

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

**Comment les différences d'organisation spatiale et
de composition socio-économique entre deux
implantations d'un même établissement scolaire
influencent-elles les violences scolaires ?**

Auteur : Sarah Rizzo
Promoteur(s) : Fabrice Dhume
Lecteur(s) : Hugues Draelants
Année académique 2025-2026
Master 120 en Sociologie, à finalité didactique

Table des matières

<i>Déclaration déontologique.....</i>	3
<i>Remerciements.....</i>	4
<i>Abréviations.....</i>	5
<i>Introduction.....</i>	6
<i>Partie 1. Problématisation et méthode</i>	10
1. Revue de la littérature	10
1.1. La violence scolaire	10
1.1.1. Définition de la violence scolaire	10
1.1.2. Les typologies et formes de violence en milieu scolaire	11
1.1.3. La violence de l'école : une perspective institutionnelle	15
1.2. Les acteurs de la violence scolaire	17
1.3. Les mécanismes spatiaux de l'école	20
1.4. L'architecture scolaire.....	22
2. Problématique	24
3. Méthodologie.....	26
3.1. La méthodologie initiale.....	26
3.1.1. Dispositif méthodologique envisagé	27
3.1.2. Procédure de sélection des terrains	27
3.1.3. Difficultés d'accès au terrain	31
3.2. Le réajustement méthodologique et choix de la méthodologie de recherche	32
3.3. Le design de la recherche.....	33
3.3.1. Les objectifs de la recherche.....	33
3.3.2. Articulation entre cadre théorique et le terrain	33
3.3.3. Stratégie d'échantillonnage et sélection des enquêtés	33
3.4. La collecte de données	34
3.4.1. L'observation directe	35
3.4.2. Les parcours commentés	36
3.4.3. Organisation des rencontres	36
3.4.4. Déroulement des parcours commentés.....	37
3.4.5. Structuration des parcours commentés	37
3.4.6. Les profils des personnes rencontrées	39
3.5. Le terrain d'enquête.....	40
3.5.1. Présentation générale de l'établissement	40
3.5.2. Organisation des parcours scolaires	43
3.5.3. Différenciation socio-économique des implantations	44
3.5.4. Configurations spatiales de l'implantation A.....	44
3.5.5. Configuration spatiale de l'implantation B	47
3.6. Méthode d'analyse des données	49
<i>Partie 2. Analyse et résultats.....</i>	51
Introduction	51
Chapitre 1. Deux implantations et deux configurations scolaires différentes	52
1.1. Une direction et un projet éducatif commun	52
1.2. Deux populations scolaire différenciées	54
1.3. Deux organisation spatiale différentes.....	56

Chapitre 2. Les formes de violences scolaires observées dans les deux implantations	58
2.1. Les violences verbales	59
A. Insultes et les usages ordinaires du langage entre élèves	59
B. La banalisation de certaines interactions verbales conflictuelles	60
C. Des interactions verbales inscrites dans un ordre scolaire	61
D. Différences entre les deux implantations	61
2.2. Les violences physiques et corporelles	62
A. Bousculades, jeux physiques et comportements ambigus	62
B. La frontière floue entre jeu et violence	63
C. Les bagarres et les affrontements physiques	64
D. Les espaces favorisant les violences physiques	64
E. Différences entre les implantations	65
2.3. Les violences symboliques et institutionnelles	66
A. Les jugements scolaires et sociaux	66
B. Les rapports de domination entre élèves	66
C. La violence de l'institution scolaire	67
D. Différences entre les implantations	67
Chapitre 3. L'espace scolaire comme facteur de production des violences	68
3.1. Les espaces interstitiels et les zones faiblement surveillées	68
A. Définition sociologique des espaces interstitiels	68
C. Concentration des tensions dans certains lieux	69
3.2. Densité, circulation et tensions scolaires	69
A. Les effets de foule durant les récréations	69
3.3. Visibilité et contrôle social	70
A. Les espaces visibles et régulés	70
B. Les espaces invisibles comme zones de relâchement normatif	71
C. Comparaison entre les implantations	71
Chapitre 4. Lecture comparative et interprétation sociologique globale	72
4.1. Deux implantations et des formes de violences scolaires variées	72
4.2. Le rôle combiné de l'espace et de la composition sociale	74
A. L'espace ne produit pas seul la violence	74
B. Interaction entre espace et composition sociale	74
Conclusion	75
1. La conclusion générale	75
2. Les contributions du mémoire	76
2.1. Les contributions théoriques	76
2.2. Les contributions aux pratiques éducatives	78
3. Les limites	79
4. Les prolongements de la recherche	80
Bibliographie	81
Annexes	86
Annexe n°1. La base de données de observations réalisé sur Excel	86
Annexe n°2. La base de données de entretiens réalisé sur Excel	98
Annexe n°3. L'accord de confidentialité vierge	122

Déclaration déontologique

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Si j'ai eu recours à l'IA, j'ai scrupuleusement respecté les règles établies en la matière par la note du bureau Faculté ESPO en date du 1er juillet 2024, tout particulièrement dans son point 4.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses en ce compris l'usage des outils d'intelligence artificielle générative et savoir qu'un plagiat ou que toute autre forme d'irrégularité est une faute grave et est susceptible de donner lieu aux procédures et sanctions prévues aux articles 107 à 114 du RGEE (Règlement général des études et des examens)».

Signature :

Sarah Rizzo

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à adresser mes plus sincères remerciements à Monsieur Fabrice Dhume, promoteur de ce mémoire, pour la qualité de son accompagnement tout au long de ce travail. Sa rigueur, ses conseils, sa disponibilité ainsi que ses encouragements ont constitué un soutien précieux dans la réalisation de cette recherche.

Je remercie l'ensemble du corps professoral de l'UCLouvain pour la qualité de leur enseignement et leurs conseils au cours de ces années passées dans leur établissement. Ensuite, je tiens particulièrement à remercier l'école secondaire étudiée ainsi que l'ensemble de acteurs rencontrés sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mes parents, qui m'ont offert l'opportunité de poursuivre des études universitaires. Leur confiance, leur présence et leurs encouragements ont largement contribué à l'aboutissement de ce projet.

Mes remerciements s'adressent également à ma sœur, Lisa, à mon amie, Chiara, ainsi qu'à mon compagnon, Samuel, pour leur soutien indéfectible, leurs conseils et leurs encouragements tout au long de ces années d'études.

Enfin, c'est avec une grande fierté et une profonde satisfaction que je clôture aujourd'hui ce parcours universitaire, marqué par de nombreux apprentissages, défis et accomplissements.

Abréviations

ISE : Indice Socio-Économique

CCM : bâtiment appartenant à l'implantation B

FW-B : Fédération Wallonie-Bruxelles

CESS : Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur

Introduction

L'école est pensée comme un espace d'apprentissage, de socialisation et d'émancipation. Pourtant, elle constitue un lieu traversé par des tensions, des conflits et diverses formes de violence, qu'il s'agisse d'insultes, d'intimidations, de bagarres, d'humiliations, d'harcèlement ou encore de rapports de domination. Ces phénomènes s'invitent dans le quotidien de nombreux établissements scolaires et interrogent la capacité de l'institution à garantir un cadre à la fois sécurisant et propice aux apprentissages.

La problématique des violences scolaires mobilise une pluralité d'acteurs : responsables politiques, chercheurs, professionnels de l'éducation, élèves et familles. Ces acteurs prennent part à la définition du problème et aux réponses à y apporter. Dans le débat public, la violence scolaire est appréhendée à travers les comportements individuels. Toutefois, si l'on adopte une perspective sociologique, cette lecture individualisante apparaît insuffisante. Les violences observées au sein des établissements scolaires s'inscrivent dans des configurations sociales, institutionnelles et relationnelles larges. L'école ne constitue alors pas un simple décor où se dérouleraient des actes violents : elle participe elle-même à la structuration des interactions, des rapports sociaux et des formes de régulation qui façonnent les expériences scolaires.

Dans cette perspective, il est essentiel de rappeler que les élèves ne disposent pas des mêmes ressources économiques, culturelles et familiales. Les attentes scolaires, les modes de socialisation et les rapports à l'autorité peuvent varier fortement selon les milieux sociaux, produisant des rapports différenciés à l'école et à ses exigences. Ces inégalités sociales pèsent sur les trajectoires scolaires et sur la manière dont les élèves se situent dans l'institution. Les violences scolaires apparaissent dès lors comme des phénomènes socialement situés, étroitement liés aux rapports sociaux qui traversent l'institution scolaire et, plus largement, la société.

Parallèlement, l'environnement spatial joue un rôle dans la compréhension des phénomènes scolaires. L'espace scolaire est envisagé comme un acteur à part entière de la vie institutionnelle. La disposition des bâtiments, l'organisation des couloirs, la répartition des espaces de rassemblement et les dispositifs de surveillance influencent les déplacements, les interactions et les usages des lieux. L'espace scolaire rend

certaines pratiques visibles ou invisibles, favorise certaines rencontres et en limite d'autres, contribuant ainsi à la distribution des violences au sein de l'établissement.

Cette recherche se situe précisément à l'intersection entre ces deux perspectives, sociale et spatiale. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle les violences scolaires ne peuvent être comprises indépendamment des caractéristiques sociales des publics scolaires et des contextes spatiaux dans lesquels elles prennent forme. Cette hypothèse conduit à considérer trois notions centrales.

La première notion est celle de la violence scolaire, définie par Bowen, Levasseur et Baumont (2018) dans *La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation*, comme « *l'ensemble des comportements, actes ou omissions qui se déroulent dans ou aux abords de l'institution scolaire, intentionnels et pouvant être perçus comme hostiles, et qui portent atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne. Ces violences peuvent être exercées ou subies par les élèves comme par les membres du personnel de l'institution scolaire, et peuvent prendre des formes physiques, psychologiques, verbales, sexuelles, symboliques ou institutionnelles* ».

La deuxième n'est autre que l'organisation spatiale. Elle renvoie à l'agencement des espaces scolaires, à l'organisation des bâtiments, des cours de récréation, des couloirs, des lieux de rassemblement ainsi qu'aux dispositifs de surveillance qui structurent les usages de l'établissement.

La troisième, la composition socio-économique, désigne les caractéristiques sociales des publics scolaires, notamment les ressources économiques, culturelles et familiales dont disposent les élèves et qui influencent leurs expériences scolaires. L'articulation de ces trois dimensions constitue le cœur de l'analyse proposée.

Si les liens entre violences scolaires, inégalités sociales et organisation de l'espace ont déjà été étudiés, une dimension demeure cependant relativement peu explorée : les variations entre implantations d'un même établissement.

La plupart des recherches considèrent l'école comme une unité homogène et analysent les violences à l'échelle de l'établissement dans son ensemble. Cette approche tend à invisibiliser les différences internes susceptibles d'apparaître lorsque plusieurs implantations coexistent au sein d'une même école. Or, ces implantations peuvent présenter des configurations spatiales distinctes, accueillir des publics socialement différents et mobiliser des équipes éducatives partiellement dissociées, tout en relevant d'un seul et même cadre institutionnel. Elles constituent de ce fait un terrain

particulièrement intéressant pour analyser les mécanismes sociaux et spatiaux associés aux violences scolaires. La question de recherche qui se pose alors est la suivante :

Comment les différences d'organisation spatiale et de composition socio-économique entre deux implantations d'un même établissement scolaire influencent-elles les violences scolaires ?

Afin de répondre à cette question, une démarche qualitative a été adoptée. Elle est fondée sur la combinaison de deux méthodes de collecte de données. Des observations directes ont été réalisées afin d'étudier les usages des espaces, les interactions entre les acteurs et les situations de violence observables dans le quotidien scolaire. Ces observations ont été complétées par des parcours commentés menés auprès de différents acteurs de l'établissement, notamment des membres de la direction, des enseignants, des éducateurs ainsi que des élèves. Ces deux méthodes ont permis d'appréhender à la fois les pratiques au sein des espaces scolaires et les significations que les acteurs attribuent à ces espaces.

Pour ce faire, le terrain retenu est un établissement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles composé de deux implantations dissemblables relevant d'une même direction et d'un même pouvoir organisateur. Les deux sites appliquent le même règlement d'ordre intérieur et s'inscrivent dans un projet éducatif commun. Ils se distinguent toutefois par leur organisation spatiale, par les caractéristiques socio-économiques des publics qu'ils accueillent et par les filières d'enseignement qui y sont proposées. Cette configuration offre l'opportunité de comparer deux espaces différenciés tout en maintenant un cadre institutionnel général. De plus, elle permet de se questionner sur la manière dont les contextes internes peuvent peser sur la production des violences scolaires.

L'intérêt de cette recherche est double. Sur le plan scientifique, la comparaison de deux implantations appartenant à un même établissement vise à enrichir les connaissances relatives aux mécanismes sociaux et spatiaux de production des violences scolaires. Elle permet donc de questionner la pertinence d'une lecture unificatrice de l'école et de mettre en évidence les dynamiques propres à chaque implantation.

En outre, elle montre que des différences internes significatives peuvent exister au sein d'une même entité institutionnelle. Sur le plan des pratiques éducatives, cette recherche offre des pistes de réflexion à destination des acteurs éducatifs concernant

l'aménagement des espaces scolaires, les dispositifs de surveillance et les modalités de prévention des violences.

Ce mémoire est structuré en deux grandes parties. La première présente la revue de littérature, la problématique et la méthodologie de recherche en exposant le cadre théorique et les choix méthodologiques. La seconde partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats empiriques. Elle aborde ensuite la discussion des principaux enseignements de la recherche et de leurs implications pour la compréhension des violences scolaires dans un établissement composé de deux implantations. Enfin, des propositions de contributions aux pratiques éducatives sont émises pour faire face aux problématiques rencontrées.

Partie 1. Problématisation et méthode

1. Revue de la littérature

1.1. La violence scolaire

1.1.1. Définition de la violence scolaire

Les travaux en sciences sociales s'accordent sur le fait qu'il est difficile de formuler une définition consensuelle de la violence scolaire, en raison de son caractère multiforme, évolutif et fortement dépendant des contextes sociaux et institutionnels (Auger & Romain, 2015; Clémence, 2002; Galand et al., 2012). Cependant, dans le cadre de ce mémoire, une définition a pu être rédigée. Dans le chapitre sept du Rapport québécois sur la violence et la santé (2018), plusieurs éléments permettent d'obtenir une définition de la violence scolaire :

« La violence scolaire est perçue comme l'ensemble des comportements, actes ou omissions qui se déroulent dans ou aux abords de l'institution scolaire, intentionnels et pouvant être perçus comme hostiles, et qui portent atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne. Ces violences peuvent être exercées ou subies par les élèves comme par les membres du personnel de l'institution scolaire, et peuvent prendre des formes physiques, psychologiques, verbales, sexuelles, symboliques ou institutionnelles ». (Bowen et al., 2018)

Cette définition semble être la plus complète dans le cadre de la recherche car elle inclut les violences entre élèves, la violence entre adulte et élèves ainsi que la dimension institutionnelle que peut prendre la violence scolaire.

Les études récentes sur la violence scolaire proposent souvent une définition « restrictive » de la violence en étudiant principalement les infractions pénales telles que les agressions physiques, menaces armées, viols, vols, dégradations, harcèlement, brimades, insultes (Debarbieux & Blaya, 2001; Furlong & Morrison, 1994; Galand, 2004a; Janosz et al., 2009). Toutefois, cette violence ne saurait être réduite aux seules formes juridiquement punissables. A la suite des travaux de Michel Foucault, il est possible d'élargir l'analyse aux incivilités ordinaires qui structurent le quotidien scolaire. Foucault met en évidence un processus de hiérarchisation des délits dans lequel le pouvoir disciplinaire ne se limite pas à sanctionner les crimes, mais étend le champ de la déviance à une multitude de comportements mineurs, banalisés et

répétitifs (Foucault, 1975). Dans le contexte scolaire, cette extension du champ de la violence scolaire concerne notamment des pratiques qui ne sont pas punissables par la loi : mises à l'écart, intimidations, microviolences physiques ou symboliques, etc. (Foucault, 1975). Elles produisent néanmoins des effets sociaux significatifs en termes de domination, de stigmatisation et de régulation des conduites (Foucault, 1975). Si les formes de violences graves apparaissant comme étant relativement rares, la violence quant à elle se compose majoritairement de petites incivilités dont la gravité réside non pas dans l'intensité mais leur degré de répétition (Galand et al., 2004).

1.1.2. Les typologies et formes de violence en milieu scolaire

La violence scolaire regroupe plusieurs formes de violences permettant de classer et d'analyser les comportements violents observés dans l'espace scolaire. La littérature distingue principalement la violence physique, la violence verbale, la violence symbolique et la violence institutionnelle (Feyfant, 2010).

La violence physique constitue la forme la plus visible et la plus directe. Elle se manifeste par des agressions corporelles, des coups ou encore des dégradations matérielles (Feyfant, 2010). Ces violences se concentrent fréquemment dans les espaces périphériques ou dans les zones moins surveillées des établissements scolaires (Feyfant, 2010).

La violence verbale renvoie quant à elle aux insultes, aux moqueries, aux humiliations verbales et aux menaces (Debarbieux, 2004). Sa fréquence ainsi que sa banalisation participent à la dégradation du climat scolaire et à l'installation de tensions quotidiennes au sein de l'établissement (Debarbieux, 2004; Feyfant, 2010).

La violence symbolique désigne des formes de dominations plus diffuses et moins visibles (Dubet, 1998). Elle englobe notamment les humiliations, les processus d'étiquetage des élèves considérés comme « violents » ou « ingérables » ainsi que les jugements scolaires portant atteinte à la valeur sociale ou scolaire de l'élève (Dubet, 1998). L'exemple de la remédiation peut illustrer ce phénomène : l'élève en échec scolaire est orienté vers un dispositif censé corriger ses difficultés, ce qui peut contribuer à lui faire porter individuellement la responsabilité de son échec scolaire (Dubet, 1998).

Bourdieu et Passeron définissent la violence symbolique comme étant : « *Une violence qui ne se marque pas dans les corps, mais qui agit au niveau idéologique et parvient à imposer des représentations comme seules légitimes* » (Almeida et al., 2015).

Cette définition peut être complétée en considérant la violence symbolique comme un pouvoir capable d'imposer des significations tout en les rendant légitimes, notamment par la dissimulation des rapports de force qui les produisent (Almeida et al., 2015). La force de cette violence repose précisément sur le fait que les rapports de domination sont perçus comme légitimes par ceux qui les subissent (Almeida et al., 2015).

La violence symbolique peut prendre deux formes distinctes :

- Objective : cette forme regroupe les lois, les règles, les mécanismes de régulation sociale (Almeida et al., 2015).
- Subjective : cette forme regroupe les pensées, les représentations, les perceptions (Almeida et al., 2015).

Dans le milieu scolaire, la violence symbolique est principalement exercée par l'institution elle-même (Almeida et al., 2015). Selon Bourdieu et Passeron, « *l'école opère et reproduit les inégalités sociales au moyen de la violence symbolique qu'elle exerce sur les élèves au travers de l'action pédagogique* » (Almeida et al., 2015, p. 5). Derrière cette notion parfois abstraite, il se trouve néanmoins des effets très concrets (Almeida et al., 2015). Certains élèves peuvent par exemple être exclus ou marginalisés parce qu'ils ne possèdent pas les codes culturels et comportementaux attendus dans l'univers scolaire (Almeida et al., 2015).

La violence institutionnelle désigne, quant à elle, les violences produites par le fonctionnement même de l'institution scolaire (Almeida et al., 2015). Elle s'exerce à travers les règlements d'ordre intérieur, les procédures disciplinaires, les mécanismes de surveillance, les sanctions ou encore les pratiques pédagogiques (Almeida et al., 2015). Autrement dit, ce sont les modes d'organisation et les pratiques du système scolaire qui produisent cette forme de violence (Almeida et al., 2015).

Les concepts de violence symbolique et de violence institutionnelle ne sont pas présentés comme deux phénomènes totalement distincts. Almeida et ses collaborateurs (2015) montrent au contraire qu'ils sont étroitement liés. La violence institutionnelle correspond ainsi à la mise en œuvre de la violence symbolique par l'institution scolaire à travers l'action pédagogique, l'autorité pédagogique et le travail pédagogique (Almeida et al., 2015). Les cibles de ces violences sont théoriquement l'ensemble des élèves (Almeida et al., 2015). Toutefois, certains groupes apparaissent plus exposés que d'autres : « *Les élèves issus des milieux populaires ou ceux qui n'ont pas acquis*

les codes de la culture scolaire constituent des publics particulièrement vulnérables à ces formes de domination symbolique et institutionnelle » (Almeida et al., 2015, p. 5).

Afin de mieux comprendre ces mécanismes, la notion d'habitus doit être mobilisée (Almeida et al., 2015). Almeida et ses collaborateurs (2015) définissent l'habitus comme « *un ensemble de dispositions à penser et à agir que l'individu a intégré par la socialisation et qui lui fournit des modèles d'action et de perception qui lui semblent naturels* » (Almeida et al., 2015, p. 6).

Ce concept est principalement développé par Pierre Bourdieu dans *Le Sens pratique* publié en 1980. Chaque élève possède un habitus primaire construit dans son milieu social d'origine (Almeida et al., 2015). Cet habitus peut parfois entrer en contradiction avec l'habitus scolaire, notamment lorsque les élèves n'appartiennent pas au même univers social que les membres du personnel scolaire (Almeida et al., 2015). Les différences culturelles, sociales ou d'origines entre les acteurs scolaires participent également à ces mécanismes de domination (Almeida et al., 2015). Tous les membres de l'institution scolaire ne possèdent pas la même représentation du système scolaire, des règles ou des pratiques pédagogiques (Almeida et al., 2015). Certains élèves peuvent alors se percevoir comme différents ou étrangers face à des normes qu'ils jugent incompréhensibles (Almeida et al., 2015).

À cette pluralité de formes de violences scolaires (physique, verbale, symbolique et institutionnelle) s'ajoute une typologie analytique centrée sur les regards théoriques et les rapports de pouvoir qui permettent de définir un acte comme violent ou non (Feyfant, 2010). Ce qui est considéré comme violent dans un établissement scolaire, à une époque donnée, ne sera pas nécessairement perçu de la même manière dans un autre contexte social ou historique (Feyfant, 2010). La définition de la violence scolaire repose donc aussi sur des processus de perception et d'interprétation des atteintes à l'intégrité physique ou psychique (Bowen et al., 2018). La littérature distingue ainsi quatre grands points de vue permettant de définir la violence scolaire. Ces regards ne coïncident pas toujours et produisent parfois des désaccords dans la reconnaissance d'un acte comme violent (Bowen et al., 2018; Feyfant, 2010).

D'une part, le point de vue institutionnel et juridique, porté notamment par les organismes de santé publique, tend à définir la violence comme un comportement

hostile ou nuisible portant atteinte à l'intégrité physique, psychique, aux droits ou à la dignité des individus (Bowen et al., 2018). Cette approche met principalement l'accent sur les violences physiques et verbales (Bowen et al., 2018). Elle rend particulièrement visibles les agressions ou les insultes, tout en laissant dans l'ombre les violences liées à l'organisation scolaire, aux évaluations ou aux règlements disciplinaires (Feyfant, 2010).

D'autre part, les approches socio-psychologiques se centrent davantage sur le vécu des élèves (Janosz et al., 2009). Elles s'intéressent aussi bien aux agressions visibles qu'aux micro-agressions répétées pouvant affecter l'estime de soi, le sentiment de sécurité ou l'adaptation au climat scolaire (Bowen et al., 2018). Ces approches répertorient donc les différentes catégories de violences à partir des expériences vécues par les élèves (Bowen et al., 2018; Janosz et al., 2009).

Les analyses sociologiques invitent, quant à elles, à élargir le regard en intégrant les dimensions institutionnelles et symboliques de la violence scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Les recherches portant sur les violences institutionnelles montrent que l'organisation même de l'école à travers les règles, les classements ou les évaluations peut produire des effets violents (Bourdieu & Passeron, 1970). En outre, la théorie de la violence symbolique développée par Bourdieu et Passeron souligne que l'institution scolaire impose des normes qui conduisent les élèves dominés à intérioriser ces rapports de domination et à les considérer comme légitimes (Bourdieu & Passeron, 1970).

Parallèlement à ces points de vue théoriques, le point de vue des acteurs scolaires (enseignants, éducateurs ou membres de la direction) varie également selon les trajectoires individuelles et les sensibilités personnelles (Van Honsté, 2013b). La définition de la violence dépend alors du rapport entretenu avec les comportements des élèves : perturbation du cours, remise en question de l'autorité ou comportements jugés dérangeants (Van Honsté, 2013b). Certains enseignants peuvent par exemple percevoir l'absentéisme d'un élève comme une forme de violence dirigée contre eux-mêmes (Van Honsté, 2013b). Cette approche met l'accent sur les violences verbales, relationnelles et sur le climat scolaire (Van Honsté, 2013b).

Par ailleurs, le point de vue des élèves et de leurs familles participe également à la définition de ce qui est considéré comme violent (Van Honsté, 2013b). Certaines situations qualifiées de violentes par les élèves peuvent ne pas être reconnues comme telles par les adultes, comme l'exclusion d'un groupe de pairs par exemple (Feyfant,

2010). De leur côté, certaines familles peuvent interpréter le redoublement ou l'orientation scolaire forcée comme des formes de violence institutionnelle (Turcotte & Lamonde, 2004).

Ces différents points de vue peuvent donc entrer en contradiction sans pour autant être erronés (Almeida et al., 2015). Ils influencent cependant directement ce qui est reconnu, visible ou invisibilisé comme violence scolaire. (Turcotte & Lamonde, 2004) Cette typologie analytique permet ainsi de comprendre quels acteurs disposent du pouvoir de définir la violence à l'école et quelles formes de violences risquent, au contraire, d'être minimisées ou rendues invisibles (Almeida et al., 2015; Turcotte & Lamonde, 2004).

1.1.3. La violence de l'école : une perspective institutionnelle

Comme l'a montré Durkheim, l'école constitue une « petite société » qui impose des normes, des manières d'agir, de penser et de parler (Merle, 2012). Par cette fonction de socialisation et d'imposition normative, l'institution scolaire génère inévitablement des tensions entre les acteurs qui la composent (Merle, 2012). La violence scolaire ne peut donc être dissociée du fonctionnement ordinaire de l'institution elle-même (Merle, 2012). Cette perspective permet de dépasser une lecture simpliste des conflits scolaires opposant uniquement une victime à un auteur (Merle, 2012). Elle invite à analyser les mécanismes institutionnels producteurs de violence, au-delà des seuls comportements individuels des élèves (Merle, 2012).

Dans son chapitre intitulé « *La violence de l'école. Quelques constats et perspectives de changement* », Merle (2012) met notamment en évidence le rôle des procédures d'évaluation comme mécanismes institutionnels producteurs de violences. Les notes, les contrôles, les appréciations ou encore le redoublement participent au développement d'un sentiment d'injustice chez les élèves (Merle, 2012). Les évaluations peuvent varier selon les enseignants, leurs attentes, l'appréciation qu'ils éprouvent pour certains élèves ou encore le contexte dans lequel elles sont réalisées (Merle, 2012). Ce fonctionnement alimente chez certains élèves un sentiment d'inégalité de traitement et contribue à la dégradation de l'estime de soi, particulièrement chez les élèves en difficulté scolaire (Merle, 2012). L'un des mécanismes historiques du système scolaire participe ainsi à la production de

violences scolaires, à travers le stress lié aux évaluations, l'atteinte à l'estime de soi et les processus de hiérarchisation entre élèves (Merle, 2012).

Cette idée rejoint l'analyse proposée par Dubet, pour qui il existe une violence propre au système scolaire lui-même. L'école affirme le principe d'égalité entre les élèves tout en organisant simultanément une mise en concurrence permanente à travers la hiérarchisation des résultats scolaires (Dubet, 1998). Cette contradiction institutionnelle participe à la production de tensions et de violences au sein du milieu scolaire (Dubet, 1998).

De son côté, Merle souligne également que le fonctionnement institutionnel constitue un facteur explicatif majeur de la violence ressentie par l'ensemble des acteurs scolaires. Il apparaît alors nécessaire de dépasser l'idée selon laquelle les élèves seraient les seuls initiateurs des violences scolaires (Merle, 2012). L'analyse doit également porter sur la responsabilité fonctionnelle de l'institution scolaire dans la production, mais aussi dans la régulation, des violence (Merle, 2012). Dans cette perspective, il est possible de parler d'une véritable « violence de l'école » (Dubet, 1998). La violence scolaire ne se limite donc pas aux interactions conflictuelles entre élèves. Comme le rappelle la définition retenue dans cette recherche, les violences peuvent également se manifester au sein même de l'institution scolaire et concerner les relations entre les différents membres de l'équipe éducative (Bowen et al., 2018). Cette approche met en évidence la pluralité des rapports de pouvoir et des formes de conflictualité qui traversent quotidiennement l'institution scolaire (UNESCO, s. d.)

Cette vision institutionnelle conduit également à considérer l'école comme un espace de rapports de dominations symboliques. Les classements scolaires, les étiquetages d'élèves « faibles », « perturbateurs » ou « ingérables », ainsi que certaines pratiques disciplinaires, peuvent produire des formes d'humiliations ou de disqualifications sociales (Merle, 2012). Ces mécanismes institutionnels participent à la construction d'inégalités symboliques entre les élèves et peuvent alimenter des tensions, des résistances ou des comportements violents au sein du milieu scolaire (Merle, 2012).

Dans une perspective foucauldienne, la violence scolaire ne peut pas être comprise uniquement comme une rupture avec l'ordre scolaire ou une opposition entre élèves violents et l'institution scolaire (Foucault, 1975). Il est nécessaire d'analyser la violence scolaire comme un phénomène inscrit dans des rapports de pouvoir qui traversent l'école quotidiennement (Ball, 2012; Foucault, 1975). Chez Foucault, le pouvoir ne se réduit pas à la répression, le pouvoir produit des comportements,

organise les groupes, classe les individus et impose des normes de conduites (Ball, 2012; Foucault, 1975).

L'école peut ainsi être pensée comme une institution disciplinaire reposant sur des mécanismes de surveillance, d'évaluation et de sanction destinés à produire des individus conformes aux attentes scolaires (Ball, 2012). Dans cette perspective, certaines violences ou humiliations entre élèves peuvent être interprétées comme des formes de réaction ou de défense face aux contraintes imposées par l'institution scolaire (Ball, 2012; Foucault, 1975). L'approche foucaldienne souligne ainsi la nécessité de dépasser une analyse centrée uniquement sur les actes violents visibles (Ball, 2012). L'étude des violences scolaires implique également de prendre en compte le climat scolaire, les pratiques disciplinaires, l'organisation spatiale des établissements, les mécanismes de surveillance ou encore les formes de régulation institutionnelle qui influencent les comportements des élèves au sein du milieu scolaire (Galand et al., 2023).

1.2. Les acteurs de la violence scolaire

D'après Foucault, la violence scolaire ne peut être comprise comme une simple accumulation de comportements déviants individuels (Ball, 2012). Elle doit être comprise comme le produit d'un travail institutionnel de catégorisation, de contrôle et de surveillance de certaines catégories d'élèves (Ball, 2012). Cette lecture rejoint l'analyse de l'école développée par Bourdieu et Passeron, selon laquelle l'institution scolaire participe à la reproduction des rapports de domination (Bourdieu & Passeron, 1970). Les élèves les plus éloignés des normes scolaires dominantes sont davantage exposés à la disqualification symbolique et à l'étiquetage comportemental (Bourdieu & Passeron, 1970). Les publics populaires apparaissent ainsi surreprésentés dans les dispositifs disciplinaires (Millet & Thin, 2012). Des difficultés scolaires ou sociales peuvent être transformées en problèmes de conduite (Millet & Thin, 2012). La violence scolaire ne constitue donc non pas uniquement une transgression des règles scolaires, mais également un révélateur des inégalités sociales produites et reproduites au sein de l'institution scolaire (Millet & Thin, 2012).

La littérature met en évidence la multiplicité des acteurs impliqués dans les violences scolaires. Ces acteurs regroupent les élèves, les membres du personnel éducatif (enseignants, éducateurs), les directions d'établissement et les familles

(Debarbieux, 2004). On retrouve également l'institution dans son ensemble ainsi que les partenaires extérieurs tels que les services sociaux, la police ou encore les associations (Debarbieux, 2004). La violence scolaire ne peut pas être pensée à travers une opposition stricte entre « auteurs » et « victimes » (Debarbieux, 2004). L'ensemble de ces acteurs participe à la production d'un climat scolaire pouvant favoriser ou limiter l'émergence des violences (Debarbieux, 2004).

Les élèves occupent des positions variables au sein des situations de violence. Un même élève peut être auteur, victime ou témoin selon les contextes et les moments de sa trajectoire scolaire (Feyfant, 2010). Les violences entre élèves prennent des formes diverses : agressions physiques, insultes, brimades, cyberviolence, harcèlement, mises à l'écart, moqueries, etc. (Debarbieux, 2004; Feyfant, 2010). Ces comportements s'inscrivent fréquemment dans des logiques de groupe, de hiérarchie et de rapports de force entre pairs (Feyfant, 2010). Toutefois, certaines situations relèvent également d'interactions individuelles isolées (Debarbieux, 2004; Galand et al., 2004). L'exposition des élèves aux violences varie également selon plusieurs caractéristiques sociales et scolaires (Rocque & Barrett DeWiele, 2021). Le niveau scolaire, le genre, la filière scolaire ou encore l'apparence physique influencent la position occupée dans les rapports sociaux entre élèves et par conséquent, l'exposition aux violences scolaires (Galand et al., 2004; Rocque & Barrett DeWiele, 2021).

Les familles constituent également des acteurs importants de la violence scolaire. Elles peuvent être des partenaires éducatifs lorsque les relations avec l'école sont coopératives mais aussi devenir des acteurs conflictuels lorsque les rapports avec l'institution scolaire se détériorent (Cardin et al., 2016). Les recherches montrent qu'une collaboration positive entre l'école et les familles favorise une perception plus cohérente des interventions disciplinaires et un soutien plus important des parents envers l'établissement scolaire (Cardin et al., 2016). La collaboration école-parents apparaît ainsi comme un levier influençant le climat scolaire et la gestion des violences (Bowen et al., 2018; Cardin et al., 2016). Les interventions les plus efficaces lors d'événements violents reposent généralement sur une coopération entre les parents et l'école, les deux instances partageant une responsabilité éducative commune (Bowen et al., 2018).

Les enseignants et les éducateurs occupent eux aussi une place centrale dans la production et la régulation des violences scolaires. Ils sont à la fois exposés aux violences et responsables du cadre normatif et pédagogique dans lequel celles-ci se

développent (Feyfant, 2010). Leur manière de gérer les élèves, d'appliquer le règlement d'ordre intérieur ou encore d'interagir avec les jeunes influence directement le climat scolaire et le climat de classe (Debarbieux, 2004; Feyfant, 2010). La littérature souligne également l'existence de violences exercées par des adultes à l'encontre des élèves. Ces violences peuvent prendre la forme d'humiliations, de paroles dégradantes, de sanctions jugées abusives ou encore d'une surveillance permanente (Debarbieux, 2004; Galand, 2004b). Ces pratiques relèvent de formes de violences institutionnelles produites au sein même de l'école (Debarbieux, 2004; Galand et al., 2004).

Les chefs d'établissement, les directions d'école et, plus largement, l'institution scolaire belge (comprenant notamment le ministère de l'Éducation, les pouvoirs organisateurs et différents services administratifs) jouent un rôle structurant dans la régulation des violences scolaires (Rocque & Barrett DeWiele, 2021). Ils définissent les règlements d'ordre intérieur, les sanctions disciplinaires, les procédures de signalement ainsi que les interdits généraux encadrant la vie scolaire (Debarbieux, 2004; Rocque & Barrett DeWiele, 2021). Certains choix organisationnels influencent directement les conditions d'apparition des violences (Feyfant, 2010). La taille de l'établissement, la composition sociale des élèves, les modalités de surveillance des espaces ou encore l'organisation spatiale de l'école peuvent produire des conditions plus ou moins favorables aux violences scolaires (Debarbieux, 2004 ; Feyfant, 2010).

L'école apparaît ainsi comme une institution traversée par une pluralité d'acteurs qui font mais également subissent l'école. Il semble dès lors réducteur de distinguer strictement les acteurs qui créent l'école de ceux qui ne feraient que subir les décisions institutionnelles (Van Honsté, 2013b). Bien entendu, certains groupes disposent d'un pouvoir de décision, d'autorité et de sanction plus important que d'autres (Van Honsté, 2013b). Les élèves apparaissent souvent comme les acteurs les plus démunis face à l'institution scolaire et à ses mécanismes disciplinaires (Van Honsté, 2013b). Toutefois, ils développent également des formes de résistance et des mécanismes de défense face aux situations d'humiliation ou de domination vécues dans l'espace scolaire (Van Honsté, 2013a). Les rapports de violence ne s'exercent donc pas dans un seul sens. Les enseignants peuvent humilier des élèves, mais ils peuvent également être humiliés par ces derniers (Van Honsté, 2013a). De la même manière, si le décrochage scolaire des élèves en difficulté est largement documenté, le décrochage professionnel et le burn-out des enseignants confrontés à une surcharge de

travail ou à des difficultés de gestion de classe constituent des réalités importantes (Van Honsté, 2013a).

La violence scolaire ne peut donc être comprise comme la simple violence d'un acteur contre un autre. Elle apparaît surtout comme le produit de rapports de lutte, de domination et de tensions permanentes entre différents groupes d'acteurs au sein de l'institution scolaire (Van Honsté, 2013a).

1.3. Les mécanismes spatiaux de l'école

La violence ne se distribue pas de manière aléatoire au sein de l'établissement : l'organisation spatiale ne relève pas d'un simple décor, mais constitue un cadre structurant qui rend possibles certaines pratiques violentes (Julienne, 2016). Les espaces de socialisation tels que la cour de récréation ou le réfectoire, bien que placés sous surveillance, concentrent une part importante des violences (Julienne, 2016). Cela s'explique par la densité élevée d'élèves, d'un contrôle diffus et de règles de conduite moins formalisées que dans la salle de classe (Julienne, 2016). Cette relative indétermination normative ouvre un espace aux régulations informelles susceptibles de favoriser les conduites transgressives ou violentes (Vigne & Hébert, 2017). Les moments de récréation participent également à cette dynamique (Julienne, 2016). Pensées comme des temps de relâchement des contraintes scolaires, les récréations favorisent néanmoins la montée des tensions et des violences en raison d'une surveillance moins intense (Julienne, 2016). Ces moments nécessitent donc la mise en place de dispositifs de régulation, tels que des règles d'usage de l'espace ou une présence adulte renforcée (Julienne, 2016).

Certains espaces scolaires se caractérisent également par une faible lisibilité normative et une présence discontinue des représentants de l'autorité scolaire (Vigne & Hébert, 2017). Les couloirs ou les toilettes apparaissent ainsi comme des lieux où l'ordre institutionnel devient moins visible et où les transgressions peuvent plus facilement se développer (Vigne & Hébert, 2017).

Dans cette perspective, Vigne et Hébert (2017) identifient des espaces interstitiels, définis comme des lieux de transition faiblement institutionnalisés et principalement consacrés à la circulation des élèves, tels que les couloirs. En raison de leur ambiguïté normative et d'un contrôle discontinu, ces espaces favorisent l'émergence de régulations informelles ainsi que certaines formes de violences (Vigne & Hébert,

2017). En outre, Vigne et Hébert (2017) mettent en évidence l'existence d'espaces marginaux, entendus comme des espaces scolaires parallèles, peu visibles et faiblement régulés bien qu'inscrits dans l'institution (Vigne & Hébert, 2017). Dépourvus de cadre normatif explicite, ces lieux favorisent des usages informels susceptibles de produire des rapports de domination et des pratiques violentes (Vigne & Hébert, 2017). Les toilettes apparaissent notamment comme des lieux privilégiés du harcèlement en raison de l'absence de surveillance, tandis que le réfectoire peut permettre certaines formes de violence liées à une invisibilité sociale (Vigne & Hébert, 2017). La violence ne se déploie donc pas uniquement dans les espaces sans présence adulte, mais surtout dans ceux où les pratiques demeurent peu lisibles, les normes incertaines et la surveillance symboliquement inefficace (Vigne & Hébert, 2017). Ces analyses soulignent les limites d'un modèle disciplinaire reposant exclusivement sur la surveillance et sur la possibilité d'être vu, tel que théorisé par Michel Foucault dans *Surveiller et punir* (Foucault, 1975). Une partie des violences scolaires se développe précisément dans les zones d'invisibilité produites par l'organisation spatiale de l'établissement (Vigne & Hébert, 2017).

L'étude de Ma, Zhang, Li et Li montre également que la configuration matérielle et symbolique des établissements scolaires influence directement la distribution et la nature des violences. Les espaces peu visibles ou faiblement connectés favorisent plus particulièrement les violences physiques et les dynamiques de domination entre pairs, tandis que les espaces centraux et institutionnels concentrent davantage les conflits verbaux ou symboliques, notamment entre enseignants et élèves (Ma et al., 2022). L'espace scolaire apparaît ainsi comme un dispositif social structurant dans lequel se matérialisent des rapports de pouvoir, de contrôle et de résistance (Ma et al., 2022).

Les mécanismes spatiaux interviennent également à travers la différenciation des lieux scolaires (Payet, 1992). Certains espaces sont plus fortement investis par les rapports de pouvoir que d'autres (Payet, 1992). Les couloirs, les cours de récréation, les abords des bâtiments ou encore les espaces peu visibles sont décrits comme des lieux où la surveillance est inégale, où les normes sont plus floues et où les marges de transgression sont plus importantes (Payet, 1992). Ces espaces favorisent l'émergence de violences ordinaires, souvent peu visibles et faiblement sanctionnées, parce qu'elles échappent partiellement au contrôle institutionnel (Payet, 1992).

Enfin, Payet souligne que l'espace scolaire participe également à la production d'une mise à distance symbolique entre les acteurs (Payet, 1992). La séparation spatiale entre enseignants et élèves, la séparation des espaces entre les espaces d'apprentissages ou de circulations ainsi que la hiérarchisation des lieux contribuent à produire des rapports asymétriques pouvant se traduire par des formes de domination ou d'humiliation (Payet, 1992). La violence se manifeste alors non pas sous la forme d'actes uniques mais par des actes violents routiniers inscrits dans les usages ordinaires de l'espace scolaire (Payet, 1992).

1.4. L'architecture scolaire

L'analyse foucauldienne des institutions offre un cadre théorique particulièrement pertinent pour comprendre les enjeux de l'architecture scolaire. Dans *Surveiller et punir* (1975), Michel Foucault montre que l'espace constitue un instrument central du pouvoir disciplinaire. Loin d'être neutre, il organise les circulations, rend les individus visibles et structure les comportements à travers un ensemble de normes implicites (Foucault, 1975). Appliquée à l'institution scolaire, cette perspective met en évidence la manière dont la configuration des bâtiments, la distribution des salles, la hiérarchisation des lieux ainsi que les dispositifs matériels de circulation orientent les comportements et participent à la fabrication des conduites attendues (Foucault, 1975). En ce sens, l'architecture scolaire apparaît comme un vecteur de socialisation institutionnelle. Elle encadre les interactions sociales et influence directement les expériences vécues par les acteurs du milieu scolaire (Foucault, 1975). L'espace scolaire constitue non seulement un décor : par ses choix architecturaux, il produit des dispositifs disciplinaires permettant à l'institution de réguler, normaliser et parfois même produire certains comportements (Foucault, 1975).

L'organisation matérielle des espaces (rangs, salles de classe, réfectoires, salles d'étude) ainsi que la gestion des circulations assurent simultanément la surveillance, l'individualisation et la hiérarchisation des élèves (Foucault, 1975; Pallotta, 2017). L'école fonctionne alors comme une véritable « machine à apprendre », dont les rouages spatiaux sont pensés afin de maximiser l'efficacité pédagogique tout en limitant les désordres potentiels (Pallotta, 2017).

Julien Pallotta (2017) souligne ainsi que la répartition spatiale est indissociable des objectifs disciplinaires de l'institution scolaire : organiser l'espace revient à contrôler les activités, ordonner les apprentissages et composer les forces du collectif (Pallotta, 2017). Les dispositifs architecturaux soutiennent dès lors les trois grands mécanismes du « bon dressage » identifiés par Foucault : la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen (Pallotta, 2017).

La surveillance hiérarchique repose en grande partie sur la disposition spatiale des élèves. Les élèves demeurent continuellement visibles, leurs déplacements sont contrôlés et leurs comportements constamment observés par les surveillants et les enseignants (Pallotta, 2017).

La sanction normalisatrice s'appuie sur l'organisation spatiale de l'établissement, pensée de manière à identifier rapidement les comportements considérés comme déviants. L'imposition d'une place précise dans les rangs en constitue un exemple concret (Pallotta, 2017).

Enfin, l'école devient un espace d'examen permanent dans lequel les élèves doivent continuellement répondre aux attentes institutionnelles : occuper leur place, être ordonnés, visibles et conformes aux exigences scolaires (Pallotta, 2017).

Cependant, certains espaces scolaires échappent partiellement à cette logique de contrôle. Les zones peu visibles, les espaces interstitiels entre les bâtiments ou encore les lieux difficilement contrôlables peuvent devenir des espaces favorisant des formes de déviance ou de résistance institutionnelle (Pallotta, 2017). Ces espaces constituent alors des opportunités potentielles pour l'émergence de violences scolaires ou de comportements transgressifs (Pallotta, 2017).

Les travaux d'Anne Dizerbo (2017) prolongent cette analyse en montrant que l'architecture scolaire ne se limite pas à organiser les circulations et la visibilité. Elle participe également à la production des normes scolaires et à la construction de la « figure de l'élève » (Dizerbo, 2017). L'étude des murs, des aménagements et de la configuration matérielle des établissements permet de mettre en évidence les attentes institutionnelles en matière de comportements, d'attitudes corporelles et de manières d'occuper l'espace (Dizerbo, 2017). L'organisation spatiale contribue ainsi à distinguer les « bons élèves » des élèves considérés comme « déviants » (Dizerbo, 2017).

L'espace scolaire apparaît dès lors comme un opérateur central de l'application des normes institutionnelles (Dizerbo, 2017). Certaines attitudes, telles que la docilité, deviennent des comportements attendus, tandis que les élèves dont les comportements s'écartent de ces attentes deviennent davantage visibles et plus rapidement sanctionnables (Dizerbo, 2017). Il existe, dans un premier temps, un contrôle des corps qui conduit progressivement à une discipline plus étendue des comportements (Foucault, 1975). Les élèves apprennent ainsi à « être » et à « avoir » un corps conforme aux normes scolaires (Foucault, 1975). Toutefois, ce processus peut s'avérer particulièrement complexe pour certains élèves, notamment en raison de leurs trajectoires sociales et des dispositions incorporées au cours de leur socialisation familiale (Dizerbo, 2017).

Cette perspective invite alors à articuler l'organisation spatiale des établissements scolaires avec les caractéristiques socio-économiques des élèves qui les fréquentent, notamment à travers le concept d'habitus développé par Bourdieu (Almeida et al., 2015). Les exigences spatiales et comportementales imposées par l'institution scolaire peuvent entrer en tension avec les habitus des élèves issus des milieux populaires (Bourdieu & Passeron, 1970). Ces décalages entre les attentes institutionnelles et les dispositions socialement incorporées sont susceptibles de générer différentes formes de tensions et de violences au sein de l'espace scolaire (Almeida et al., 2015).

2. Problématique

Les violences scolaires sont un sujet régulièrement étudié dans les sciences sociales de l'éducation. Elles ne se réduisent pas à des actes isolés ou à de simples comportements individuels. Elles regroupent un ensemble de pratiques, d'interactions, de rapports de pouvoir et d'échanges qui prennent place dans un cadre institutionnel particulier : l'école. Le milieu scolaire constitue un espace social spécifique, dans la mesure où les élèves sont tenus de se conformer à un fonctionnement institutionnel particulier ainsi qu'à des normes et règles propres à l'institution scolaire. On peut notamment citer l'interdiction de parler durant les cours, de boire ou de manger en classe ainsi que l'interdiction d'utiliser le téléphone dans l'enceinte de l'établissement. Ces codes de conduite sont spécifiques au cadre scolaire. De plus, il existe un règlement d'ordre intérieur propre à chaque établissement : la retenue résultant d'un

certain nombre d'arrivées tardives, la prohibition des jeans à trous et des joggings en sont quelques exemples.

En complément de ces analyses, les travaux de Bourdieu (1980) et Almeida, Desagher & De Villers (2015) ont montré que les violences dans un contexte scolaire ne peuvent être réduites à de simples comportements individuels ou à des conflits isolés (Almeida et al., 2015; Bourdieu, 1980). Elles s'inscrivent, au contraire, dans des logiques sociales plus larges, étroitement liées aux inégalités sociales, aux trajectoires scolaires différenciées et aux rapports de domination qui traversent l'institution scolaire (Almeida et al., 2015; Bourdieu, 1980). Les élèves ne disposent pas tous des mêmes ressources économiques, culturelles ou familiales pour s'adapter aux attentes et aux normes de l'école (Almeida et al., 2015; Bourdieu, 1980).

D'autres auteurs, tels que Julienne (2016) et Vigne & Hébert (2017), mettent en évidence le rôle de l'organisation spatiale de l'environnement scolaire dans la production et la distribution des violences entre les élèves (Julienne, 2016; Vigne & Hébert, 2017). L'espace scolaire n'est pas qu'un simple décor qui se constitue comme étant sans influence (Julienne, 2016; Vigne & Hébert, 2017). C'est un espace qui impose un cadre structurant les interactions entre les élèves, les endroits interdits, les endroits de regroupement, les circulations dans les couloirs, etc. (Julienne, 2016; Vigne & Hébert, 2017).

En outre, l'organisation spatiale établit certaines formes de surveillance comme étant indispensables au maintien de l'ordre et à l'absence de violence. (Vigne & Hébert, 2017). Les auteurs Vigne & Hébert (2017) soulignent notamment que la configuration spatiale, la visibilité ou l'accessibilité des lieux influencent la localisation et l'intensité des violences entre élèves au sein de l'établissement (Vigne & Hébert, 2017). Dans cette perspective, la violence scolaire apparaît comme un phénomène spatialement situé, produit dans des configurations spécifiques.

Ces travaux laissent néanmoins apparaître une limite non négligeable. Ils abordent souvent chaque établissement comme étant une seule et même entité homogène. Ce qui tend à invisibiliser les différences internes pouvant exister au sein d'un même établissement disposant de plusieurs implantations. En effet, les écoles peuvent être traversées par des différences spatiales, sociales ou encore pédagogiques qui produisent des vies scolaires diversifiées pour les élèves et les membres des équipes éducatives.

C'est précisément ce que ce travail souhaite mettre en avant : réaliser une immersion dans un établissement ayant deux implantations distinctes qui présentent à la fois des organisations spatiales différenciées, des élèves socialement différents notamment en termes d'indice socio-économique ainsi que des équipes éducatives en grande partie séparées. Tout cela en étant sous la même direction et sous un même pouvoir organisateur. Cette configuration offre une situation particulièrement intéressante pour la recherche en sciences sociales, permettant ainsi de comparer deux espaces scolaires différenciés au sein d'un seul et cadre institutionnel. Dès lors, il est possible d'identifier un problème émergent : si le règlement d'ordre d'intérieur, la direction et le cadre formel sont identiques aux deux implantations, celles-ci ont une organisation spatiale différente et la composition sociale est différente. Cette situation soulève donc une interrogation : comment une même institution scolaire parvient-elle à encadrer et à gérer les violences scolaires dans des contextes internes hétérogènes ? Est-ce qu'une école composée de deux implantations spatialement différentes regroupant des élèves socialement différents peut être considéré comme un seul et même établissement dans lequel l'espace ne serait pas traversé par des logiques internes propres à chaque site et chaque population ?

Dans ce contexte, une question centrale se pose : les formes de violences scolaires sont-elles identiques d'une implantation à l'autre ? Ou est-ce que les formes de violences scolaires varient-elles en fonction des caractéristiques sociales des élèves et des configurations spatiales dans lesquelles elles prennent place ? Il est nécessaire de dépasser une vision unifiée de la violence scolaire pour analyser comment celle-ci se développe concrètement dans des contextes internes distincts.

Cette recherche vise donc à comprendre comment, au sein d'un même établissement scolaire, les formes de violences scolaires entre les élèves peuvent se différencier entre deux implantations, et dans quelle mesure ces variations peuvent être mises en relation avec les différences d'organisation spatiale et de composition sociale des élèves ?

3. Méthodologie

3.1. La méthodologie initiale

Le projet de recherche initial s'inscrivait dans une démarche comparative entre deux établissements scolaires, ayant pour objectif d'analyser les formes de violences

scolaires à partir des configurations organisationnelles et spatiales différentes. Il convient de préciser cette méthodologie originelle ainsi que les raisons qui ont conduit à sa révision. La recherche visait à appréhender la violence scolaire comme un phénomène socialement, spatialement et institutionnellement produit. L'hypothèse sous-jacente postulait que l'organisation spatiale et symbolique d'un établissement exerce une influence significative sur les manifestations de violence en milieu scolaire.

3.1.1. Dispositif méthodologique envisagé

La méthodologie reposait sur l'articulation de deux méthodes qualitatives perçues comme complémentaires : parcours commenté et l'observation directe.

Le parcours commenté consistait à réaliser des déambulations au sein de l'enceinte scolaire, accompagnées successivement par des acteurs occupant des positions distinctes dans l'institution : enseignants, élèves, éducateurs et membres de la direction. Au cours de ces parcours, les participants auraient été invités à commenter les lieux qu'ils identifient comme problématiques du point de vue des violences scolaires entre élèves. Ce dispositif présentait l'avantage de permettre des échanges dans un cadre moins formel qu'un entretien classique en bureau, favorisant l'émergence d'une parole située et contextualisée.

La seconde méthode, l'observation directe, prévoyait la réalisation d'observation répétées sur le terrain, ciblant spécifiquement les intercourrs, les récréations matinales et les temps de pause de midi. Ces moments, durant lesquels les élèves échappent partiellement à la surveillance professorale, constituaient des séquences privilégiées pour l'observation des interactions conflictuelles.

3.1.2. Procédure de sélection des terrains

Dans une perspective initiale, le choix des établissements devait reposer sur l'indice socio-économique (ISE). Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles (2023), l'indice socio-économique constitue un indicateur statistique composite élaboré par la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'appréhender le niveau socio-économique des publics scolaires au sein des implantations et des établissements. Cet indice ne renvoie pas aux performances académiques des élèves, mais vise à objectiver les conditions sociales dans lesquelles ceux-ci évoluent, dans une perspective de régulation des inégalités scolaires (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Sa construction repose sur le regroupement de plusieurs variables socio-économiques relatives aux élèves et à leur famille, telles que le revenu par unité de consommation ou encore le niveau de

diplôme (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Ces données sont issues de bases de données administratives, notamment la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale et les données scolaires (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). L'indice obtenu est ensuite interprété de manière relative : une valeur faible traduit un public socialement défavorisé, tandis qu'une valeur élevée renvoie à un public plus favorisé (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). L'ISE s'inscrit donc dans une logique de discrimination positive (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). En effet, cet indicateur permet d'octroyer aux établissements ayant des ISE faible des aides financières supplémentaires (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Cela permet de compenser les désavantages sociaux susceptibles de se traduire en inégalités scolaires (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023).

Toutefois, cet indicateur présente un caractère confidentiel (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Il est accessible aux directions d'établissement, mais celles-ci en refusent généralement la diffusion publique (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2023). Il est également mobilisé dans les plans de pilotage, sans pour autant être directement consultable. En dépit de cette contrainte, il est possible d'accéder indirectement à une classification socio-économique des établissements par le biais de l'arrêté de gouvernemental publié annuellement au Moniteur belge. Ce document ne rend pas public l'indice socio-économique en tant que tel, mais propose une répartition des implantations scolaires en vingt classes. Il convient de souligner que ce classement porte sur les implantations et non sur les établissements dans leur globalité. Chaque implantation y est identifiée ainsi que la classe à laquelle elle appartient. La classe 1 regroupe les implantations les plus défavorisées sur le plan socio-économique, tandis que la classe 20 correspond aux situations les plus favorisées. Il importe de préciser que le dernier arrêté accessible au moment de la recherche est valable pour l'année 2024-2025¹(les données utilisées ont été collecté le 15 janvier 2023). L'accès à ces documents au sein du Moniteur belge s'est révélé particulièrement complexe. Malgré les démarches entreprises, il n'a pas été possible d'obtenir la version la plus récente, relative aux données de la situation à l'année 2024 ce qui constitue une limite dans l'actualisation des données mobilisées.

¹ https://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2024/07/17_2.pdf#page=329

Durant la procédure de sélection, l'objectif était de cibler des établissements caractérisés par une classe faible. Le choix de retenir les implantations situées dans les catégories 1 à 4 sur 20 se justifie par la volonté d'étudier les violences scolaires dans des contextes défavorisés. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'ISE est un indicateur qui permet de classer chaque école sur une échelle de 1 (l'école très défavorisée) à 20 (école plus favorisée), à partir de variables telles que les revenus, les niveaux de diplôme, l'activité professionnelle, le chômage et le recours à l'aide sociale des ménages des élèves (*Enseignement.be - Indice socioéconomique des implantations, établissements et secteurs statistiques*, s. d. ; Marissal, 2017). Les scores les plus bas correspondent ainsi à des établissements accueillant un public plus précarisé (*Enseignement.be - Indice socioéconomique des implantations, établissements et secteurs statistiques*, s. d.). Ce choix méthodologique est cohérent avec la littérature sur la violence scolaire, qui insiste sur le rôle des conditions sociales et institutionnelles de scolarisation, et non des seuls facteurs individuels (Bowen et al., 2018). Les comportements violents en milieu scolaire sont influencés par des facteurs individuelles, mais aussi par le cadre éducatif, la qualité des relations et le contexte socio-économique de scolarisation (Bowen et al., 2018). En ciblant des implantations qui sont dans une classe faible (de 1 à 4), l'étude se concentre sur des écoles où le cumul de vulnérabilités sociales (précarité du public, ségrégation entre établissement, etc.) et scolaire est susceptible de renforcer l'exposition aux violences, tout en rendant l'échantillon plus homogène du point de vue du contexte socio-économique (Bowen et al., 2018; Galand et al., 2023).

Une fois ces catégories d'implantations identifiées, l'étape suivante a consisté à analyser leur répartition géographique. L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française² publié en juillet 2024 recense au total 699 implantations secondaires relevant de la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit l'ensemble de l'enseignement francophone belge. Toutefois, cette base de données n'est ni organisée selon les zones géographiques, ni selon les catégories d'indice socio-économique. Dès lors, un important travail préalable de tri et d'organisation des données a été nécessaire afin de rendre le document exploitable dans le cadre de cette recherche.

Dans un premier temps, un tri et un classement des implantations a été réalisé. L'objectif était d'identifier les établissements appartenant aux catégories socio-

² https://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2024/07/17_2.pdf#page=329

économiques les plus faibles. Après cette étape, il a été possible d'identifier 199 implantations appartenant aux catégories d'ISE de 1 à 4.

Dans un second temps, une analyse territoriale de ces implantations a été réalisée afin d'identifier les zones géographiques concentrant le plus grand nombre d'établissements appartenant à ces catégories d'ISE faibles. Cette analyse a montré que la province du Hainaut constituait le territoire le plus représenté avec 60 implantations appartenant aux catégories 1 à 4. La région de Bruxelles-Capitale apparaissait en seconde position avec 11 implantations relevant également de ces catégories. Le choix de circonscrire le terrain de recherche à la province du Hainaut et à la Région de Bruxelles-Capitale repose sur cette concentration particulièrement importante d'établissements appartenant à une classe faible de l'ISE. Ce choix présentait un intérêt méthodologique, en ciblant ces deux territoires concentrant les plus grands nombres d'implantations appartenant aux catégories d'ISE 1 à 4, il était possible d'identifier de nombreuses implantations tout en conservant un périmètre géographique cohérent et gérable dans le cadre d'un mémoire de recherche. Une fois les implantations recensées, un travail de repérage a toutefois été nécessaire afin d'identifier les coordonnées de contact de chaque établissement, notamment les adresses électroniques, les numéros de téléphone ainsi que les adresses des différents sites scolaires. Cette phase préparatoire s'est révélée particulièrement longue compte tenu du nombre élevé d'implantations.

Ces choix ont donc permis de réduire le terrain de recherche particulièrement vaste tout en conservant une forte cohérence sociologique et méthodologique. Enfin, il est utile de préciser que le document concerne uniquement les établissements relevant de la Fédération Wallonie-Bruxelles et exclut donc les écoles flamandes de Flandre, les établissements néerlandophones situées à Bruxelles ainsi que les écoles relevant de la Communauté germanophone.

Parmi les 71 implantations répondant aux critères (appartenance aux catégories d'ISE 1 à 4 et localisation au sein des zones géographiques sélectionnées), deux vagues de prises de contact ont été réalisées. La première concernait 22 implantations et la seconde portait sur 13 supplémentaires. Cette démarche reposait sur l'hypothèse que les réponses favorables seraient relativement nombreuses. Dès lors, il paraissait préférable d'échelonner les sollicitations afin d'éviter un afflux de réponse positive qui aurait pu rendre difficile la gestion des demandes et l'organisation de terrain. Cette

précaution apparaissait d'autant plus pertinente que la recherche ne nécessitait l'accès qu'à deux implantations pour constituer le corpus de l'enquête.

3.1.3. Difficultés d'accès au terrain

Une première vague de sollicitations a été adressée le 10 février 2026, au cours de laquelle 22 mails ont été adressés aux secrétariats de direction des établissements ciblés. Cette démarche visait à initier un premier contact, à recueillir les informations générales relatives aux établissements ainsi qu'à appréhender, de manière exploratoire, leur organisation spatiale. L'objectif était, dans un second temps, d'affiner la délimitation du terrain d'enquête et d'identifier d'éventuelles convergences ou divergences entre les configurations scolaires étudiées.

Une seconde vague de prise de contact a été menée le 27 février 2026, incluant treize établissements supplémentaires.

Contrairement aux attentes, l'accès au terrain s'est révélé particulièrement compliqué. Plusieurs refus ont été formulés : certains établissements étaient déjà engagés dans des collaborations avec des institutions d'enseignement supérieur de la région et ne souhaitaient pas établir de partenariat supplémentaire avec l'UCLouvain, d'autres ont invoqué un manque de ressources tant en personnel qu'en disponibilité temporelle, rendant impossible l'accueil d'une enquête. Par ailleurs, quatorze établissements n'ont donné suite à aucune sollicitation. D'autres encore ont exprimé des réticences quant à la thématique de la recherche, estimant que la question des violences scolaires ne constituait pas un objet susceptible de valoriser l'image de l'établissement, et ce malgré les garanties d'anonymat total qui avaient été explicitement formulées. De nouveaux refus ont continué à parvenir début du mois de mars.

Au terme de ces démarches, une seule réponse favorable a été obtenue, en dépit de prises de contact téléphoniques complémentaires auprès de cinq secrétariats. Cette réponse émane de l'établissement au sein duquel l'enquête s'est finalement déroulée. Le directeur de cet établissement a manifesté un intérêt marqué pour la recherche et a rapidement proposé une rencontre afin de discuter plus en profondeur et d'envisager les modalités de collaboration. Cette situation met en lumière les difficultés structurelles d'accès au terrain scolaire, en particulier lorsque la recherche porte sur des objets sensibles tels que la violence scolaire.

3.2. Le réajustement méthodologique et choix de la méthodologie de recherche

A l'issue d'une rencontre, un premier établissement donne son accord. Cependant, le mois de mars avançait et en l'absence d'un second accord, une pression croissante s'est progressivement fait ressentir au regard des contraintes temporelles de la recherche. Un deuxième établissement a finalement marqué son accord le 29 mars, soit près d'un mois après l'envoi de la demande initiale. Toutefois, cet accord tardif n'a pu être exploité, le travail de terrain ayant déjà été engagé depuis plusieurs semaines au sein des deux implantations du premier établissement.

L'accès à cet établissement a cependant permis d'ouvrir une nouvelle opportunité empirique qui semblait intéressante. Lors des échanges avec l'équipe de direction, il a été proposé de centrer la recherche sur les deux implantations de l'école, perçues par les acteurs eux-mêmes comme deux implantations différentes tant d'un point de vue spatial que social. Après ces échanges, une recherche approfondie a débuté afin de confirmer leurs dires. J'avais déjà constaté auparavant lors de mes recherches dans l'arrêté gouvernemental de la communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, que l'école choisie était citée à deux reprises dans l'arrêté avec une mention spéciale précisant qu'il y avait deux implantations sous une seule école appartenant à deux classes d'indices socio-économiques différentes. Ce réajustement conduit à privilégier une comparaison intra-établissement, permettant d'analyser les variations des formes de violences scolaires dans un cadre institutionnel commun : même direction, même pouvoir organisateur, tout en faisant varier les configurations spatiales, les types d'enseignement (général d'un côté et technique ou professionnel d'un autre côté) et la composition sociale des élèves avec un indice socio-économique différent d'une implantation à l'autre.

La méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Ce choix se justifie par la volonté de saisir en profondeur les dynamiques sociales à l'œuvre dans le phénomène étudié, à savoir les violences scolaires, plutôt que d'en proposer une simple mesure quantitative. L'approche qualitative permet d'accéder aux significations que les acteurs attribuent à leurs pratiques, à leurs interactions et aux espaces dans lesquels celles-ci prennent place. Le

milieu scolaire constitue un environnement social complexe, structuré par une multiplicité d'interactions entre élèves, enseignants et membres du personnel éducatif. Dans ce contexte, l'analyse des violences scolaires ne peut être réduite à des indicateurs chiffrés, mais nécessite une immersion dans le terrain afin de comprendre les logiques relationnelles, les usages des espaces et les perceptions des acteurs.

3.3. Le design de la recherche

3.3.1. Les objectifs de la recherche

La recherche poursuit d'une part, un objectif descriptif consistant à identifier, caractériser et comparer les formes de violences scolaires observées au sein des deux implantations étudiées. D'autre part, cette recherche adopte une dimension explicative, en visant à analyser les mécanismes sous-jacents à ces phénomènes de violence scolaire. En effet, elle cherche à mettre en lumière les relations existantes entre les formes de violences scolaires, l'organisation spatiale des implantations et la composition socio-économique des publics scolaires. L'enjeu est ainsi de dépasser une simple description des faits pour interroger les conditions de production et de régulation des violences dans un cadre scolaire limité.

3.3.2. Articulation entre cadre théorique et le terrain

La littérature existante met en évidence le rôle structurant de l'espace dans l'organisation des interactions sociales, ainsi que son influence sur les dynamiques de contrôle et de surveillance. Dans cette perspective, le terrain d'enquête constitue un espace d'observation privilégié permettant de confronter les apports théoriques aux réalités empiriques. Ainsi, les observations réalisées et les discours recueillis sont interprétés à la lumière du cadre théorique, tout en permettant, en retour, d'enrichir et de nuancer les hypothèses initiales.

3.3.3. Stratégie d'échantillonnage et sélection des enquêtés

La sélection des personnes rencontrées s'inscrit dans une logique d'échantillonnage raisonné ; visant à assurer une diversité des points de vue au sein de l'établissement étudié. L'objectif n'est pas de rechercher une représentativité statistique, mais de recueillir des informations riches et complémentaires à partir de différents profils d'acteurs.

Dans cette optique, plusieurs catégories d'enquêtés ont été identifiées : des membres de la direction, des enseignants, des éducateurs ainsi que des élèves. Ce choix

repose sur l'idée que chacun de ces acteurs occupe une position spécifique dans l'institution scolaire et entretient un rapport particulier aux situations de violence et à l'espace scolaire.

La sélection des participants a été réalisée en collaboration avec la direction de l'établissement, qui a facilité l'identification de profils pertinents au regard des objectifs de la recherche. Une attention particulière a été portée à la diversité des expériences, notamment en veillant à inclure des acteurs issus des deux implantations étudiées.

3.4. La collecte de données

La récolte de données repose sur une présence prolongée sur le terrain, au sein des deux implantations de l'établissement étudié en combinant deux méthodes différentes mais complémentaires dans ma recherche : l'observation directe et le parcours commenté. Cette immersion a été pensée comme un moyen d'accéder à une compréhension approfondie des dynamiques sociales et spatiales à l'œuvre dans le terrain observé.

Dans un premier temps, une phase exploratoire de documentation a été réalisée à partir du site internet de l'établissement. Celui-ci fournit un ensemble d'informations relatives au fonctionnement de l'école, notamment en ce qui concerne les modalités d'inscription, les journées portes ouvertes, les activités proposées ainsi que les dispositifs de découverte de l'établissement. Le site propose également une présentation vidéo de l'école, ce qui a permis d'obtenir un premier aperçu de l'organisation spatiale, de prendre connaissance de l'existence des deux implantations et d'identifier la multiplicité des bâtiments. Cette étape a également permis de se familiariser avec la diversité des options d'enseignement proposées.

Dans un second temps, une prise de contact directe avec l'établissement a été effectuée. Une rencontre avec la direction a permis de formaliser l'accès au terrain et de signer un accord de confidentialité. Cet accord stipule que l'établissement est entièrement anonymisé et qu'il ne sera à aucun moment identifiable dans le cadre de ce travail. Les noms et prénoms des personnes rencontrées ont également été anonymisés, seules leurs fonctions pouvant être mentionnées. Les élèves rencontrés ont fait l'objet d'un anonymat renforcé, leur identité n'ayant pas été recueillie. Par cet engagement, il est également garanti que les données collectées sont utilisées exclusivement à des fins scientifiques et académiques. L'identité de l'établissement

n'est connue que de la chercheuse. L'accord de confidentialité intégral est présenté en annexe. A l'issue de cette phase d'acclimatation au sein de l'établissement, la phase effective de collecte des données a pu débuter.

3.4.1. L'observation directe

Au cours de l'enquête, une attention particulière a été portée à la posture adoptée sur le terrain. L'objectif, notamment durant les temps d'intercours et de récréation, a consisté à se fondre dans l'environnement scolaire autant que possible, afin de limiter les effets de présence du chercheur sur les comportements observés. La méthode d'observation directe a donc été réalisée, elle repose sur une immersion dans le contexte réel des pratiques sociales. Cette posture vise à obtenir une observation au plus proche des pratiques ordinaires. L'observation va permettre de saisir les pratiques effectives et les interactions, indépendamment des discours institutionnels ou des déclarations des acteurs.

Dans cette perspective, des positionnements stratégiques ont été réalisés. Ceux-ci ont été identifiés lors des visites exploratoires comme des lieux de passage fréquentés, tout en permettant de maintenir une certaine discrétion. L'observation a, dans un premier temps, été menée à proximité des éducateurs, afin d'accéder à leur point de vue et de saisir ce qu'ils perçoivent dans l'exercice de leurs fonctions. Dans un second temps, une posture plus autonome a été adoptée, consistant à circuler seule dans les couloirs et les différents espaces de l'établissement. Cette démarche visait à observer les dynamiques de petits groupes d'élèves, en particulier ceux qui tendent à se déplacer en marge des zones les plus visibles.

Cette posture a nécessité des ajustements en fonction des caractéristiques spatiales des implantations. Dans l'implantation A, caractérisée par une superficie plus étendue, des déplacements répétés ont été nécessaires afin de couvrir l'ensemble des espaces identifiés comme potentiellement propice à l'émergence de situations de violence scolaire. A l'inverse, dans l'implantation B, de taille plus réduite, un point d'observation unique permettait plus aisément de saisir simultanément plusieurs espaces jugés sensibles.

Ces observations ont été réalisées à différents moments de la vie scolaire, considérés comme particulièrement révélateurs des interactions entre élèves : les intercours et les temps de récréation en matinée et durant la pause de midi. Deux intercours ont été observés dans chaque implantation, des déplacements ont été

effectués dans les couloirs, à travers les différents étages ainsi que dans les différents bâtiments, en particulier dans l'implantation A qui est composée de deux bâtiments. Une récréation de midi a été observée dans chacun des deux implantations, de même qu'une récréation de 10h dans chaque site. Ces temps d'observation ont permis de saisir les interactions entre élèves dans des contextes variés.

3.4.2. Les parcours commentés

Dans le cadre de cette recherche, une posture d'observation qualitative a été adoptée, reposant sur la réalisation de parcours commentés menés avec différents acteurs de l'établissement scolaire. Au total, treize parcours commentés ont été réalisés, répartis entre les deux implantations étudiées. Cette démarche vise à saisir les perceptions, les usages et les appropriations différenciées des espaces scolaires, en lien avec les formes de violences qui s'y déploient. Le parcours commenté permet d'articuler l'observation directe et le discours des acteurs, en ancrant les propos dans les lieux mêmes où se déroulent les interactions.

3.4.3. Organisation des rencontres

En amont de chaque rencontre, un travail de planification a été systématiquement effectué afin d'organiser les entretiens dans des conditions favorables. Pour le membre de la direction ainsi que pour la coordinatrice des éducateurs, les rendez-vous ont été directement fixés par la direction de l'établissement. Concernant les éducateurs, la prise de contact s'est faite de manière plus informelle, par une présence directe dans leurs bureaux afin d'identifier leurs disponibilités et de convenir d'un moment d'échange.

Pour les enseignants, la direction a transmis leurs adresses e-mail ce qui a permis une prise de contact individualisée par courriel, suivie d'une fixation des rendez-vous. Enfin, la sélection des élèves a été réalisée avec l'appui des éducateurs de chaque implantation, sur base des registres de classes, en identifiant des élèves disposant de périodes d'étude fixes ou d'absences prolongées d'enseignants.

Dans ce cadre, une attention particulière a été portée au profil des élèves rencontrés : il a été explicitement demandé de privilégier des élèves à l'aise dans la prise de parole, afin de favoriser l'expression sur un sujet sensible tel que les violences scolaires. Cette exigence s'est toutefois heurtée à une certaine réticence de la part des éducateurs, qui avaient tendance à orienter la sélection vers des élèves perçus comme conformes aux

normes scolaires, discrets et respectueux du règlement d'ordre intérieur, plutôt que vers des élèves qualifiés de plus turbulents.

3.4.4. Déroulement des parcours commentés

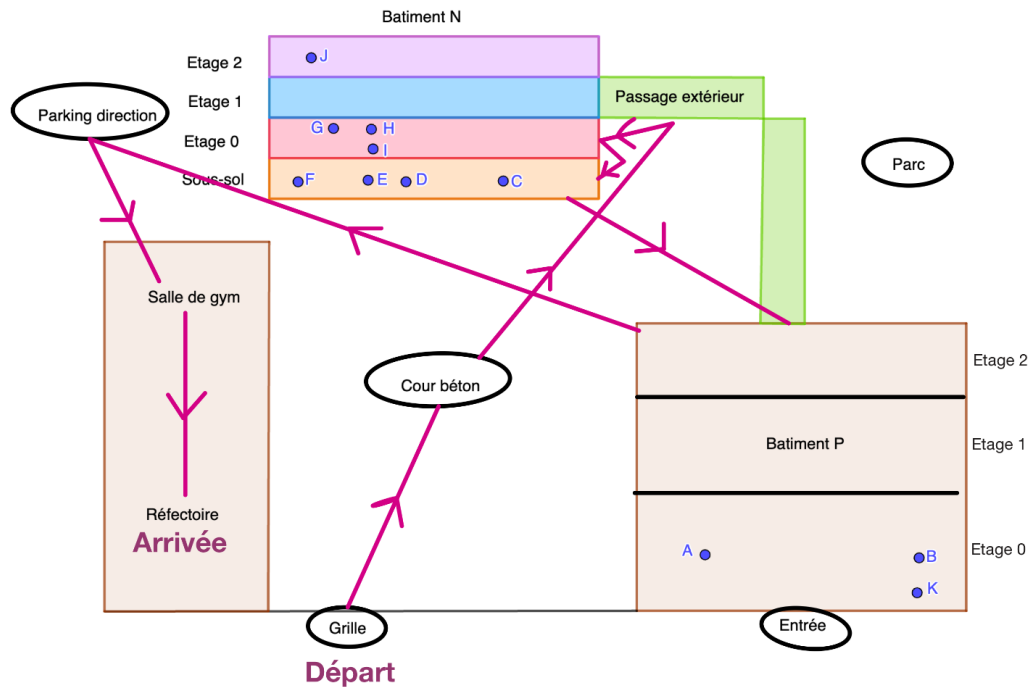
Chaque rencontre a été conduite selon un protocole identique, garantissant une certaine homogénéité dans la collecte des données. L'échange débutait systématiquement par une présentation brève de la chercheuse, suivie d'une explicitation du thème du mémoire ainsi que de la question de recherche. Un temps était ensuite consacré aux remerciements pour la participation, avant de solliciter l'accord des participants pour l'enregistrement de la visite. Cette formalisation initiale visait à instaurer un cadre clair, propice à une relation d'enquête fondée sur la confiance et la transparence.

La durée des parcours commentés variait en fonction des acteurs rencontrés et des caractéristiques spatiales des implantations. Dans l'implantation A, les visites réalisées avec les membres du personnel de l'école duraient en moyenne une heure, tandis que celles menées avec les élèves s'étendaient généralement sur une durée d'environ quarante-cinq minutes. Dans l'implantation B, de taille plus réduite, les parcours commentés étaient plus courts et se réalisaient en moyenne en quarante-cinq minutes, indépendamment du type d'acteur interrogé.

3.4.5. Structuration des parcours commentés

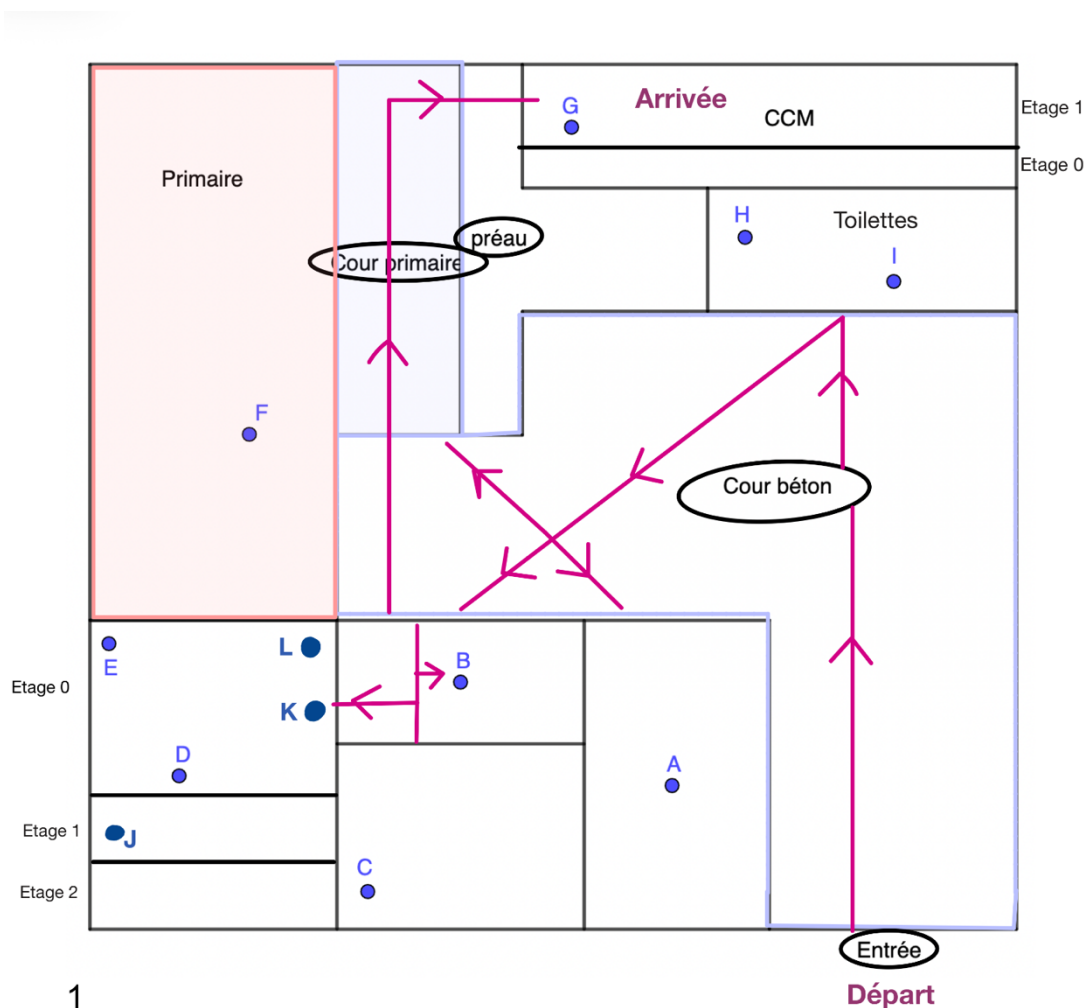
Le parcours commenté au sein de l'implantation A suivait une structuration spatiale récurrente, pensée en fonction des logiques d'usage des élèves. Il est possible de suivre la visite sur le plan ci-dessous. La visite débutait par l'entrée principale empruntée par les élèves, située au niveau de la grille donnant accès à la cour en béton. Cet espace constitue un point crucial de l'implantation, dans la mesure où il se situe au centre de celle-ci et concentre des usages quotidiens tels que les rassemblements avant les cours et les temps de récréation. Le parcours se poursuivait ensuite vers le bâtiment N, en commençant par le rez-de-chaussée (étage 0) pour descendre progressivement vers le sous-sol. La visite se prolongeait par le bâtiment P, au sein duquel le parc était commenté lorsque cela n'avait pas déjà été abordé à partir de la cour en béton. Enfin, le parcours se terminait par les espaces périphériques et fonctionnels que constituent la salle de sport, le réfectoire/ salle d'étude ainsi que le parking de la direction.

Implantation A



Le parcours commenté au sein de l'implantation B présentait une organisation plus condensée, en raison de la taille plus restreinte du site. La visite débutait par le portail d'entrée, unique point d'accès à l'implantation et également emprunté par les élèves. Elle se poursuivait ensuite vers la cour en béton, qui constitue un espace stratégique dans la mesure où elle offre une vue d'ensemble sur les différents bâtiments et éléments composant l'établissement. C'est également à partir de cet espace que pouvaient être abordés des lieux spécifiques tels que les toilettes et la section primaire. Le parcours se poursuivait ensuite par une discussion autour de la salle des professeurs et le bureau des éducateurs, avant d'entrer dans le bâtiment scolaire. La visite incluait alors les différents étages, le réfectoire/salle d'étude ainsi que les classes situées au rez-de-chaussée. Enfin, le parcours se terminait par la visite du CCM, bâtiment situé à l'arrière des toilettes, permettant de compléter l'exploration de l'implantation.

Implantation B



3.4.6. Les profils des personnes rencontrées

Différentes catégories d'acteurs ont été rencontrés : un membre de la direction, la coordinatrice des éducateurs, un éducateur du premier degré de l'implantation A, un éducateur du deuxième et troisième degré de l'implantation A, un éducateur de l'implantation B, deux enseignants exerçant majoritairement sur l'implantation A ainsi que deux enseignants exerçant principalement sur l'implantation B. Il convient de préciser que certains enseignants interviennent sur les deux implantations, notamment lorsqu'ils dispensent des cours communs aux différentes filières d'enseignement. A l'inverse, les éducateurs sont assignés à une implantation spécifique. La coordinatrice des éducateurs dispose d'un bureau dans chacune des deux implantations, tandis que le membre de la direction rencontré exerce ses fonctions sur l'ensemble de l'établissement, bien que son bureau soit localisé dans l'implantation A. Par ailleurs,

des élèves ont également été intégrés au dispositif d'enquête, dans le cadre de visites guidées des espaces scolaires. Six élèves de l'implantation A et cinq élèves de l'implantation B ont été rencontrés. Ces élèves appartenaient à différents degrés d'enseignement, ce qui a permis de diversifier les points de vue recueillis. Deux rencontres distinctes ont été organisées dans l'implantation A : une première avec trois élèves de sixième année de l'enseignement général et une seconde avec deux élèves de deuxième année et un élève de troisième année du même type d'enseignement. Deux rencontres distinctes ont également été organisées dans l'implantation B : une première avec deux élèves de troisième technique de transition et une seconde avec deux élèves de cinquième professionnelle. Ci-dessous, un tableau récapitulatif permet une compréhension plus approfondie.

Membres	Tableau récapitulatif	
	Implantation A	Implantation B
Membre de la direction	X	X
Coordnatrice des éducateurs	X	X
Éducateur du 1^{er} degré	X	
Éducateur du 2^e et 3^e degré	X	
Éducateur du 2^e et 3^e degré		X
Professeur du 1^{er} degré	X	
Professeur du 1^{er} degré	X	X
Professeur du 2^e et 3^e degré		X
Professeur du 1^{er} et 2^e degré	X	X
Élèves de 2^e et 3^e secondaire	X	
Élèves de 6^e secondaire	X	
Élèves de 3^e secondaire		X
Élèves de 5^e secondaire		X

3.5. Le terrain d'enquête

3.5.1. Présentation générale de l'établissement

L'établissement a été totalement anonymisé. Le nom de l'école ainsi que sa localisation ne sont pas mentionnés dans ce travail et seule la chercheuse en a

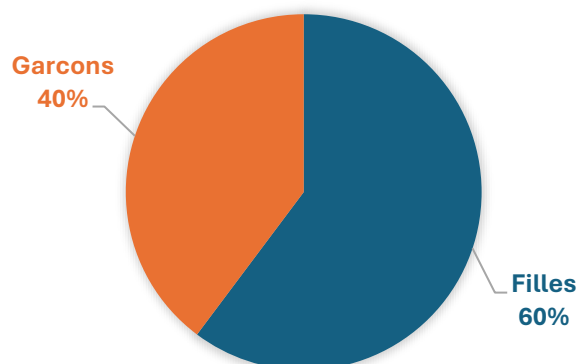
connaissance. Cette précaution vise à protéger les acteurs impliqués et à préserver l'image de l'établissement.

Le terrain d'enquête retenu se compose d'un établissement d'enseignement secondaire organisé autour de deux implantations distinctes. Celles-ci relèvent néanmoins d'une même unité institutionnelle, placée sous l'autorité d'une direction unique et d'un même pouvoir organisateur. Cette configuration présente un intérêt analytique majeur, dans la mesure où elle permet d'étudier des variations internes tout en contrôlant les effets liés à la gouvernance institutionnelle. L'établissement propose une offre éducative complète articulant les trois formes d'enseignement secondaire en Belgique : général, technique et professionnel.

L'implantation A accueille exclusivement des élèves de l'enseignement général, de la première à la sixième année du secondaire. L'implantation B regroupe quant à elle les filières techniques et professionnelles, de la deuxième année différenciée jusqu'à la septième professionnelle. L'école opère ainsi une répartition spatiale des différentes filières d'enseignement qu'elle organise en les localisant dans deux implantations distinctes. Bien qu'elles appartiennent à une même entité institutionnelle et soient soumises à une direction ainsi qu'à un pouvoir organisateur communs, les deux implantations sont implantées sur des sites différents situés à environ cinq minutes de marche l'une de l'autre. Cette séparation géographique contribue à structurer des espaces scolaires distincts au sein desquels se développent des dynamiques relationnelles, éducatives et disciplinaires spécifiques à chacune. Cette répartition ne constitue pas uniquement un choix organisationnel ou logistique, elle participe également à la constitution de groupes scolaires distincts qui évoluent dans des espaces séparés. Cette organisation spatiale constitue dès lors une caractéristique centrale du terrain étudié et un élément susceptible d'influencer les violences scolaires.

Au 10 avril 2026, l'établissement scolarise un total de 684 élèves. Cette date est précisée dans la mesure où les effectifs peuvent varier au cours de l'année scolaire en raison des renvois définitifs et des nouvelles inscriptions. A cette même date, l'implantation A compte 364 élèves, tandis que l'implantation B en accueille 320. La répartition selon le genre fait apparaître 412 filles et 272 garçons au sein de l'établissement. L'établissement présente une majorité de filles.

POURCENTAGE DE FILLES/ GARCONS DANS L'ETABLISSEMENT



Cette tendance se retrouve dans les deux implantations. L'implantation A accueille 211 filles et 153 garçons. Tandis que l'implantation B compte 201 filles pour 119 garçons. Les filles représentant ainsi 58% des effectifs de l'implantation A et près de 63% de ceux de l'implantation B.

Répartition de la mixité filles/ garçons par implantation



Les données recueillis montrent que les deux implantations se distinguent non seulement par les filières qu'elles organisent mais également par les différences de

composition de leur population scolaire. Cette différence s'ajoute à l'écart de classe de l'indice socio-économique observé entre les deux sites.

3.5.2. Organisation des parcours scolaires

L'organisation des parcours scolaires présentées ci-dessous correspond spécifiquement aux filières et options proposées par l'établissement étudié.

Le premier degré (première et deuxième années secondaires) s'inscrit dans le tronc commun et correspond au degré d'observation et d'adaptation. Tous les élèves y suivent un programme globalement similaire, visant à consolider les acquis fondamentaux et à préparer les choix d'orientation ultérieurs.

A partir du deuxième degré (troisième et quatrième années secondaires), les élèves s'orientent vers différentes filières. Ils peuvent poursuivre dans l'enseignement général, en choisissant des options telles que les sciences, les sciences économiques ou l'éducation physique. Ils peuvent également s'orienter vers l'enseignement technique, notamment à travers des filières telles que secrétariat-tourisme ou techniques sociales et d'animation. Ils peuvent également se tourner vers l'enseignement professionnel avec des options telles que les arts appliqués ou les services sociaux.

Le troisième degré approfondit les différenciations. L'enseignement général propose des options telles que les sciences ou les langues modernes. L'enseignement technique se subdivise en technique de transition et technique de qualification. La première combine des cours généraux et des cours techniques menant à l'obtention du CESS et permettant un accès aux études supérieures. Cette filière propose les options éducation physique et sciences économiques appliquées. Quant à l'enseignement technique de qualification, il vise prioritairement l'insertion professionnelle, tout en maintenant une possibilité de poursuite d'études supérieures. Elle repose davantage sur des apprentissages pratiques, incluant ateliers et stages, et conduit à l'obtention du CESS et d'un certificat de qualification. Dans l'établissement étudié, cette filière propose les options de technicien(ne) de bureau et techniques sociales et d'animation. L'enseignement professionnel est également représenté au troisième degré, avec des options telles qu'assistant(e) en décoration et aide familiale. Ce parcours est prolongé par une septième année permettant des spécialisations telles qu'aide-soignant ou gestionnaire de très petites entreprises. Contrairement aux autres

filières, l'obtention du CESS est conditionnée par la réussite de cette année supplémentaire.

3.5.3. Différenciation socio-économique des implantations

Au-delà de leur structuration pédagogique, les deux implantations se distinguent par leur composition sociale, objectivée par des écarts indicatifs des classes d'indice socio-économique à laquelle chaque implantation appartient. L'implantation A (enseignement général) se situe dans la classe 4 sur les 20 classes. Tandis que l'implantation B est dans la classe 2 sur les 20 classes du classement. Cette différenciation constitue une variable centrale dans l'analyse.

3.5.4. Configurations spatiales de l'implantation A

Les deux implantations présentent également des configurations spatiales distinctes, susceptibles d'influencer les interactions sociales et les dynamiques de violence.

Le plan détaillé de l'implantation A est ci-dessous. Il convient de préciser que ce document ne respecte pas une échelle. Il a été élaboré dans une perspective essentiellement descriptive, afin de proposer une représentation simplifiée et lisible de l'implantation. L'implantation A, dédiée à l'enseignement général, se compose de plusieurs bâtiments articulés autour d'espaces extérieurs différenciés.

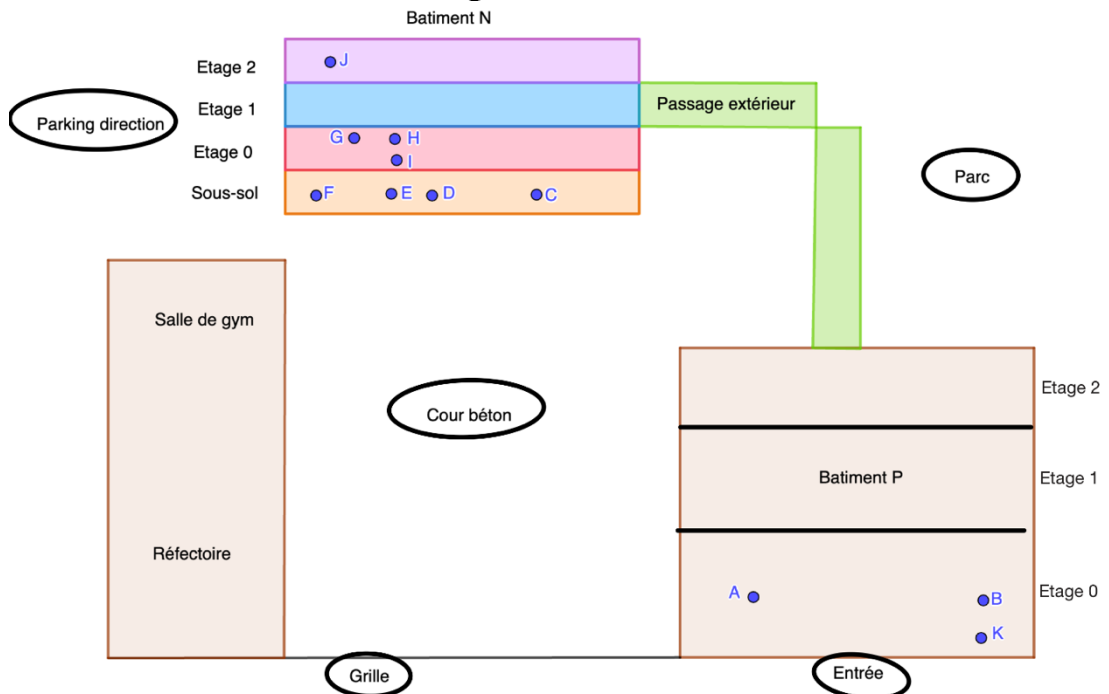
L'accès principal pour les membres de l'équipe éducative, les élèves en retard et les personnes extérieures à l'établissement s'effectue par le bâtiment P (l'entrée pour les élèves est la grille située dans la cour en béton). Dès l'entrée, se situent les sanitaires (élèves filles/garçons et personnes à mobilité réduite). A proximité immédiate se trouve le secrétariat d'accueil ainsi que le bureau des éducateurs du deuxième et troisième degré. Ce bâtiment est composé de 19 salles de classes, réparties sur 3 niveaux (rez-de-chaussée, niveau 1 et niveau 2).

Un passage extérieur couvert permet d'accéder au bâtiment N, structuré en sous-sol et en trois étages. Le sous-sol est utilisé comme espace de récréation, comprenant des sanitaires filles et garçons ainsi qu'un local réservé aux élèves de sixième année. Il y a deux distributeurs à boissons et friandises. Le rez-de-chaussée accueille des espaces institutionnels tels que le bureau de la direction et du secrétariat de direction, le bureau de la coordinatrice des éducateurs, la salle des professeurs ainsi que certains locaux pédagogiques. Un couloir est explicitement interdit aux élèves, constituant l'un des

rares dispositifs formels de régulation spatiale. L'étage 1 est composé de 8 salles de classes du premier degré. L'étage 2 dispose de 8 salles de classes du premier degré et le local des éducateurs du premier degré. A l'arrière du bâtiment se trouve un parking réservé à la direction.

Le site est composé d'un troisième bâtiment utilisé comme salle de gymnastique pour l'ensembles des élèves des deux implantations et le réfectoire servant également de salle d'étude. Les espaces extérieurs sont composés d'une cour centrale en béton équipée de quelques tables et bancs. Il y a également un espace vert aménagé en zone engazonnée comprenant des arbres et copeaux de bois. Des zones de rassemblement sont organisés devant les repères matérialisés (poteaux) dans l'espace vert et la cour centrale.

Implantation A



Légende :

Entrée : entrée de l'implantation

Grille : entrée des élèves

Bâtiment P : 3 niveaux

Étage 0 (rez-de-chaussée) :

- **K :** toilettes filles/ garçons/ personnes à mobilités réduites
- **B :** bureau du secrétariat d'accueil
- **A :** bureau des éducateurs du deuxième et troisième degré
- 3 classes du deuxième et troisième degré

Étage 1 et 2 : 16 classes du deuxième et troisième degré

Passage extérieur : le passage qui relie le bâtiment P et le bâtiment N

Parc

Cour en béton

Bâtiment N : 4 niveaux

Sous-sol :

- **C :** escalier
- **D :** local rhéto
- **E :** toilettes filles et garçons
- **F :** escalier

Étage 0 :

- **H :** bureau du secrétariat et de la direction
- **I :** salle des professeurs
- **G :** bureau de la coordinatrice des éducateurs

Étage 1 : 8 classes du premier degré

Étage 2 :

- 8 classes du premier degré
- **J :** bureau des éducateurs du premier degré

Parking direction

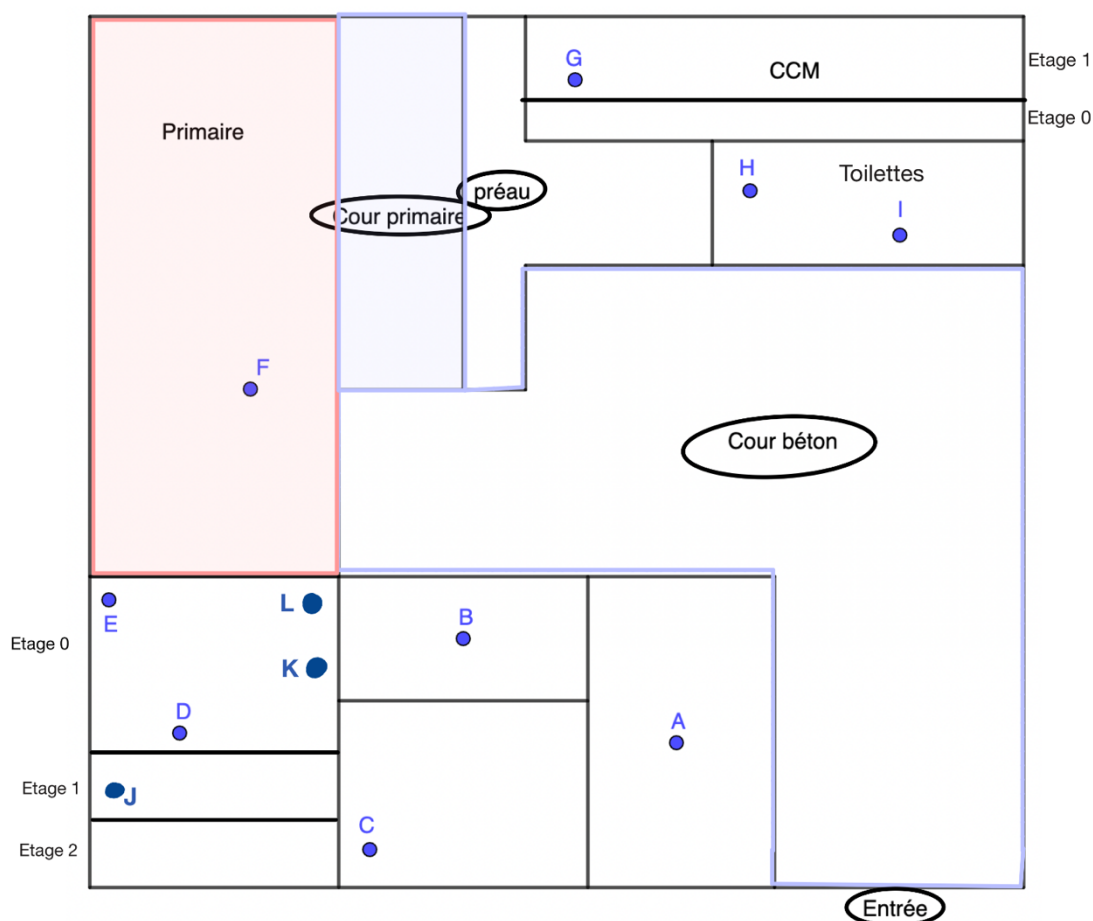
Salle de gym

Réfectoire

3.5.5. Configuration spatiale de l'implantation B

Le plan détaillé de l'implantation B est ci-dessous. Il convient de préciser que ce document ne respecte pas une échelle. Il a été élaboré dans une perspective essentiellement descriptive, afin de proposer une représentation simplifiée et lisible de l'implantation. La seconde implantation, l'implantation B, se situe à une distance d'environ 5 minutes à pied de l'implantation A. Un passage public permettait initialement de relier directement les deux sites sans devoir emprunter les voiries et les zones de stationnement. Toutefois, cet accès est actuellement indisponible en raison de travaux de rénovation d'un bâtiment communal, ce qui contraint les déplacements entre les deux implantations. L'accès à l'implantation s'effectue par une grille unique, commune à l'enseignement secondaire et à l'établissement d'enseignement primaire qui se situe également dans le bâtiment. L'entrée débouche directement sur une cour en béton, aménagée de plusieurs tables et bancs et agrémentée d'un arbre, l'élément végétal central. L'implantation se compose d'un bâtiment principal, prolongé en forme de « L » avec l'établissement primaire, ainsi que d'un bâtiment distinct, composé des toilettes et d'une partie désignée le CCM. Le rez-de-chaussée du bâtiment principal regroupe des fonctions essentielles telles que la salle des professeurs, le bureau des éducateurs, le réfectoire utilisé également comme salle d'étude et 3 classes. L'escalier se trouvant dans la partie secondaire donne l'accès aux étages 1 et 2. Sous l'escalier, on y retrouve un distributeur à boissons et friandises. L'étage 1 est aménagé par 8 classes ainsi que le bureau de la coordinatrice des éducateurs. L'étage 2 est composé de 8 classes. L'escalier central du bâtiment est partagé avec l'enseignement primaire à l'étage 1 et 2. La cour en béton est elle-même divisée par un dispositif de séparation permettant de distinguer la partie destinée aux élèves de l'enseignement primaire et la partie destinées aux élèves des secondaires. Mais la partie attribuée aux élèves de primaire est traversée par les élèves du secondaire pour accéder au bâtiment « CCM ». Le CCM accueille des fonctions techniques au rez-de-chaussée et 3 salles de classe ainsi que le bureau de la co-directrice à l'étage. On retrouve également au rez-de-chaussée dans la partie secondaire, les toilettes filles et les toilettes garçons ainsi que face à celles-ci un petit préau. L'organisation spatiale de cette implantation se caractérise par une plus grande compacité et une mutualisation des espaces.

IMPLANTATION B



Légende :

Entrée : entrée de l'implantation

Cour en béton

Bâtiment principal : 3 niveaux

Étage 0 :

- A : salle des professeurs
- B : bureau des éducateurs
- C : dessous de l'escalier et distributeurs
- D : Réfectoire et salle d'étude
- E : couloir à l'arrière des classes
- K : classe
- L : classe

Étage 1 :

- J : bureau de la coordinatrice des éducateurs
- 8 classes

Étage 2 : 8 classes

Partie du bâtiment destinée au primaire

F : escalier des élèves de secondaires et de primaires

Cour en béton pour les élèves de primaires

Préau pour les élèves des primaires et de secondaires

CCM : 2 niveaux**Étage 0** : local de service**Étage 1** :

- 3 classes
- **G** : bureau de la co-directrice

I : toilettes des garçons**H** : toilettes des filles

3.6. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche repose sur une analyse thématique, particulièrement adaptée à l'étude des phénomènes sociaux tels que les violences scolaires. Cette méthode vise à identifier, organiser et interpréter les tendances récurrentes dans les données recueillies, en mettant en évidence des catégories à partir des observations de terrain et des entretiens réalisés. Elle permet de dépasser la simple description des situations pour comprendre les mécanismes sociaux à l'œuvre.

Le traitement des données s'est déroulé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les entretiens ont fait l'objet d'une retranscription, garantissant une fidélité des propos des enquêtés. Les données issues des observations ont, quant à elles, été consignées de manière détaillée sous forme de note de terrain. Dans un second temps, une phase de lecture répétée a été réalisée afin de se familiariser avec le milieu scolaire et d'identifier les premières récurrences. Cette immersion dans les données a permis de débiter le processus de codage.

Deux grilles de codage structurées ont été élaborées afin de séparer les observations et les entretiens. Celles-ci s'organisent autour de plusieurs grandes catégories articulées à la question de recherche. La première catégorie concerne l'organisation spatiale, incluant des dimensions telles que le type d'espace, sa visibilité, son accessibilité. La deuxième catégorie porte sur les formes de violence, distinguant notamment les violences verbales, physiques et symboliques ainsi que leur intensité et leur fréquence. La troisième catégorie s'intéresse aux acteurs impliqués, leur position dans l'interaction, leur appartenance aux différentes filières d'enseignement, ainsi que le rapport de domination. Enfin, une quatrième catégorie concerne les modalités de régulation et de contrôle, incluant la présence d'adulte, les formes de surveillance, les interventions et les normes formelles ou informelles qui structurent les interactions.

Parallèlement, au travail de codage, une attention particulière a été portée à l'extraction de verbatims issus des entretiens. L'intégration de ces citations dans l'analyse vise à restituer la parole des acteurs tout en soutenant l'argumentation. L'analyse s'inscrit dans une démarche de triangulation des données, consistant à croiser les informations issues de différentes sources. Les données d'observation ont ainsi été confrontées aux données issues des entretiens. Cette articulation permet de mettre en évidence à la fois des convergences et des éventuelles tensions entre ce qui est observé et ce qui est déclaré.

Cette méthode d'analyse poursuit l'objectif d'articuler les données recueillies sur le terrain avec les cadres théoriques mobilisés dans la recherche. Elle permet ainsi de produire une interprétation des formes de violences scolaires observées, en les replaçant dans un contexte spatial et social et ainsi répondre à la problématique. Les deux tableaux Excel se trouvent dans les annexes.

Partie 2. Analyse et résultats

Introduction

Nous abordons à présent la phase d'analyse et de présentation des résultats. Pour rappel, cette recherche vise à répondre à la question suivante : « Comment les différences d'organisation spatiale et de composition socio-économique entre deux implantations d'un même établissement scolaire influencent-elles les violences scolaires ? »

Afin d'y répondre, un terrain d'enquête a été investi et a permis la collecte de données. À ce jour, il apparaît que la comparaison intra-établissement entre deux implantations distinctes du point de vue de l'organisation spatiale, de la composition sociale et des violences scolaires n'a que très peu, voire pas, été explorée dans la littérature scientifique en Belgique francophone. Néanmoins, dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'usage de l'indice socio-économique constitue un outil pertinent de mise en comparaison, puisqu'il est calculé à l'échelle des implantations et repose sur les caractéristiques sociales et économiques des ménages des élèves, autorisant ainsi une lecture différenciée au sein d'un même établissement.

Le dispositif empirique mobilisé repose sur la combinaison de deux méthodes complémentaires. D'une part, une observation directe a été mise en œuvre afin de saisir les pratiques sociales dans leur déroulement, indépendamment des discours des acteurs et des cadres institutionnels formels. Ce choix méthodologique se justifie dans la mesure où les violences scolaires relèvent de phénomènes, parfois peu verbalisés, qui se produisent dans des situations ordinaires de la vie scolaire, notamment lors des récréations et des interours, comme cela a été observé. L'observation permet d'accéder aux postures, déplacements et regroupements tout en intégrant une analyse des conditions spatiales dans lesquelles ils prennent place. Cette dimension est centrale au regard de la problématique.

D'autre part, la méthode du parcours commenté a été mobilisée. Celle-ci consiste à réaliser des visites guidées de chacune des implantations en compagnie de différents acteurs de l'établissement. Elle vise à recueillir des perceptions en immersion, dans un cadre plus souple et moins formel que l'entretien classique. La diversité des profils rencontrés (enseignants, éducateurs, élèves, membres de la direction) permet de croiser les regards différenciés sur les espaces scolaires, ces

derniers étant utilisés et observés de manière variable selon les rôles occupés. Au total, treize parcours commentés ont été réalisés. Le terrain constitue un cadre pertinent car il permet de comparer deux implantations appartenant au même établissement, ayant une même direction et un même pouvoir organisateur, tout en présentant des variations significatives en termes d'organisation spatiale et de composition sociale des élèves. Dès lors, l'établissement n'est pas appréhendé comme une entité homogène, mais comme un espace traversé par des dynamiques internes différenciées.

Cette partie est structurée en quatre chapitres complémentaires. Le premier chapitre a pour objectif de décrire les deux implantations étudiées et de mettre en évidence leurs principales différences sociales et spatiales. Le deuxième chapitre analyse les différentes formes de violences scolaires observées au sein des établissements. Le troisième chapitre s'intéresse plus spécifiquement au rôle de l'espace scolaire dans la production des violences. Le quatrième chapitre étudie les mécanismes de régulation institutionnelle ainsi que les pratiques disciplinaires mises en œuvre par les adultes.

Chapitre 1. Deux implantations et deux configurations scolaires différentes

1.1. Une direction et un projet éducatif commun

Préalablement à l'analyse des spécificités propres à chaque implantation, il importe de revenir sur certains éléments relatifs au cadre institutionnel de l'établissement. L'école étudiée appartient à l'enseignement secondaire communal. Par conséquent, le pouvoir organisateur est le Conseil communal. De plus, les deux implantations fonctionnent sous l'autorité d'une même direction et d'un même pouvoir organisateur, ce qui leur fixe un cadre administratif, disciplinaire et éducatif commun. Cette unité institutionnelle est régulièrement rappelée par les acteurs scolaires. Plusieurs membres du personnel insistent sur le fait que les deux implantations relèvent des mêmes règles et des mêmes procédures disciplinaires. Comme l'explique un enseignant : « *Le règlement est exactement le même pour les deux implantations. Les sanctions sont censées être identiques aussi.* » Ainsi que la direction : « *Les deux établissements suivent le même règlement d'ordre intérieur. Il y a un document que*

*toutes les écoles de la commune de ***** suivent. C'est le bourgmestre et les échevins qui le rédigent. »* (Extraits de la base de données).

L'établissement étudié ne définit donc pas librement ses orientations éducatives, mais doit se conformer à un référentiel élaboré au niveau communal. Le projet éducatif communal contribue à uniformiser les pratiques institutionnelles en fixant des objectifs éducatifs, des valeurs et des principes de fonctionnement identiques pour toutes les écoles de la commune. Il définit ce que l'école souhaite être ainsi que les comportements attendus des élèves. L'école y est présentée comme un espace démocratique, inclusif et pluraliste, favorisant la participation, le dialogue et le refus de toute forme de marginalisation. L'élève idéal y est décrit comme autonome, responsable, solidaire et capable d'esprit critique. Trois principes structurent particulièrement ce projet :

- La neutralité fondée sur l'objectivité et le rejet de l'extrémisme.
- L'égalité à travers la lutte contre les inégalités et le refus de la sélection sociale.
- La liberté, entendue comme liberté d'expression encadrée par le respect du règlement.

Ces principes constituent un cadre normatif fort destiné à réguler les interactions sociales au sein de l'établissement.

Toutefois, les observations de terrain mettent en évidence un décalage entre les normes institutionnelles affichées et certaines pratiques quotidiennes observées dans les deux implantations. Malgré l'accent mis sur le respect mutuel et la lutte contre les discriminations, de nombreuses insultes à caractère raciste, sexiste, homophobe ou liées à l'apparence physique ont été entendues durant les récréations et les interours de la part des élèves. Voici quelques extraits illustrant leurs propos : « *Tu as eu un coup de soleil non ? Ah non c'est naturel* », « *T'es toute orange sur ton visage, tu n'es pas belle* », « *Tu n'as pas une belle peau. Tu es tout blanc. Retourne dans ton pays !* » (Extraits de la base de données). Les observations permettent également d'étayer cette analyse : un garçon bouscule une fille à plusieurs reprises, deux filles se donnent des coups de pied. Deux élèves se disputent dans les rangs et se disent des insultes racistes (Extraits de la base de données).

La comparaison entre les deux implantations nécessite cependant de tenir compte de leurs différences organisationnelles. L'implantation A accueille majoritairement des élèves du premier degré qui sont tenus de rester dans

l'établissement durant la pause de midi. Au 10 avril 2026, cette population représentait 191 élèves sur un total de 364 élèves. À l'inverse, l'implantation B accueille essentiellement des élèves du deuxième et du troisième degré. Ceux-ci peuvent quitter l'établissement durant le temps de midi à condition de disposer de l'autorisation de sortie signée par les parents. Selon les membres de la direction, seule une soixantaine d'élèves sur les 320 inscrits restent effectivement dans l'enceinte scolaire durant cette période. Les observations directes confirment ainsi une fréquentation nettement plus faible de l'établissement à midi que lors de la récréation du matin, moment où aucun élève ne peut quitter l'école.

Les deux implantations partagent un même cadre institutionnel, un même règlement d'ordre intérieur, des sanctions théoriquement identiques ainsi qu'un projet éducatif commun. Derrière le cadre formel commun, apparaissent des différences importantes dans l'occupation des espaces, les rapports aux normes scolaires ainsi que les formes de violences observées. Les données recueillies suggèrent que le fonctionnement concret de l'institution varie selon les caractéristiques sociales des publics scolaires et selon l'organisation spatiale propre à chaque implantation. Ces résultats rejoignent les analyses de François Dubet, pour qui l'institution scolaire ne peut être comprise uniquement à travers ses règles formelles, mais doit également être appréhendée à partir des expériences sociales vécues par les acteurs (Dubet, 1998).

Malgré l'existence d'une même direction et d'un même règlement, les deux implantations produisent des climats scolaires distincts. Cela ne suffit donc pas à homogénéiser les pratiques sociales dans les deux implantations.

1.2. Deux populations scolaire différenciées

L'un des résultats majeurs de l'enquête réside dans les différences importantes de composition sociale entre les deux implantations. L'implantation A, centrée sur l'enseignement général, pourrait théoriquement être associée à un public davantage conforme aux attentes institutionnelles au regard des apports théoriques de Bourdieu et Passeron. Toutefois, les résultats de terrain nuancent fortement cette représentation.

Malgré son orientation vers l'enseignement général, l'implantation A accueille également un nombre important d'élèves issus de milieux populaires, notamment en raison du fait que la classe de l'ISE s'élève à 4 sur 20 pour l'implantation. Les données recueillies montrent que cette implantation ne se caractérise pas par un climat plus calme ou par une intériorisation plus forte des normes scolaires. Les observations

réalisées montrent, au contraire, que des formes importantes de violences verbales, physiques et interactionnelles sont également présentes dans cette implantation. Plusieurs situations de conflits, d'insultes ou de comportements perturbateurs y ont été observées durant les récréations et les intercoures. Lors d'une observation dans les couloirs de l'implantation A, il a notamment été entendu que les élèves criaient des insultes : « *Tu es trop con on va nous entendre* », « *Ta gueule et dépêche-toi* » (Extraits de la base de données). Dans une autre situation observée durant une récréation, cinq élèves se lançaient des copeaux de bois dans le parc et une fille avait reçu un morceau dans le visage (Extraits de la base de données). En somme, les données suggèrent que l'appartenance à l'enseignement général ne protège pas nécessairement contre les tensions scolaires ou les comportements violents.

L'implantation B, regroupant principalement des filières techniques et professionnelles, est décrite par les acteurs scolaires comme un espace où les tensions sont visibles et les interventions éducatives sont fréquentes.

Un éducateur de l'implantation B explique : « *Ici, il faut être beaucoup plus derrière eux, même constamment. Si l'on relâche un peu la surveillance, cela peut vite partir dans tous les sens.* » (Extraits de la base de données). Un autre membre du personnel souligne également : « *Beaucoup d'élèves ici ont déjà un parcours compliqué avec l'école avant d'arriver dans l'implantation.* » (Extraits de la base de données).

Toutefois, les résultats montrent que les différences entre les deux implantations ne doivent pas être interprétées en termes de présence ou d'absence de violences. Les deux implantations connaissent des formes de tensions et de violences scolaires. Cependant, ce sont formes prises par ces violences, leurs modalités d'expression ainsi que leurs dynamiques interactionnelles qui varient selon les contextes observés. Les résultats invitent donc à dépasser une lecture simpliste opposant un enseignement général « calme » à un enseignement technique et professionnel « violent ».

Ces constats rejoignent les analyses de Bourdieu et Passeron concernant les rapports différenciés aux normes scolaires selon les trajectoires sociales des élèves. Ceux étant les plus éloignés des attentes scolaires apparaissent davantage exposés aux dispositifs disciplinaires et aux formes de catégorisation comportementale (Bourdieu & Passeron, 1970). Par conséquent, les différences entre les deux implantations ne renvoient pas uniquement à des comportements individuels mais également à des rapports sociaux différenciés à l'institution scolaire.

Il semble cohérent de souligner que la taille de l'implantation joue également un rôle dans ces dynamiques. L'implantation A accueille 364 élèves, dont 191 élèves du premier degré restant dans l'établissement durant le temps de midi (chiffres datant du 10 avril 2026). Cette présence importante d'élèves dans l'enceinte scolaire durant les pauses augmente fortement la densité des regroupements et par les interactions. L'implantation B est différente. Les élèves occupent principalement la cour de récréation car il n'y pas d'autre espace extérieur. L'implantation B accueille 320 élèves (chiffres du 10 avril 2026). Toutefois, la quasi-totalité des élèves quittent l'établissement durant le temps de midi. Cette diminution importante du nombre d'élèves présents dans l'école réduit fortement les interactions durant cette période. Les éducateurs interviennent également régulièrement dans l'implantation B mais leur présence physique est plus limitée que dans l'implantation A (trois éducateurs dans l'implantation B contre six éducateurs dans l'implantation A).

1.3. Deux organisation spatiale différentes

Au-delà des différences sociales, les observations réalisées montrent également que les deux implantations se distinguent fortement par leur organisation spatiale. Les configurations architecturales, les modalités de circulation ainsi que la visibilité des espaces apparaissent comme des variables importantes dans la production des interactions sociales et des violences scolaires.

L'implantation A présente une organisation plus fragmentée : plusieurs espaces de récréation peu visibles tel que le sous-sol ou certains coins du parc, des couloirs étroits, des espaces peu surveillés, des zones moins accessibles au contrôle institutionnel. Ces espaces favorisent des regroupements d'élèves qui peuvent être difficiles à contrôler. À l'inverse, l'implantation B se caractérise par une superficie totale plus réduite : un bâtiment principal, quelques classes excentrées, une seule cour en béton. La surveillance y est plus facilement réalisable et la circulation des élèves est plus visibles.

Les observations réalisées montrent que certains espaces interstitiels concentrent des tensions. A titre d'illustration, dans les couloirs de l'implantation A, il a été observé que deux garçons se faisaient des croche-pieds dans le couloir. Par ailleurs, j'ai également aperçu des élèves se bousculant, se chamaillant et échangeant des propos tels que : « *ta gueule* », « *tu fais chier* », « *tu es trop con* ». (Extraits de la base de données). Dans l'implantation B, le constat est le même : des élèves ont des

échanges grossiers en attendant leur professeur qui a oublié ses clés dans la salle des professeurs. L'éducateur est obligé d'intervenir (Extraits de la base de données). Ces situations illustrent le rôle des espaces de circulation dans le développement d'interactions agressives échappant partiellement au contrôle adulte.

Les résultats montrent également que la densité des regroupements influence les comportements observés. Les espaces de récréation fortement fréquentées durant les récréations produisent davantage d'agitation, de bruit et de conflits. Les observations réalisées permettent d'en fournir plusieurs exemples. Trois garçons semblent jouer à se bagarrer en rigolant et en criant dans l'implantation A (Extraits de la base de données). Par ailleurs, toujours dans cette implantation, un conflit éclate entre deux filles (Extraits de la base de données). De manière similaire, dans l'implantation B, des filles s'insultent dans la cour (Extraits de la base de données). De plus, une fille lance à un garçon une bouteille en plastique, qui lui renvoie une à son tour (Extraits de la base de données).

Certaines scènes observées mettent en évidence le rôle des espaces collectifs avec une intensité dense dans l'émergence de comportements physiques ambigus oscillant entre jeu et violence. Comme le montrent les extraits suivants, ces pratiques sont observées dans les deux implantations. Ainsi, dans l'implantation A, deux filles se donnent des coups de pied dans une interaction qui paraît ludique, dans la mesure où elles rigolent (Extraits de la base de données). De même, trois garçons semblent jouer à se bagarrer en rigolant et en criant (Extraits de la base de données). Cette dynamique se retrouve également dans l'implantation B, où deux garçons s'amuse à se frapper dans la cour tout en rigolant et en se chamaillant (Extraits de la base de données).

Par ailleurs, il y a un autre facteur qu'il semble pertinent de prendre en compte dans l'analyse des espaces collectifs : les temps de récréations constituent des moments de détente pour les élèves, en dehors de la classe et des attentes scolaires associées à la présence des enseignants (Delalande, 2001). En effet, les espaces récréatifs sont des lieux où la contrainte scolaire se relâche (Delalande, 2001). Dès lors, la récréation devient un moment privilégié de socialisation entre pairs au sein duquel la culture juvénile peut pleinement s'exercer (Delalande, 2001). Par conséquent, les normes qui prévalent diffèrent de celles observées dans la salle de classe (Delalande, 2001). Plusieurs situations observées témoignent de cette réalité.

Lorsqu'un élève répond à un éducateur « *oh ça va, c'est la récréation on fait ce qu'on veut. On est en train de jouer* » par exemple (Extraits de la base de données).

Ces analyses rejoignent les discours de Vigne et Hébert selon lesquelles certains espaces scolaires deviennent des zones d'ambiguïté normative où la surveillance institutionnelle apparaît plus faible et moins efficace (Vigne & Hébert, 2017). Les violences scolaires semblent ainsi se concentrer dans les espaces où les règles apparaissent moins visibles et où les interactions entre pairs se développent avec une moindre présence adulte (Vigne & Hébert, 2017). L'espace scolaire apparaît donc comme un facteur structurant des interactions sociales observées au sein des établissements.

Chapitre 2. Les formes de violences scolaires observées dans les deux implantations

Avant de débiter l'analyse des différentes formes de violences observées dans les deux implantations, il convient de préciser une précaution importante. Les comportements qualifiés de « violents » ne relèvent pas toujours d'une évidence objective (Kaluszynski & Froment, 2000). Leur qualification dépend en réalité du regard porté par les acteurs scolaires, des normes institutionnelles en vigueur dans l'établissement ainsi que les rapports de pouvoir qui structurent l'espace scolaire (Kaluszynski & Froment, 2000).

Cette précision est essentielle dans le cadre de ce mémoire car certaines pratiques observées tels que les insultes, les échanges verbaux, les gestes brusques, les provocations, l'utilisation d'un langage considéré familier ou déplacé, etc. peuvent être interprétées comme des formes d'agressivité ou de violence (Kaluszynski & Froment, 2000). Cependant, pour d'autres acteurs, cela peut représenter des modes ordinaires de communication, des jeux ou des formes de sociabilité entre pairs (Kaluszynski & Froment, 2000). Kaluszynski et Froment se pose une série de questions : *« Inévitablement, il importe de se demander où commence la violence, quel est précisément le seuil au-delà duquel les actes sont considérés comme violents. Des paroles ironiques ou l'absence de formules de politesse constituent-elles des manifestations de violence verbale ? A partir de quand franchit-on la limite de l'acceptable et bascule-t-on dans l'expérience de la violence ? Quelle est la limite au-delà de laquelle les enfants ne sont plus dans un rapport de dispute, de "chamaille" »*

et entrent dans un rapport de violence ? En somme, où peut-on fixer la démarcation entre le “ normal ” et le “ pathologique ” ? (Kaluszynski & Froment, 2000, p. 4).

On s'interroge afin de savoir où commence précisément la violence.

Donc qualifier directement ces pratiques de « violentes » reviendrait à reprendre sans esprit critique les catégories morales de l'institution scolaire (Kaluszynski & Froment, 2000). Cependant, ces catégories ne sont jamais sans influence, elles traduisent des normes de comportement et de langage qui varient selon les milieux sociaux (Kaluszynski & Froment, 2000).

2.1. Les violences verbales

A. Insultes et les usages ordinaires du langage entre élèves

Les données recueillies montrent que les échanges verbaux constituent la forme d'interaction problématique la plus fréquente et la plus visible dans les deux implantations. Les insultes, les provocations, les moqueries ou encore les échanges grossiers apparaissent comme des éléments ordinaires des interactions quotidiennes entre élèves. Ces violences verbales prennent généralement place dans les espaces collectifs tels que les cours de récréation, les couloirs ou les rangs. Les observations réalisées mettent en évidence la fréquence des insultes dans les échanges ordinaires entre élèves. Plusieurs situations observées montrent notamment l'usage répété d'expressions telles que « *ta gueule* », « *ferme-la* », « *petit con* » ((Extraits de la base de données). Dans une autre situation, un éducateur explique : « *Un élève m'a déjà dit un jour “ferme la maintenant c'est bon j'ai compris”. J'ai été très surpris mais je l'ai sanctionné. Il n'était pas content que je lui demande de changer de place.* » (Extraits de la base de données).

Les insultes observées ne concernent pas uniquement les interactions entre élèves. Plusieurs membres du personnel rapportent également des situations où l'autorité adulte est directement remise en question à travers des échanges verbaux agressifs. En effet, un enseignant rapporte : « Certains élèves parlent parfois aux adultes comme ils parlent entre eux. » (Extraits de la base de données). Il est donc nécessaire de distinguer le regard de l'élève et du professeur. Les observations montrent que certaines expressions considérées comme injurieuse par les adultes circulent de manière régulière entre élèves. Les professeurs qualifient de langage inapproprié le langage que l'élève utilise. Cependant, pour l'élève, ce n'est pas le cas.

Les violences verbales observées prennent fréquemment une dimension publique et collective. Les insultes sont souvent prononcées devant d'autres élèves et participent à des logiques de démonstration sociale. Plusieurs situations observées montrent que les échanges agressifs deviennent rapidement des spectacles interactionnels autour desquels se regroupent les pairs comme nous le confirme l'extrait suivant : « *Quand il y a une bagarre dans l'école, beaucoup d'élèves s'arrêtent ou viennent pour regarder et certains filment avec leur téléphone.* » (Extraits de la base de données, entretien avec les élèves).

Ces résultats rejoignent les analyses de Debarbieux concernant la banalisation des violences verbales dans le quotidien scolaire (Debarbieux, 2004). Les insultes apparaissent moins comme des événements exceptionnels que comme des formes ordinaires de communication entre certains groupes d'élèves (E. Debarbieux, 2004).

B. La banalisation de certaines interactions verbales conflictuelles

Les résultats montrent également que les violences verbales font l'objet d'une forte banalisation de la part des élèves mais également parfois de certains adultes. Plusieurs insultes ou provocations ne donnent lieu à aucune réaction particulière de la part des acteurs. Durant plusieurs observations, des échanges verbaux agressifs ont été observés sans qu'ils ne provoquent de réactions importantes parmi les élèves présents. Les insultes apparaissent fréquemment intégrées aux modes ordinaires d'interaction notamment les expressions « putain » ou « ta gueule » entendues de nombreuses fois lors des observations (Extraits de la base de données). De surcroît, un élève explique : « On se parle souvent comme ça entre nous mais ça ne veut pas toujours dire qu'on est vraiment fâchés. » (Extraits des entretiens). Cette remarque met en évidence l'existence de formes de violence verbale ritualisées et intégrées aux relations entre pairs. Les éducateurs soulignent également cette banalisation progressive des insultes dans le quotidien scolaire. L'un d'eux explique : « Si on devait intervenir à chaque "ta gueule" de la journée on ferait plus que ça. » (Extraits des entretiens). Cette remarque met en évidence que certaines formes de violences verbales deviennent difficiles à réguler en raison de leur fréquence.

Certains moments observés ont montré qu'il y avait un seuil symbolique de violence. Une fois ce seuil dépassé, les éducateurs trouvent cela moins tolérable. En effet, lors d'une observation où un élève insulte la maman d'un autre, l'éducateur a confié avoir été choqué des propos des tenus. (Extraits des entretiens). Dans cette

situation, l'insulte familiale apparaît comme un seuil symbolique produisant une montée rapide de tension. Cela rejoint la théorie de Kaluszynski et Froment (2000) qui explique qu'on dit qu'un acte est violent parce qu'il est ressenti comme tel par certains acteurs. C'est la façon dont l'acte est perçu et interprété par les acteurs qui lui confère un caractère violent (Kaluszynski & Froment, 2000).

C. Des interactions verbales inscrites dans un ordre scolaire

Les données recueillies présentes un grand nombre d'interactions. Celles-ci s'inscrivent dans des logiques interactionnelles et relationnelles entre pairs. En effet, les interactions produites dans le milieu sont produites dans un cadre institutionnel particulier (Kaluszynski & Froment, 2000). L'école impose des règles, des sanctions, des attentes scolaires et des normes attendues des élèves (Carra & Faggianelli, 2003). Plusieurs exemples illustrent le fait que l'école étudié impose un cadre institutionnel particulier avec ses propres attentes : L'éducateur demande à l'élève de changer de langage (Extraits de la base de données). L'éducateur demande des explications et exige le retour au calme. (Extraits de la base de données). « De nombreux professeurs interviennent lorsqu'ils sont témoins de situations de violences verbales en dehors de leur classe. » (Extraits de la base de données).

Ces constats rejoignent la théorie de Kaluszynski et Froment (2000) ainsi que les théories autour de la violence institutionnelle d'Almeida, Desagher et De Villers (2015). Les modes d'organisation et les pratiques du système scolaire produisent une forme de violence pour les élèves (Almeida et al., 2015).

D. Différences entre les deux implantations

Les résultats montrent néanmoins des différences importantes entre les deux implantations dans les formes prises par les violences verbales. Dans l'implantation A, les interactions verbales apparaissent plus directes, plus visibles et davantage publiques. Les insultes sont souvent prononcées à voix haute dans les espaces collectifs et donnent fréquemment lieu à des interventions éducatives. Plusieurs observations mettent en évidence cette visibilité importante des conflits verbaux.

À l'inverse dans l'implantation B, les échanges verbaux compliqués apparaissent généralement plus discrets, plus indirects et davantage symboliques. Les moqueries, l'ironie ou certaines formes d'exclusion sociale y occupent une place importante. Les échanges observés donnent plus rarement lieu à des confrontations publiques.

Les observations montrent également que les conflits verbaux dans l'implantation A s'accompagnent plus fréquemment d'une agitation physique ou de rapprochements corporels pouvant conduire à des affrontements physiques. Ces différences montrent que les violences scolaires ne peuvent pas être analysées uniquement à travers leur intensité ou leur fréquence. Les modalités de visibilité des conflits ainsi que les espaces dans lesquels ils prennent place apparaissent également centrales.

Afin d'approfondir l'analyse, il est nécessaire de s'interroger sur les facteurs susceptibles d'expliquer les différences d'interactions verbales observées entre les deux implantations .

Premièrement, il importe de rappeler que chaque implantation accueille des filières d'enseignement distinctes. Dès lors, les écarts constatés pourraient être liés aux spécificités des filières. Les données invitent à s'interroger sur la fréquence plus élevée des interactions verbales conflictuelles dans l'enseignement général par rapport à l'enseignement technique et professionnel. Toutefois, l'étude d'un seul établissement ne permet pas de tirer des conclusions générales à ce sujet. Cette hypothèse constitue néanmoins une piste de réflexion pertinente.

Deuxièmement, il est nécessaire d'examiner les modalités de surveillance des élèves au sein de chaque implantation. Les comportements des élèves pourraient être influencés par les dispositifs de surveillances distincts. Un élément mérite l'attention : l'implantation B dispose d'une équipe éducative plus restreinte, avec trois éducateurs, contre six dans l'implantation A. À première vue, une présence éducative moins importante pourrait être associée à une fréquence plus élevée de comportements problématiques. Or, les résultats ne confirment pas cette hypothèse. Le nombre d'éducateur ne constitue donc pas, à lui seul, un facteur explicatif suffisant. Il est nécessaire de prendre en compte d'autres dimensions.

2.2. Les violences physiques et corporelles

A. Bousculades, jeux physiques et comportements ambigus

Les échanges physiques observées durant les observations et les parcours commentés prennent des formes variées allant des bagarres à des comportements physiques ambigus oscillant entre jeu, provocation et violence. Les observations réalisées montrent que de nombreuses interactions physiques apparaissent banalisées dans les espaces collectifs. Les poursuites, les bousculades ou encore les croche-pieds

sont particulièrement fréquents durant les récréations. Une observation réalisée dans la cour montre par exemple que : « *Les élèves sont assez violents sur le parc également. Ils s'amuse à se courser, se bousculer, se faire des croche-pieds ou se lancer des copeaux de bois.* » (Extrait des entretiens).

Plusieurs comportements physiques apparaissent difficilement identifiables comme strictement violents par les acteurs eux-mêmes. Certains élèves décrivent ces interactions comme des « jeux » ou des « blagues » entre camarades. Un élève explique notamment : « *On rigole souvent comme ça mais parfois ça dégénère un peu.* » (Extrait des entretiens). Cette remarque met en évidence la frontière floue existant entre jeu physique et violence.

Les éducateurs soulignent également cette ambiguïté dans les interactions corporelles observées quotidiennement. Un éducateur explique : « *Parfois ils jouent et puis ça part trop loin parce qu'un des deux prend mal quelque chose.* » (Extrait des entretiens). Ces résultats montrent que certaines violences physiques prennent forme dans des interactions routinières intégrées aux sociabilités juvéniles. Cela rejoint la théorie de Delalande (2001), les récréations sont des moments privilégiés de socialisation entre pairs au sein duquel la culture juvénile peut pleinement s'exercer (Delalande, 2001).

B. La frontière floue entre jeu et violence

Les résultats mettent fortement en évidence l'existence d'une frontière instable entre comportements ludiques et violences physiques. Plusieurs situations observées montrent que des interactions initialement perçues comme des jeux peuvent rapidement évoluer vers des conflits. Lors d'une observation dans la cour, il a été observé que des jeunes se lançaient des copeaux de bois, visiblement pour jouer. Cependant, une fille est blessée (Extrait de la base de données). Cette situation illustre comment une interaction collective présentée initialement comme ludique peut produire des tensions. Les coups « pour rire », les tapes ou les bousculades deviennent parfois des modes ordinaires de sociabilité entre pairs. Ces analyses rejoignent les rapports portant sur les violences interactionnelles entre pairs de Kakuszynski et Froment (2000). Certaines pratiques sont socialement tolérées tant qu'elles restent intégrées aux normes implicites (Almeida et al., 2015). Cela rejoint la violence

symbolique, elle impose idéologiquement des représentations et classe les autres comportements comme déviants de la norme (Almeida et al., 2015). Toutefois, lorsque ces normes sont dépassées ou interprétées différemment par les acteurs, les interactions peuvent rapidement devenir conflictuelles (Kaluszynski & Froment, 2000).

C. Les bagarres et les affrontements physiques

Les données recueillies montrent également l'existence de bagarres et d'affrontements physiques dans les deux implantations, bien qu'ils apparaissent plus fréquents dans l'implantation A. Les bagarres observées se développent généralement à partir de provocations verbales ou de conflits relationnels préexistants. Les regroupements d'élèves jouent fréquemment un rôle important dans l'intensification des tensions. Un élève explique notamment : « *Quand il y a une bagarre dans l'école, beaucoup d'élèves s'arrêtent ou viennent pour regarder et certains filment avec leur téléphone.* » (Extrait des entretiens). Cet extrait souligne le rôle joué par le public dans les dynamiques de confrontation. Plusieurs éducateurs confirment l'affirmation, la présence des pairs renforce les comportements agressifs. Un éducateur explique : « *Quand tout le monde regarde ils veulent montrer qu'ils n'ont pas peur.* » (Extrait des entretiens).

Cela rejoint les analyses de Debarbieux (2004) concernant les logiques collectives des violences scolaires. Les affrontements physiques apparaissent rarement totalement isolés des dynamiques de groupe et des rapports de domination entre pairs (Debarbieux, 2004). Les bagarres observées doivent être analysées comme des phénomènes relationnels et collectifs davantage que comme de simples comportements individuels.

D. Les espaces favorisant les violences physiques

Les résultats montrent également que les violences physiques se concentrent dans certains espaces spécifiques de l'établissement scolaire. Les espaces peu visibles, les zones de transition ainsi que les espaces fortement densifiés apparaissent particulièrement propices aux tensions physiques. Les couloirs, certaines parties des cours ou encore les coins faiblement surveillés favorisent davantage les bousculades et les confrontations. Plusieurs observations montrent que les éducateurs rencontrent

davantage de difficultés à contrôler certains espaces durant les périodes de forte circulation. Une élève explique notamment : « *Il y a des endroits dans la cour où les éducateurs passent moins souvent, donc les élèves vont plus facilement là-bas pour être tranquilles et sur leurs téléphones quelques minutes. Pas pour être violents.* » (Extrait de la base de données). Bien que l'élève minimise les violences dans ces espaces, les observations montrent néanmoins que ces zones de moindre surveillance favorisent des usages plus autonomes de l'espace. Les résultats rejoignent ici les travaux de Vigne et Hébert concernant les espaces interstitiels et les zones de faible lisibilité normative (Vigne & Hébert, 2017). Cependant, ce n'est pas dans ces espaces des implantations qu'il y a le plus de violence.

Il convient également de s'interroger sur les raisons qui conduisent les élèves à investir les espaces interstitiels. Une hypothèse plausible réside dans le fait que ces espaces font l'objet d'une surveillance moins soutenue que les lieux centraux de l'établissement. Ils offriraient ainsi aux élèves la possibilité d'éviter, au moins partiellement, le contrôle institutionnel durant les temps de récréation (Delalande, 2001). Ces moments de pause, caractérisés par un relâchement des contraintes scolaires, favoriseraient dès lors l'occupation de ces espaces (Delalande, 2001; Foucault, 1975).

E. Différences entre les implantations

Les résultats montrent enfin des différences importantes entre les deux implantations concernant les violences physiques. Dans l'implantation B, les interactions corporelles observées prennent davantage la forme de jeux physiques ou de provocations limitées. À l'inverse, dans l'implantation A, les interactions physiques apparaissent plus visibles et les interventions éducatives plus fréquentes. Les éducateurs rapportent davantage de bagarres, de tensions corporelles et de conflits nécessitant une séparation physique des élèves.

Ces différences semblent liées à plusieurs facteurs combinés : la densité des regroupements, les usages différenciés de l'espace, les trajectoires scolaires des élèves ainsi que les rapports plus conflictuels à l'institution observés dans l'implantation B. Les résultats montrent ainsi que les violences physiques ne peuvent être comprises indépendamment des contextes sociaux et spatiaux dans lesquels elles prennent forme.

2.3. Les violences symboliques et institutionnelles

A. Les jugements scolaires et sociaux

Au-delà des interactions verbales et physiques visibles, les données recueillies mettent également en évidence l'existence de violences symboliques et institutionnelles plus diffuses au sein des deux implantations. Ces violences prennent notamment forme à travers les jugements scolaires, les processus d'étiquetage ou encore certaines hiérarchisations entre élèves (Almeida et al., 2015). Plusieurs élèves évoquent l'existence de représentations négatives associées à certaines classes, à certains comportements ou encore à certaines filières scolaires. Les élèves identifiés comme « perturbateurs », « faibles » ou « compliqués » apparaissent fréquemment catégorisés par les autres élèves mais également parfois par certains adultes. Un enseignant rapporte : « *Certains élèves ont déjà une réputation avant même d'arriver dans la classe.* » (Extrait des parcours commentés). Ce constat confirme l'existence de mécanismes de catégorisation durable influençant les interactions scolaires. Les observations réalisées relatent également que certains élèves sont régulièrement rappelés à l'ordre, surveillés ou sanctionnés davantage que d'autres (Extrait des observations).

Les résultats suggèrent ainsi que les rapports scolaires ne reposent pas uniquement sur des comportements individuels mais également sur des mécanismes de classement et de hiérarchisation produits par l'institution scolaire. Ces observations rejoignent directement les analyses de Bourdieu et Passeron concernant la violence symbolique exercée par l'école à travers les processus de catégorisation, de légitimation et de hiérarchisation des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970).

B. Les rapports de domination entre élèves

Les résultats révèlent que diverses manifestations de violence sont étroitement liées à des rapports de domination entre élèves. Les faits observés indiquent que certains élèves occupent des positions dominantes dans les groupes de pairs et disposent d'une capacité importante à imposer des comportements, des moqueries ou des formes d'exclusion. En effet, des élèves évoquent l'importance de « ne pas se laisser faire » afin d'éviter d'être ciblés par les autres (Extrait de la base de données). Un élève explique notamment : « *Si tu ne réponds pas les autres ils vont croire que tu*

as peur. » (Extrait de la base de données). Les comportements problématiques apparaissent ainsi liés à des mécanismes de réputation et de reconnaissance sociale.

C. La violence de l'institution scolaire

Les données recueillies montrent également que certaines formes de violences sont directement produites par le fonctionnement institutionnel de l'école. Les mécanismes disciplinaires, les sanctions, les rappels constants à l'ordre ou encore la surveillance permanente participent parfois à produire des tensions entre élèves et adultes. Plusieurs élèves évoquent un sentiment de contrôle permanent dans certains espaces scolaires. Les rangs, les déplacements ou les interours apparaissent fortement encadrés par les adultes. Un élément relevé durant une observation met en évidence que les éducateurs apparaissent fréquemment dans une position de gestion permanente des comportements. Notamment dans les couloirs ou les rangs.

Les résultats montrent également que certains élèves vivent les sanctions ou les rappels à l'ordre comme des formes d'injustice ou d'humiliation. Ces observations rejoignent directement les analyses de Merle et de Dubet concernant la « violence de l'école » et les tensions produites par le fonctionnement même de l'institution scolaire (Merle, 2012). Dans une perspective foucauldienne, ces résultats montrent également que l'école fonctionne comme un espace disciplinaire organisé autour de mécanismes de surveillance, de normalisation et de contrôle des comportements (Foucault, 1975).

D. Différences entre les implantations

Les résultats montrent enfin que les violences symboliques et institutionnelles prennent des formes différentes selon les implantations.

Dans l'implantation A, les mécanismes de contrôle apparaissent particulièrement visibles en raison de la forte présence éducative et du nombre important d'élèves présents dans l'établissement durant le temps de midi. Les rappels à l'ordre y sont fréquents et les conflits remontent plus régulièrement vers la direction. Les élèves du premier degré apparaissent particulièrement concernés par ces dispositifs de contrôle. Les éducateurs doivent intervenir régulièrement afin de limiter les comportements problématiques, les déplacements désordonnés ou les conflits entre groupes.

Dans l'implantation B, les formes de contrôle apparaissent plus limitées spatialement en raison d'espaces plus restreints et d'un nombre moins important d'éducateurs présents. Toutefois, le départ massif des élèves durant le temps de midi réduit certaines tensions institutionnelles observées dans l'implantation A.

Les résultats témoignent également que le sentiment d'injustice scolaire apparaît plus fréquemment évoqué dans l'implantation B, notamment en lien avec certaines trajectoires scolaires difficiles ou avec l'orientation vers l'enseignement technique et professionnel. Ces enseignements rejoignent les analyses de Bourdieu concernant les effets des hiérarchies scolaires et des mécanismes de domination symbolique entre filières d'enseignement (Bourdieu & Passeron, 1970).

Chapitre 3. L'espace scolaire comme facteur de production des violences

3.1. Les espaces interstitiels et les zones faiblement surveillées

A. Définition sociologique des espaces interstitiels

Les faits observés durant le terrain montrent que certains comportements déviants se concentrent dans des espaces spécifiques de l'établissement scolaire. Ces espaces correspondent à des zones de transition ou à des lieux faiblement institutionnalisés tels que les couloirs, les espaces sous les escaliers, certains coins de la cour ou encore les abords des bâtiments. Ces espaces sont définis comme des espaces interstitiels par les auteurs Vigne et Hébert (2017). Il s'agit d'espace principalement consacré à la circulation des élèves et caractérisés par une faible lisibilité normative ainsi qu'une surveillance inexistante ou discontinue (Vigne & Hébert, 2017). Le terrain étudié confirme la théorie : les couloirs constituent des lieux de tensions verbales et physiques. Les espaces sous les escaliers dans l'implantation A ainsi que le parking de la direction ont également été des lieux problématiques. De plus, les élèves utilisent certains coins ou espaces périphériques afin d'échapper momentanément à la surveillance éducative (Vigne & Hébert, 2017). Les espaces interstitiels apparaissent comme des lieux importants dans la compréhension des tensions scolaires.

B. Des espaces échappant partiellement au contrôle adulte

Les données recueillies exposent que plusieurs espaces scolaires échappent au contrôle institutionnel malgré la présence des éducateurs et d'autres membres de

l'équipe éducative. Les moments de transition et certains espaces périphériques entre deux zones rendent la surveillance plus difficile. De plus, le flux d'élèves et l'organisation spatiale jouent également un rôle. Un élève témoigne « *Il y a des endroits dans la cour où les éducateurs passent moins souvent, donc les élèves vont plus facilement là-bas pour être tranquilles et sur leurs téléphones quelques minutes.* » (Extrait de la base de données). Les élèves identifient les espaces dans lesquels la surveillance est plus faible.

Le terrain permet de constater que la présence d'adulte ne suffit pas constamment à empêcher la production d'agression physique ou verbale. En effet, les faits observés rapportent que des insultes, des provocations peuvent être prononcées directement devant les éducateurs. Cela rejoint donc les analyses foucaaldiennes concernant les limites du modèle disciplinaire reposant uniquement sur la visibilité et la surveillance (Foucault, 1975).

C. Concentration des tensions dans certains lieux

Les situations relevées mettent en évidence la récurrence de tensions dans certains lieux spécifiques de l'établissement scolaire. Les couloirs, les rangs, les espaces avec une forte densité ainsi que certaines zones de regroupement apparaissent propices aux conflits physiques et aux échanges verbaux problématiques. Le travail d'enquête a montré que les périodes de déplacement collectif notamment durant les interours favorisent les tensions interactionnelles. : durant les rangs, certains élèves se bousculaient violemment (Extrait de la base de données). Les temps de récréation au sous-sol, les rangs et les couloirs représentent un nombre important de conflit dans les observations (Extrait de la base de données).

3.2. Densité, circulation et tensions scolaires

A. Les effets de foule durant les récréations

Les données recueillies durant le terrain montrent que la densité des regroupements d'élèves influence les interactions observées au sein des deux implantations. Les périodes de récréations apparaissent comme des moments propices à l'agitation collective, aux tensions verbales et aux altercations physiques. Les espaces collectifs deviennent rapidement bruyants lorsque plusieurs groupes d'élèves occupent simultanément les zones. Cette concentration produit une augmentation des échanges entre les élèves et les occasions d'avoir des conflits. Dans l'implantation A,

la densité des regroupements apparaît importante durant le temps de midi en raison de la présence de 191 élèves du premier degré restant dans l'établissement durant la pause. Cette forte concentration d'élèves augmente les tensions dans les espaces extérieurs. Les éducateurs soulignent également les difficultés rencontrées lorsque les élèves sont nombreux. L'un d'entre eux témoigne : « *Le midi c'est le moment le plus compliqué parce qu'ils sont nombreux et sont tous dehors en même temps* » (Extrait de la base de données). Dans l'implantation B, cet effet apparaît plus limité. En effet, durant le temps de midi la quasi-totalité des élèves quittent l'établissement. Toutefois, les récréations restent marquées par une forte occupation de la cour principale car elle constitue le seul espace extérieur. La densité pourrait donc être une variable à prendre en compte lors de l'analyse des violences scolaires.

3.3. Visibilité et contrôle social

A. Les espaces visibles et régulés

Les observations montrent que la visibilité des espaces scolaires joue un rôle central dans les mécanismes de contrôle social et dans la régulation des comportements des élèves. Les espaces fortement visibles et constamment surveillés par des adultes apparaissent globalement régulés, même si les violences n'y disparaissent pas totalement. Les cours, les rangs, le parc, le sous-sol ou encore certains espaces de passage constituent des lieux où la présence éducative est constante. Les éducateurs doivent donc régulièrement intervenir afin de limiter les conflits, rappeler les règles et empêcher certaines formes de débordement. Dans l'implantation A, la présence éducative est importante en raison du nombre élevé d'élèves présents dans l'établissement durant le temps de midi. Les éducateurs doivent occuper plusieurs espaces simultanément afin de maintenir une surveillance optimale des élèves. Une observation effectuée dans l'implantation A durant un temps de midi permet de constater cela : Il y a six éducateurs sur le site de l'implantation A. Durant le temps de midi, ils s'organisent en s'attribuant chacun des zones : 2 éducateurs sont sur la cour en béton, 1 éducateur se trouve au sous-sol, 1 éducateur sur le parc, 2 éducateurs qui se déplacent entre les différents espaces extérieurs (Extrait des observations). Cependant, malgré la présence importante d'éducateurs, tous les espaces sont des lieux d'échanges physiques et verbaux problématiques. Des insultes, des provocations ou encore des comportements perturbateurs y sont observés.

Ces constats rejoignent les analyses de Foucault concernant les mécanismes disciplinaires reposant sur la visibilité permanente des individus et sur la possibilité d’être observé (Foucault, 1975). Toutefois, les observations montrent également les limites de ce modèle. La présence d’adulte et la visibilité des espaces ne suffisent pas systématiquement à empêcher les comportements violents comme le confirment les observations et les différents parcours commentés. Les espaces visibles apparaissent régulés mais demeurent néanmoins traversés par des tensions et des violences quotidiennes.

B. Les espaces invisibles comme zones de relâchement normatif

Les données collectées démontrent que les espaces faiblement visibles ou du moins peu surveillés favorisent certaines formes de relâchement normatif (Delalande, 2001). Certains coins dans la cour, les couloirs, le parking de la direction, les toilettes apparaissent comme des lieux où les élèves développent des usages autonomes de l’espace. Un élève rapporte dans le parcours-commenté : « *Il y a des endroits dans la cour où les éducateurs passent moins souvent, donc les élèves vont plus facilement là-bas pour être tranquilles et pouvoir être sur leurs téléphones quelques minutes* » (Extrait de la base de données). Certaines provocations verbales, des regroupement plus agités ou encore des altercations physiques ont lieu dans ces espaces.

Les situations relevées permettent de constater que des conflits prennent naissance dans les espaces intermédiaires avant de devenir visibles en se déplaçant vers les espaces centraux. Cela rejoint les analyses de Vigne et Hébert (2017) concernant les espaces avec une faible visibilité. Les violences semblent moins liées à une absence totale de contrôle qu’à des formes de surveillance discontinues ou symboliquement moins efficaces (Vigne & Hébert, 2017). Dans une perspective foucauldienne, ces espaces peuvent être interprétés comme des zones où le regard institutionnel perd partiellement son efficacité disciplinaire (Almeida et al., 2015; Foucault, 1975).

C. Comparaison entre les implantations

Les modalités de visibilité et de contrôle social varient donc fortement entre les deux implantations.

Dans l'implantation A, la surveillance apparaît particulièrement intensive en raison du nombre important d'élèves présent dans l'implantation, notamment durant le temps de midi. Les éducateurs occupent continuellement les espaces collectifs, les rangs et les couloirs afin de limiter les comportements transgressifs et intervenir rapidement lors des conflits. Toutefois, malgré cette forte présence, les violences restent présentes dans cette implantation comme le constatent les observations. Le contrôle institutionnel y est fortement sollicité. Cependant, les demandes sont nombreuses et l'équipe éducative semble très sollicitée.

Dans l'implantation B, les altercations et les échanges verbaux compliqués sont plus discrets. Les conflits physiques prennent majoritairement place à l'extérieur de l'école, dans le petit parc communal situé à la sortie de l'implantation. Le départ massif des élèves durant le temps de midi réduit les échanges et les interactions qui ont lieu dans les espaces collectifs.

Effectivement, les différences entre les implantations A et B ne reposent pas uniquement sur la présence ou l'absence de surveillance. Elles reposent également sur l'usage différenciés des espaces, les flux d'élèves et les modalités de surveillance. Cette théorie confirme les analyses de Payet (1992) selon lesquelles l'espace scolaire produit des rapports différenciés de contrôle, de visibilité et de régulation selon les contextes institutionnels et sociaux (Payet, 1992).

La visibilité des espaces scolaires est un mécanisme central de la compréhension des violences observées, non pas parce qu'elle empêcherait la production d'interactions problématiques et violentes, mais parce qu'elle influence les formes prises par celles-ci ainsi que leurs modalités de régulation.

Chapitre 4. Lecture comparative et interprétation sociologique globale

4.1. Deux implantations et des formes de violences scolaires variées

L'analyse comparative des deux implantations met en évidence que les violences observées ne se distribuent pas de manière homogène au sein de l'établissement. Les violences prennent des formes différentes selon les configurations sociales, spatiales et institutionnelles de chaque implantation.

Dans l'implantation A, les actes violents sont visibles dans les espaces scolaires. Les insultes, les provocations, les confrontations ainsi que les conflits physiques prennent

place dans les couloirs, les rangs, la cour en béton, le sous-sol, le parc, etc. Cependant, l'ensemble de ces espaces sont constamment surveillés par des membres de l'équipe éducative. Les données recueillies démontrent notamment que plus comportements agressifs se déroulent directement devant les adultes. Les violences observées dans l'implantation A apparaissent également fortement liées aux dynamiques de groupe et aux interactions quotidiennes entre les élèves du premier degré. Les élèves du premier degré étant jugé comme immatures par de nombreux acteurs rencontrés. En effet, un enseignant a donné son témoignage : « *Les couloirs du bâtiment N sont davantage marqués par le bruit et l'agitation, ce qui s'explique par les élèves du premier degré qui sont plus immatures dans leurs comportements. Les éducateurs assurent une présence dans les couloirs à chaque intercours.* » (Extrait de la base de données). Les élèves sont particulièrement nombreux durant le temps de midi, une intensification de la densité peut favoriser des tensions verbales.

L'implantation B présente quant à elle, moins de formes de violences. Les insultes y apparaissent souvent plus indirectes et les conflits physiques prennent place à l'extérieur de l'implantation ou aux abords de celle-ci. Les parcours commentés confirmaient qu'il y avait moins de violence physique dans l'implantation B. Cependant, les résultats ne montrent pas de décalage conséquent entre les deux implantations. En effet, la base de données composée de 164 éléments au total, rapporte 47 éléments concernant la violence physique pour l'implantation A. Tandis que pour l'implantation B elle compte 48 éléments sur les 164. Il serait dès lors nécessaire d'approfondir le travail d'enquête afin de vérifier si la violence physique est réellement moins présente dans l'implantation B.

Ces constats invitent à dépasser une lecture simpliste opposant d'un côté l'enseignement général et de l'autre côté l'enseignement technique et professionnel. Les deux implantations connaissent des formes importantes de violences scolaires mais celles-ci prennent des modalités différentes.

Les résultats rejoignent les analyses de Debarbieux (2004) et Galand (2004) selon lesquelles les violences scolaires doivent être comprises comme des phénomènes relationnels et contextuels et non comme des caractéristiques propres à certains publics scolaires (Debarbieux, 2004; Galand, 2004b). Les différences observées entre les

implantations concernent moins la présence ou l'absence de violences que leurs formes d'expression, leurs espaces de production et les modalités de régulation.

4.2. Le rôle combiné de l'espace et de la composition sociale

A. L'espace ne produit pas seul la violence

L'espace scolaire joue un rôle clé dans la production des violences. Cependant, il ne constitue pas le facteur explicatif unique. Les violences apparaissent liées à des rapports sociaux entre élèves, à des dynamiques de groupe ainsi qu'à des usages différents des espaces scolaires. Les violences scolaires ne peuvent être réduites à une simple conséquence de l'architecture ou de l'organisation matérielle des établissements. Cette analyse rejoint les recherches de Payet (1992) , De Vigne & Hébert (2017) selon lesquelles l'espace constitue un cadre favorisant des interactions et de la socialisation (Payet, 1992; Vigne & Hébert, 2017). Ce n'est pas un cadre produisant automatiquement des violences (Payet, 1992; Vigne & Hébert, 2017).

B. Interaction entre espace et composition sociale

Les usages de l'espace scolaire varient néanmoins selon les caractéristiques sociales des élèves ainsi que selon les dynamiques propres aux groupes observés. Dans l'implantation A, la présence importante d'élèves du premier degré durant le temps de midi donne une concentration spatiale favorisant les formes d'agitation, de conflit verbaux et physiques.

Dans l'implantation B, les usages de l'espace apparaissent différents car la majorité des élèves quittent l'école durant le temps de midi et l'organisation spatiale extérieure est différente. Les élèves n'ont qu'une cour en béton.

Ces observations rejoignent directement les analyses de Bourdieu abordant les rapports différenciés aux normes scolaires selon les trajectoires sociales des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970). Les rapports à l'autorité, aux règles scolaires et aux usages de l'espace apparaissent socialement différents (Bourdieu & Passeron, 1970).

Conclusion

1. La conclusion générale

L'objectif de ce mémoire est de répondre à la question suivante : Comment les différences d'organisation spatiale et de composition socio-économique entre deux implantations d'un même établissement scolaire influencent-elles les violences scolaires ?

Cette interrogation repose sur le constat que la littérature scientifique s'est largement intéressée aux formes de violences scolaires, à leurs déterminants sociaux ainsi qu'aux mécanismes institutionnels. Toutefois, elle n'a accordé qu'une attention limitée à l'articulation concrète entre l'organisation spatiale, la composition sociale des publics et les violences scolaires. Afin d'approfondir ce lien, l'étude s'est appuyée sur des théories relatives à la violence scolaire, plus particulièrement celles de Debarbieux et Galand. Elle a également intégré les concepts de violence symbolique et institutionnelle de Bourdieu, Passeron, Dubet et Merle, ainsi que les analyses foucaaldiennes de l'espace disciplinaire. De plus, les travaux consacrés aux mécanismes spatiaux de l'institution scolaire, notamment ceux de Payet, Vigne & Hébert et Pallotta, ont permis d'éclairer ces dynamiques spatiales.

Le choix méthodologique de réaliser une étude qualitative au sein de deux implantations a révélé les différences spatiales et sociales pouvant exister dans un même établissement. L'accès aux pratiques ordinaires, aux représentations des acteurs et aux usages concrets des espaces scolaires a été rendu possible à travers les observations directes et les parcours commentés effectués avec l'aide des différents membres de l'établissement.

L'analyse montre que les violences scolaires ne peuvent ni être expliquées exclusivement par l'organisation spatiale ni uniquement par les caractéristiques sociales des élèves. Les résultats mettent plutôt en évidence un processus d'interaction entre les configurations spatiales, les dynamiques collectives, les rapports sociaux entre élèves, les mécanismes de l'institution et les trajectoires sociales des publics scolaires.

De plus, les résultats mettent en évidence que les violences scolaires prennent des formes différentes selon les contextes étudiés. Les espaces interstitiels, les moments de circulation, l'organisation de certains groupes d'élèves, le public scolaire ou encore les dispositifs disciplinaires jouent un rôle clé dans la production et le contrôle des violences. Toutefois, l'espace n'agit jamais seul. Ce qui détermine l'espace, ce sont les acteurs qui l'occupent et les rapports sociaux qui s'y jouent. L'espace apparaît davantage comme un cadre structurant qui rend possibles certaines interactions, favorise certains usages et influence les modalités de régulation que comme une cause autonome de la violence.

Dans le même temps, les trajectoires sociales des élèves et leurs rapports aux normes scolaires participent à l'utilisation des espaces. Les violences scolaires se présentent ainsi comme le produit d'une articulation complexe entre espace, socialisation et fonctionnement institutionnel.

2. Les contributions du mémoire

2.1. Les contributions théoriques

Premièrement, cette recherche s'inscrit dans les débats contemporains relatifs au climat scolaire. Elle contribue à montrer que les violences en milieu scolaire ne peuvent être réduites à de simples conduites individuelles déviantes. Ces violences doivent être appréhendées comme des phénomènes collectifs. Celles-ci sont étroitement liées aux configurations spatiales, aux pratiques institutionnelles et aux dynamiques relationnelles qui structurent l'environnement scolaire.

Deuxièmement, ce travail apporte une contribution aux analyses théoriques de Vigne & Hébert (2017), en montrant qu'un établissement scolaire composé de plusieurs implantations ne peut être considéré comme un ensemble homogène au regard des violences scolaires (Vigne & Hébert, 2017). Il souligne, au contraire, que des caractéristiques spécifiques se déploient au sein de chaque implantation en dépit de leur appartenance à une même entité institutionnelle.

Troisièmement, ce mémoire participe à la réflexion sur l'influence des filières scolaires dans la production de comportements violents. Les travaux de Millet & Thin (2012) et Bourdieu & Passeron (1970), soulignent l'existence d'inégalités scolaires et sociales entre filières ainsi qu'une représentation plus importante des élèves issus des classes populaires dans les violences scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970; Millet &

Thin, 2012). Ces travaux peuvent conduire à supposer que les espaces accueillant des élèves de l'enseignement général présentent moins de violences visibles que ceux accueillant des élèves de l'enseignement technique ou professionnel (Bourdieu & Passeron, 1970; Millet & Thin, 2012). Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nuancent fortement ces représentations. L'implantation A, accueillant uniquement l'enseignement général, ne se caractérise ni par une faible présence des violences ni par une intériorisation plus forte des normes scolaires. Les violences verbales et physiques y sont nombreuses, visibles et parfois directement observables devant les éducateurs. L'observation suggère que l'appartenance à une filière d'enseignement ne permet pas, à elle seule, de prédire le niveau ou la fréquence des violences observées. Cette contribution est significative car elle invite à dépasser une lecture parfois simpliste de la violence scolaire centrée sur le seul critère des filières scolaires.

Quatrièmement, cette étude met en lumière que la violence scolaire ne se développe pas exclusivement dans les espaces interstitiels, dans des zones avec une faible visibilité ou encore dans des espaces peu régulés. Certaines formes de violence apparaissent suffisamment banalisées pour être exprimées ouvertement dans les espaces étant pourtant fortement surveillés. Les travaux de Vigne & Hébert (2017), Payet (1992) ou encore Ma et ses collaborateurs (2022) soulignent l'importance des espaces interstitiels et des zones peu surveillées sans s'intéresser davantage aux zones principales de regroupement et de socialisation (Ma et al., 2022; Vigne & Hébert, 2017). Les résultats de la recherche nuancent donc les analyses de ces auteurs. En effet, dans le cas étudié, de nombreuses violences se déroulent dans des espaces fortement visibles et surveillés. Il n'est donc pas possible de conclure que la visibilité d'un espace et sa surveillance garantiront un espace sans violence. L'apport de la recherche réside ainsi dans la mise en évidence d'une distinction entre visibilité physique et efficacité du contrôle.

Cinquièmement, l'analyse permet de préciser qu'il y a une confirmation de l'articulation de la violence scolaire par l'institution. Les travaux de Dubet (1998) et Merle (2012) insistent sur l'existence d'une violence de l'école. Cela signifie qu'il y a des violences produites par le fonctionnement même de l'institution scolaire. Les résultats obtenus par la recherche confirment cette perspective (Dubet, 1998; Merle, 2012). De fait, les tensions observées ne concernent pas uniquement les relations entre élèves. Elles sont également liées aux dispositifs disciplinaires, au règlement d'ordre

intérieur, aux nombreux rappels à l'ordre des éducateurs, à la surveillance, aux catégorisations des élèves produites par l'institution. Cet apport permet de montrer que les violences scolaires ne constituent pas seulement un problème de comportement individuel des élèves. Les violences scolaires sont un phénomène institutionnel inscrit dans des modes d'organisation du milieu scolaire.

Enfin, ce mémoire met en évidence une contribution empirique relativement originale en étudiant deux implantations appartenant à un même établissement scolaire. La plupart des recherches comparatives portent généralement sur des établissements différents. Cette configuration a rendu visible l'influence des différences spatiales, des usages de l'espace et des compositions sociales des publics scolaires.

2.2. Les contributions aux pratiques éducatives

Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations concrètes à destination des établissements scolaires et principalement à l'établissement étudié.

En premier lieu, les résultats montrent que les moments de circulation collectifs constituent des périodes particulièrement sensibles. Les équipes éducatives pourraient dès lors accorder une attention spécifique à l'organisation des interours, des rangs et des sorties de classe. Une meilleure répartition des flux d'élèves pourrait réduire les situations de surcharges qui favorisent les tensions.

En deuxième lieu, les observations soulignent l'importance des espaces interstitiels dans l'émergence de certains conflits. Les établissements pourraient identifier les espaces problématiques en sollicitant l'avis des élèves et des membres du personnel. A partir de ce rapport, il serait envisageable de rendre certains espaces inaccessibles ou d'installer des panneaux indiquant des interdictions formelles. De plus, cela faciliterait le travail des éducateurs qui doivent réaliser de nombreuses fois des rappels à l'ordre. Dans l'implantation A, des mesures ont déjà été prises. Les deux espaces situés sous les escaliers du bâtiment N ont été condamnés afin que les élèves ne puissent plus s'y cacher ou s'y rassembler. Il serait intéressant d'étendre cette mesure aux autres escaliers de l'établissement.

En troisième lieu, les résultats montrent que la présence d'adulte constitue un facteur de régulation des violences important mais malheureusement pas suffisant. L'école a mis en place des politiques de prévention des violences notamment la cellule bien-être qui gère principalement des situations d'harcèlement entre élèves. Cette

équipe de trois enseignants s'efforce de prendre en charge les difficultés relationnelles rencontrées par les élèves avec leurs pairs. Cependant, la cellule manque de membres et de temps. Il est difficile de gérer toutes les demandes et parfois certaines situations attendent plusieurs semaines avant d'être solutionnées. L'école devrait veiller à développer la cellule bien-être et à solliciter les membres de l'équipe éducative afin qu'ils soient plus nombreux à rejoindre l'organisation.

Enfin, les résultats soulignent l'importance des temps de midi dans la dynamique des violences scolaires. Les établissements accueillant un grand nombre d'élèves durant ce laps de temps, comme l'implantation A dans notre cas d'étude, pourraient développer des activités structurées telles que des parties de football, de basketball, de volleyball, etc. Certaines écoles disposant de grands espaces pourraient facilement mettre en place un but, un filet de volley ou une table de ping-pong. Cela permettrait de réduire les situations d'ennui et les regroupements qui sont propices aux tensions.

De plus, au niveau de l'établissement étudié, ce travail s'est révélé particulièrement bénéfique. Le directeur souhaitait que les deux implantations soient analysées conjointement, conscient des différences qui les caractérisent. L'enquête réalisée et la base de données constituée lui offrent désormais un outil pour appréhender plus finement les formes de violences qui se manifestent dans chacune des implantations, ainsi que les écarts qui les distinguent.

Cependant, il convient de rappeler que l'école constitue une « petite société » dont les fonctionnements sont difficiles à transformer en profondeur. Les équipes éducatives ne peuvent pas toujours se montrer disponibles ou collaboratives. L'adhésion des élèves demeure également une condition nécessaire à la mise en œuvre des dispositifs de prévention ou de régulation des violences. Par ailleurs, les établissements doivent composer avec des ressources financières limitées, ce qui restreint leur capacité à agir.

3. Les limites

La première limite concerne le terrain d'enquête. Le projet initial prévoyait une comparaison entre plusieurs établissements secondaires présentant des caractéristiques communes tout en ayant des configurations organisationnelles et spatiales différentes. Les difficultés d'accès au terrain ont conduit à recentrer l'analyse sur un seul établissement disposant de deux implantations distinctes. Si ce terrain a permis de

réaliser une véritable comparaison des violences scolaire dans les deux implantations, il est difficile de réaliser des généralités à partir des résultats.

En effet, un seul cas d'étude ne permet pas de faire des conclusions générales pour d'autres implantations que celles étudiées.

Une deuxième limite concerne la méthodologie qualitative de la recherche. Les observations et les parcours commentés permettent d'analyser les mécanismes de la violence scolaire mais ne permettent pas de mesurer statistiquement la fréquence réelle des violences au sein de l'école. Les résultats ne permettent pas de faire des tendances quantitatives représentatives des violences malgré les 102 observations et 62 parcours commentés (entretiens) dans la base de données Excel.

Une troisième limite probable est la présence de la chercheuse sur le terrain et les effets que cela a pu engendrer. Lors des observations, la chercheuse était en contact direct avec les différents acteurs de l'école et il est probable qu'ils aient limité leurs comportements lors de sa visite. Les résultats ont pu être biaisés par sa présence.

4. Les prolongements de la recherche

Il est possible de prolonger cette recherche sur plusieurs points.

Une première piste de poursuite serait de réaliser cette recherche dans d'autres établissements disposant de deux implantations et appartenant aux classes d'ISE entre 1 à 4. Ceci dans le but de comparer les différentes organisations spatiales et les différents publics sociaux et ainsi étendre les constats à un plus grand nombre d'écoles.

Une deuxième possibilité serait de réaliser une comparaison entre l'école étudiée et un ou plusieurs établissements présentant des classes d'ISE de 16 à 20. Dès lors, il serait possible de comparer des écoles au public fortement contrastés et d'examiner plus en profondeur les liens entre composition sociale et violences scolaires.

Bibliographie

- Almeida, G. D. S., Desagher, C., & De Villers, J. (2015). De la violence scolaire : Le pouvoir de la violence symbolique. *FAPEO - Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel*.
- Auger, N., & Romain, C. (2015). *Violence verbale et école* (L'Harmattan).
<https://www.librairieclub.be/p/violence-verbale-et-ecole-9782336370231>
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, Power and Education*. Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203078662>
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique* (Éditions de Minuit).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (Les éditions de minuit).
- Bowen, F., Levasseur, C., & Beaumont, C. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. *Rapport québécois sur la violence et la santé, Chapitre 7*, 199-229.
- Cardin, C., Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves en situation de victimisation au primaire. *Ecole de service social de l'Université Laval*, 62(1), 72-89.
<https://doi.org/10.7202/1036336ar>
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : Tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 27(2), 205.
<https://doi.org/10.3917/ds.272.0205>
- Clémence, A. (2002). Violence à l'école : Représentations et dynamique des agressions. *Psicologia da Educacao*, 14-15, 65-86.
- Debarbieux, E. (2004). *La violence à l'école : Une mondialisation*. (8), 11-29.
<https://doi.org/10.3406/diver.2004.7827>

- Debarbieux, É. (2004). *LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE*. (8), 77-94.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Tome 3 : Dix approches en Europe*. ESF.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaire de Rennes.
- Dizerbo, A. (2017). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves. *Education et socialisation*, 43.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.1915>
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 35-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1125>
- Enseignement.be—Indice socioéconomique des implantations, établissements et secteurs statistiques. (s. d.). Enseignement.be. Consulté 20 mai 2026, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28576&navi=4891>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). *Indice socioéconomique : Explication de la procédure de calcul. ISE des structures 2023-2024*.
- Feyfant, A. (2010). Des violences à l'école... *Institut national de recherche pédagogique*, (54).
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Furlong, M. J., & Morrison, G. (1994). Introduction to Miniseries : School Violence and Safety in Perspective. *School Psychology Review*, 23(2), 139-150.
<https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085702>
- Galand, B. (2004a). Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? In *L'école, six ans après le décret « missions »* (M. Frenay & C. Maroy, p. 301-315).

https://www.researchgate.net/publication/242090806_Prevenir_les_violences_a_l'ecole_Quelle_place_pour_les_pratiques_d'enseignement

Galand, B. (2004b). Prévenir les violences à l'école : Quelle place pour les pratiques d'enseignement. In *L'école, six ans après le décret « missions »* (M. Frenay & C. Maroy).

Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2012). *Prévenir les violences à l'école* (Vol. 4). Presses Universitaires de France.

Galand, B., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 218(1), 95-115.
<https://doi.org/10.3917/rfped.218.0095>

Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465.

Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoise : Portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Université de Montréal.

Julienne, N. (2016). Dans les pratiques récréatives chez les adolescents : Jeux ou violence? *Education*.

Kaluszynski, M., & Froment, J.-C. (2000). *Pratiques et politiques de gestion de la violence à l'école primaire*.

Ma, X., Zhang, Z., Li, X., & Li, Y. (2022). The Relationship between the Outdoor School Violence Distribution and the Outdoor Campus Environment : An Empirical Study from China. *International Journal of Environmental*

Research and Public Health, 19(13), 7613.

<https://doi.org/10.3390/ijerph19137613>

Marissal, P. (2017). Le calcul de l'indice socio-économique des écoles : Qu'est-ce qui a changé, et pourquoi ? *Grandir à Bruxelles*, (N°33), Pages 9 à 12.

Merle, P. (2012). La violence de l'école. Quelques constats et perspectives de changement. In *Prévenir les violences à l'école* (p. 137-149). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0137>

Millet, M., & Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.mille.2012.02>

Pallotta, J. (2017). I. L'appareil scolaire et l'école mutuelle dans Surveiller et punir. In *L'école mutuelle au-delà de Foucault*. EuroPhilosophie Éditions.

<https://doi.org/10.4000/books.europhilosophie.662>

Payet, J.-P. (1992). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue française de pédagogie*, 101(1), 59-69. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1310>

Rocque, J., & Barrett DeWiele, C. (2021). Recension d'ouvrage : Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), vii-xii. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.5235>

Turcotte, D., & Lamonde, G. (2004). La violence à l'école primaire : Les auteurs et les victimes. *Éducation et francophonie*, 32(1), 15-37.

<https://doi.org/10.7202/1079113ar>

UNESCO. (s. d.). *Ce qu'il faut savoir sur l'action nécessaire pour mettre fin à la violence éducative et en milieu scolaire*. Consulté 27 janvier 2026, à

l'adresse <https://www.unesco.org/fr/articles/ce-quit-faut-savoir-sur-laction-necessaire-pour-mettre-fin-la-violence-educative-et-en-milieu>

Van Honsté, C. (2013a). AGIR COLLECTIVEMENT CONTRE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE. *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel*, (11).

Van Honsté, C. (2013b). LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : DE QUOI PARLE-T-ON ? *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel*, (10).

Vigne, M., & Hébert, T. (2017). *L'approche spatiale des jeux dangereux à l'école primaire*. 4(2).

Annexes

Annexe n°1. La base de données de observations réalisé sur Excel

ID	Implantation (A/B)	Date	Lieu	Visibilité	Accessibilité
1	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
2	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
3	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
4	A	21-04-26	sous-sol	Forte	Très accessible
5	A	21-04-26	sous-sol	Forte	Très accessible
6	A	21-04-26	sous-sol	Forte	Très accessible
7	A	21-04-26	escaliers	Moyenne	Accessible
8	A	21-04-26	passage extérieur	Forte	Accessible
9	A	21-04-26	passage extérieur	Forte	Accessible
10	A	21-04-26	Parc	Forte	Accessible
11	A	21-04-26	Couloirs	Faible	Peu accessible
12	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
13	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
14	A	21-04-26	passage extérieur	Forte	Accessible
15	A	21-04-26	passage extérieur	Forte	Accessible
16	A	21-04-26	sous-sol	Forte	Très accessible
17	A	21-04-26	Salle d'étude + réfectoire	Forte	Très accessible
18	A	21-04-26	parc	Forte	Très accessible
19	A	21-04-26	Parc	Forte	Très accessible
20	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
21	A	21-04-26	parc	forte	Très accessible
22	A	21-04-26	sous-sol	Forte	Très accessible
23	A	21-04-26	parc	Forte	Très accessible
24	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
25	A	21-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
26	A	07-04-26	Couloirs	Faible	Peu accessible
27	A	07-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
28	A	07-04-26	passage extérieur	Forte	Accessible
29	A	07-04-26	sous-sol	Forte	Très accessible
30	A	07-04-26	toilettes	Faible	peu accessible
31	A	07-04-26	passage extérieur	forte	Accessible
32	A	07-04-26	Parc	Forte	Très accessible
33	A	07-04-26	Parc	Forte	Très accessible
34	A	07-04-26	rangs	Forte	Accessible
35	A	07-04-26	rangs	Forte	Accessible
36	A	07-04-26	Couloirs	Faible	Accessible
89	B	20-04-26	Salle d'étude + réfectoire	Forte	Très accessible
90	B	20-04-26	toilettes	Moyenne	Peu accessible
91	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
92	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
93	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
94	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
95	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
96	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
97	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible
98	B	20-04-26	cour en béton	Forte	Très accessible

99	B	20-04-26	hall d'entrée du bâtiment	Moyenne	Accessible
100	B	20-04-26	rangs	Forte	Très accessible
101	B	20-04-26	rangs	Forte	Accessible
102	B	20-04-26	rangs	Forte	Accessible
103	B	20-04-26	hall d'entrée du bâtiment	Moyenne	Accessible
104	B	20-04-26	Couloirs	Moyenne	Accessible
105	B	25-03-26	hall d'entrée du bâtiment	Forte	Accessible
106	B	25-03-26	hall d'entrée du bâtiment	Moyenne	Accessible
107	B	25-03-26	toilettes	Faible	Peu accessible
108	B	25-03-26	toilettes	Faible	Peu accessible
109	B	25-03-26	cour en béton	Forte	Très accessible
110	B	25-03-26	cour en béton	Forte	Très accessible
111	B	25-03-26	cour en béton	Forte	Très accessible
112	B	25-03-26	hall d'entrée du bâtiment	Moyenne	Accessible
113	B	25-03-26	rangs	Forte	Accessible
114	B	25-03-26	rangs	Forte	Accessible

Densité	Fonction espace	Espace interstitiel	Type violence	Intensité
Elevée	socialisation + conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	socialisation + conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	socialisation + conflit	Non	V_SYMB	faible
faible	conflit	Non	V_PHYS	Forte
faible	socialisation + conflit	Non	V_PHYS	forte
faible	conflit + surveillance	Non	V_VERB	Modérée
faible	activité + socialisation	Oui	V_PHYS	Forte
faible	conflit	Oui	V_VERB	Faible
faible	socialisation + conflit	Oui	V_VERB	Faible
Elevée	activité + socialisation + conflit	Non	V_PHYS	Forte
faible	circulation + conflit	Oui	V_VERB	Faible
Elevée	socialisation	Non	V_VERB	Faible
Elevée	Activité + socialisation	Non	V_PHYS	Forte
faible	conflit	Oui	V_VERB	Faible
faible	Socialisation + activité	Oui	V_PHYS	Forte
faible	conflit	non	V_VERB	Faible
Elevée	conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	Socialisation + activité	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	conflit	non	V_VERB	Faible
Elevée	activité + conflit	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	socialisation + conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	conflit + surveillance	non	V_PHYS	Forte
faible	circulation + conflit	Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable
Elevée	conflit	Non	V_VERB	Faible
faible	socialisation + surveillance	Oui	V_VERB	Faible
Elevée	conflit	Non	V_PHYS	Forte
faible	conflit + surveillance	Oui	V_VERB	Faible
faible	conflit + surveillance	Oui	V_PHYS	Forte
moyenne	socialisation + conflit	Non	V_SYMB	Modérée
moyenne	activité + socialisation + surveillance	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	conflit + surveillance	Non	V_VERB	Faible
Elevée	conflit	non	V_PHYS	Forte
Elevée	circulation	Oui	V_PHYS	Forte
moyenne	Repas + surveillance	Non	V_PHYS	Forte
faible	Activité	Oui	V_PHYS	Forte
moyenne	socialisation + conflit	Non	V_VERB	Faible
moyenne	Conflit	Non	V_VERB	Faible
moyenne	Socialisation + conflit	Non	V_VERB + V_SYMB	Modérée
moyenne	Socialisation	Non	V_PHYS	Forte
moyenne	conflit	Non	V_VERB	Faible
moyenne	Activité	Non	V_PHYS	Forte
moyenne	Conflit	Non	V_PHYS	Forte
moyenne	conflit	Non	V_VERB	Faible

moyenne	circulation	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	circulation + surveillance + conflit	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	conflit + surveillance	Non	V_VERB	Faible
Elevée	circulation + conflit	non	V_PHYS	Forte
moyenne	circulation + conflit	Oui	V_VERB	Faible
Elevée	circulation	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	circulation + conflit	Non	V_VERB	Faible
faible	circulation et conflit	Oui	V_VERB	Faible
faible	activité + conflit	Oui	V_PHYS	Forte
Elevée	conflit	Non	V_VERB + V_SYMB	Modérée
Elevée	Socialisation + conflit	Non	V_VERB + V_SYMB	Faible
Elevée	conflit	Non	V_VERB + V_SYMB	Modérée
moyenne	Conflit	Non	V_VERB	Faible
Elevée	Circulation + socialisation	Non	V_PHYS	Forte
Elevée	Conflit	Non	V_VERB	Faible

Fréquence	Acteurs	Groupe social	Genre
Permanente	Elèves	Général	Mixte
Permanente	Elèves	Général	Garçons
Répétée	Elèves	Général	Garçons
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Permanente	Elèves	Général	Garçons
Répétée	Elèves+ éducateurs	Général	Garçons
Permanente	Elèves	Général	Mixte
Permanente	Elèves	Général	Filles
Permanente	Elèves	Général	Garçons
Répétée	Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Répétée	Elèves	Général	Garçons
Permanente	Elèves	Général	Mixte
Permanente	Elèves	Général	Filles
Permanente	Elèves	Général	Garçons
Permanente	Elèves	Général	Garçons
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Mixte
repétée	Elèves + éducateurs	Général	mixte
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	filles
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	garçons
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Garçons
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Filles
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Permanente	Elèves	Général	Mixte
repétée	Elèves + éducateurs	Général	filles
Permanente	Elèves	Général	Mixte
Permanente	Elèves	Général	Mixte
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Filles
Permanente	Elèves	Général	Mixte
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Filles
repétée	Elèves + éducateurs	Général	Garçons
Répétée	Elèves	Général	Mixte
repétée	Elèves + éducateurs	Général	Filles
Permanente	Elèves + enseignant	Général	Mixte
repétée	Elèves + éducateurs	Général	Filles
Permanente	Elèves + éducateurs	Général	Garçons
Occasionnelle	Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	garçons
Occasionnelle	Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	Filles
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	filles
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	filles
repétée	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
repétée	Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Mixte

repétée	Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
repétée	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Filles
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves + enseignants + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Filles
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Filles
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Permanente	Elèves	Technique + professionnel	Mixte

Position	Dynamique groupe	Rapport domination	Présence adulte
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Groupe dominant et victime	groupe vs individu	symbolique	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	Physique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	Physique	Non déterminable
auteur et observateur	interaction individuelle	institutionnel	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	aucun observable	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Groupe d'auteurs et victime	groupe vs individu	Physique	Présente
Auteur et victime	groupe	symbolique	Non déterminable
Groupe d'auteur	Groupe	aucun observable	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	aucun observable	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
auteur et victime	Groupe	aucun observable	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Groupe dominant et victimes	groupe	Physique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Groupe	groupe	institutionnel	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	Physique	Présente
Auteur et victime	Groupe	symbolique	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Non déterminable
Auteur et observateur	Interaction individuelle	institutionnel	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	Physique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	aucun observable	Présente
groupe dominant et victime	groupe vs individu	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	aucun observable	Présente
groupe d'auteurs	interaction individuelle	symbolique	Présente
Groupe d'auteurs	Groupe	Physique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	aucun observable	Présente
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	aucun observable	Présente
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	aucun observable	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Absente
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Absente
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	aucun observable	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
Groupe d'auteurs et victime	groupe	Physique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	Physique	Non déterminable
Auteur et victime	individuel	symbolique	Absente

Groupe d'auteurs et victime	Groupe	Physique	Présente
Auteur +victime + observateur	Groupe	aucun observable	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Présente
auteur + victime + observateur	interaction individuelle	institutionnel	Présente
Auteur +victime + observateur	groupe	physique	Présente
Groupe d'auteurs et victimes	Groupe	symbolique	Présente
Groupe d'auteurs et victimes	Groupe	aucun observable	Absente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique + physique	Absente
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	Physique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Non déterminable
Auteur +victime + observateur	interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Absente
Auteur +victime + observateur	Interaction individuelle	symbolique	Présente
Auteur et victime	Groupe	aucun observable	Non déterminable
Auteur et victime	interaction individuelle	symbolique	Non déterminable

Type contrôle	Intervention
fort	Non déterminable
moyen	Aucune
moyen	Aucune
Fort	Verbale
Inexistant	Aucune
fort	Verbale
Inexistant	Aucune
fort	Aucune
fort	Aucune
fort	verbale
Inexistant	Aucune
Inexistant	aucune
Inexistant	Aucune
fort	verbale
Inexistant	Aucune
fort	verbale
fort	Verbale
fort	Verbale
fort	Aucune
fort	verbale
fort	Verbale
fort	Verbale
fort	Verbale
Inexistant	Aucune
fort	Verbale
Inexistant	Aucune
Inexistant	Aucune
fort	verbale
fort	Aucune
Inexistant	Verbale
fort	Verbale
Inexistant	Aucune
fort	Verbale
fort	Verbale
fort	Verbale
fort	Verbale
fort	Verbale
Moyen	Verbale
faible	Aucune
fort	Verbale
Inexistant	Aucune
fort	Verbale
moyen	Aucune
fort	Verbale
moyen	Aucune
Inexistant	Aucune

moyen	Verbale
fort	Verbale
Fort	Verbale
Fort	Verbale
Fort	Verbale
moyen	Verbale
Inexistant	aucune
Inexistant	aucune
fort	verbale
fort	verbale
Inexistant	Non déterminable
fort	verbale
Inexistant	aucune
moyen	verbale
Inexistant	aucune
Inexistant	Aucune

Notes qualitatives

Un élève dit "ta gueule" à une autre élève en présence des éducateurs dans la cour.

Un élève dit à un autre de "petit con". Les éducateurs n'entendent pas

Deux élèves enlèvent la chaussure d'un de leur ami et courent le plus vite possible afin qu'il ne puisse pas les

Un garçon bouscule une fille à plusieurs reprises. L'éducateur intervient.

Deux garçons se bousculent plusieurs fois en rigolant. L'un d'eux tombe au sol.

Un des garçons répond plusieurs fois à l'éducateur : « oh ce n'est pas moi ! Genre je suis tombé tout seul.

Un jeu de bousculade a lieu dans les escaliers qui mènent du sous-sol au rez-de-chaussée. Un garçon et une

Deux filles se disputent en se disant « ta gueule : ferme ta gueule : tu fais vraiment chier » sous le

Deux garçons se disent « ta gueule » sous le passage extérieur. Les éducateurs sont occupés avec deux

Cinq élèves (groupe mixte) se lancent des copeaux de bois dans le parc. Une fille recoit un morceau dans le

Ils crient : « tu es trop con on va nous entendre ». Un autre élève répond « Ta gueule et dépêche-toi ».

Des élèves sur la cour en béton disent à plusieurs reprises dans leurs échanges verbaux « putain ».

Dans la cour en béton, deux filles se donnent des coups de pied, cela ressemble à un jeu car elles rigolent.

Deux garçons se disputent en se disant : " Ta gueule", " Gros con", " Tu casses les couilles" sous le passage

Trois garçons se bousculent sous le passage extérieur. Ils semblent rigoler.

Un élève dit "ta gueule" à une autre élève en présence des éducateurs. Ils l'entendent et lui demande de

Un élève dit « ta gueule » à une autre élève dans le réfectoire. L'éducateur demande à l'élève de

Un groupe de six élèves (groupe mixte) lance des copeaux dans les jambes et sur le visage des autres élèves.

Une élève dit « ferme ta gueule » à une autre élève dans le parc. Les éducateurs n'entendent pas.

Trois garçons semblent jouer à se bagarrer en rigolant et en criant. Un éducateur intervient et un élève

Dans le parc, un élève en suit un autre élève « Ta gueule », « Tu fais chier », « Grosse merde » car il

dit de se cacher. Elle n'a fait que le pousser à s'en aller. L'éducateur intervient afin qu'ils se calment.

Au sous-sol, deux filles se disputent après leur passage aux toilettes. Elles haussent la voix chacune à leur

Dans le parc, un élève dit « ta gueule » à une autre élève. Ils haussent la voix et la fille menace de le

Un élève dit à un autre élève « tu casses les couilles » dans la cour.

Un conflit éclate entre deux filles. L'éducateur intervient rapidement afin d'éviter que la situation

Il se bousculent, se chamaillent et sont grossiers : « ta gueule », « tu fais chier », « t'es trop con ».

Un élève insulte un autre de « sale con ».

Une fille dit « putain » à plusieurs reprises. Un éducateur lui demande d'arrêter.

Deux élèves se disputent devant le distributeur, l'un bouscule l'autre brutalement. L'éducateur est

Deux filles se disputent aux toilettes. L'éducateur intervient verbalement tout en se tenant à

Un garçon dit une gaffe à un autre garçon sous le passage extérieur. Les éducateurs interviennent

Un groupe d'élèves enlève un élève en lui prenant ses chaussures et en courant rapidement dans le

Deux filles se lancent des copeaux de bois dans le parc. Les éducateurs demandent d'arrêter.

Deux élèves se disputent dans les rangs et se disent des insultes racistes. Le professeur intervient et

Trois filles se bousculent intensément dans les rangs. L'éducateur sépare le trio rapidement.

Les élèves rient dans le bâtiment n°. Deux garçons se font des croque-pieds dans le couloir.

Deux garçons s'amusent à se pousser violemment vers la sortie. L'éducateur intervient car le jeu

Des filles s'amusent à se bousculer à l'entrée des toilettes en rigolant, l'éducateur intervient et

Des garçons insistent sur les bancs se disent : « gros con », « t'as pas de cerveau » « petit con ». Les

Des filles s'insultent dans la cour apparemment à cause d'un rouge à lèvres. L'éducateur demande le

Un élève injurie un autre élève dans la cour en béton face à la salle des professeurs. Il lui demande

de retourner dans son pays d'origine et dit également : " T'as pas une belle peau. T'es tout blanc." Les

Deux garçons s'amusent à se napper dans la cour en rigolant et en se chamaillant. L'éducateur cite

Une fille critique la tenue vestimentaire que porte une autre fille sur la cour : " ton robe est trop

Quelques garçons jouent à des jeux physiques pouvant dégénérer en bagarre. Ils semblent s'amuser

Une fille lance à un garçon une bouteille en plastique, il lui lance à son tour une autre bouteille.

Un garçon menace une fille : « je vais te frapper, tu ne vas rien comprendre » sur la cour.

Un garçon fait des croquerie près à toutes les personnes qui rentrent dans le hall d'entrée du bâtiment.
 Des garçons se bousculent dans les rangs, on dirait qu'ils s'amusent. Les éducateurs demandent le
 Deux filles ont un échange verbal grossier. Elles ont un désaccord. L'éducateur passe entre les rangs
 Deux garçons se disputent. L'éducateur reprend un élève qui dit "ferme la gros con" et l'élève
 Des élèves se bousculent pour passer la porte d'entrée du bâtiment principal. L'enseignant et
 Dans les couloirs, des élèves ont des échanges grossiers en attendant leur professeur qui a oublié ses
 Des élèves se bousculent dans le hall d'entrée en se rendant vers la sortie du bâtiment.
 Un élève crie sur un autre et le menace : « si tu continues je vais te frapper » dans le hall d'entrée.
 Deux filles se disputent dans les toilettes. L'éducateur intervient, il demande ce qu'il se passe et exige
 Des garçons se tapent au visage dans les toilettes en riant. L'éducateur demande aux élèves de
 Deux élèves se disputent pour de la nourriture sur la cour. Un garçon sur un autre et en disant "espece
 Une fille se moque d'une autre fille" en crachant son maquillage. Les toilettes orange sur ton visage,
 Un garçon tient des propos discriminatoires sur les origines d'un autre élève. Il a eu un coup de
 Deux élèves sont engagés dans une altercation verbale dans le hall d'entrée, à proximité des
 Certains élèves se bousculent au sein des rangs.
 Deux élèves ont un échange verbal conflictuel marqué par l'usage de l'expression " ta gueule".

Annexe n°2. La base de données de entretiens réalisé sur Excel

ID	Acteur interrogé	Implantation (A/B)	Date	Lieu
37	Enseignant 1	B	08-04-26	extérieur de l'implantation B
38	Enseignant 1	B	08-04-26	Classe
39	Enseignant 1	B	08-04-26	Classe
40	Enseignant 1	B	08-04-26	implantation B
41	Enseignant 1	B	08-04-26	cour+ couloirs
42	Enseignant 1	B	08-04-26	Classe
43	Enseignant 1	B	08-04-26	réseaux sociaux
44	Enseignant 1	B	08-04-26	implantation B
45	Enseignant 1	B	08-04-26	rangs
46	Enseignant 1	B	08-04-26	CCM
47	Enseignant 1	B	08-04-26	sous l'escalier
48	Enseignant 1	B	08-04-26	Couloirs
49	Enseignant 1	B	08-04-26	implantation B
50	Enseignant 1	B	08-04-26	cour+ couloirs
51	Enseignant 2	B	10-04-26	cour en béton
52	Enseignant 2	B	10-04-26	cour en béton
53	Enseignant 2	B	10-04-26	implantation B
54	Enseignant 2	B	10-04-26	Couloirs
55	Enseignant 2	B	10-04-26	extérieur de l'implantation B
56	Enseignant 2	B	10-04-26	réseaux sociaux
57	Enseignant 2	B	10-04-26	implantation B
58	Enseignant 2	B	10-04-26	Classe
59	Enseignant 2	B	10-04-26	Classe
60	Enseignant 2	B	10-04-26	Classe
61	Enseignant 2	B	10-04-26	CCM
62	Éducateur 1	B	24-03-26	Grillage
63	Éducateur 1	B	24-03-26	cour en béton
64	Éducateur 1	B	24-03-26	toilettes
65	Éducateur 1	B	24-03-26	cour en béton
66	Éducateur 1	B	24-03-26	implantation B
67	Éducateur 1	B	24-03-26	cour en béton
68	Éducateur 1	B	24-03-26	Couloirs
69	Éducateur 1	B	24-03-26	Salle d'étude + réfectoire
70	Éducateur 1	B	24-03-26	Salle d'étude + réfectoire
71	Éducateur 1	B	24-03-26	sous-escalier
72	Éducateur 1	B	24-03-26	CCM
73	Éducateur 1	B	24-03-26	extérieur de l'implantation B
74	Éducateur 1	B	24-03-26	rangs

75	Élèves	B	23-03-26	rangs
76	Élèves	B	23-03-26	cour en béton
77	Élèves	B	23-03-26	cour en béton
78	Élèves	B	23-03-26	implantation B
79	Élèves	B	23-03-26	extérieur de l'implantation B
80	Élèves	B	23-03-26	toilettes
81	Élèves	B	23-03-26	toilettes
82	Élèves	B	23-03-26	CCM
83	Élèves	B	23-03-26	Salle d'étude + réfectoire
84	Élèves	B	23-03-26	Couloirs
85	Élèves	B	23-03-26	cour en béton
86	Élèves	B	23-03-26	implantation B
87	Élèves	B	23-03-26	Classe
88	Élèves	B	23-03-26	Classe
115	Enseignant 3	A	02-04-26	cour en béton
116	Enseignant 3	A	02-04-26	implantation A
117	Enseignant 3	A	02-04-26	sous-sol
118	Enseignant 3	A	02-04-26	toilettes
119	Enseignant 3	A	02-04-26	Couloirs
120	Enseignant 3	A	02-04-26	rangs
121	Enseignant 3	A	02-04-26	Classe
122	Enseignant 3	A	02-04-26	couloirs bâtiment N
123	Enseignant 3	A	02-04-26	cour en béton
124	Enseignant 3	A	02-04-26	Classe
125	Enseignant 4	A	03-04-26	implantation A
126	Enseignant 4	A	03-04-26	sous-sol
127	Enseignant 4	A	03-04-26	Couloirs
128	Enseignant 4	A	03-04-26	Classe
129	Enseignant 4	A	03-04-26	Classe
130	Enseignant 4	A	03-04-26	couloirs bâtiment N
131	Enseignant 4	A	03-04-26	sous-sol
132	Enseignant 4	A	03-04-26	extérieur de l'implantation A
133	Enseignant 4	A	03-04-26	parking direction
134	Enseignant 4	A	03-04-26	dessous des escaliers bâtiment N
135	Éducateur 2	A	30-03-26	Grillage
136	Éducateur 2	A	30-03-26	extérieur de l'implantation A
137	Éducateur 2	A	30-03-26	toilettes
138	Éducateur 2	A	30-03-26	dessous des escaliers bâtiment N
139	Éducateur 2	A	30-03-26	implantation A
140	Éducateur 2	A	30-03-26	sous-sol
141	Éducateur 2	A	30-03-26	parc
142	Éducateur 2	A	30-03-26	Salle d'étude + réfectoire

143	Éducateur 2	A	30-03-26	cour en béton
144	Éducateur 2	A	30-03-26	Salle d'étude + réfectoire
145	Éducateur 3	A	13-04-26	extérieur de l'implantation A
146	Éducateur 3	A	13-04-26	couloirs bâtiment N
147	Éducateur 3	A	13-04-26	passage extérieur
148	Éducateur 3	A	13-04-26	cour en béton
149	Éducateur 3	A	13-04-26	Couloirs
150	Éducateur 3	A	13-04-26	sous-sol
151	Éducateur 3	A	13-04-26	implantation A
152	Éducateur 3	A	13-04-26	sous-sol
153	Éducateur 3	A	13-04-26	Couloirs
154	Éducateur 3	A	13-04-26	Salle d'étude + réfectoire
155	Élèves	A	14-04-26	Couloirs du bâtiment P
156	Élèves	A	14-04-26	cour en béton
157	Élèves	A	14-04-26	implantation A
158	Élèves	A	14-04-26	Classe
159	Élèves	A	14-04-26	implantation A + réseaux sociaux
160	Élèves	A	14-04-26	dessous des escaliers bâtiment N
161	Élèves	A	14-04-26	toilettes
162	Élèves	A	14-04-26	cour en béton
163	Élèves	A	14-04-26	extérieur de l'implantation A
164	Élèves	A	14-04-26	rangs

Visibilité	Accessibilité	Densité	Fonction espace
Aucune	pas accessible	Non déterminable	Regroupement
Forte	Très accessible	Elevée	Surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	Activité + conflit
Variable	Accessible	moyenne	conflit
Forte	Très accessible	Elevée	conflit + surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	Surveillance
Aucune	pas accessible	Non déterminable	Socialisation + conflit
Variable	Accessible	Variable	Surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	circulation + surveillance + conflit
Faible	Peu accessible	moyenne	Activité
Faible	Peu accessible	faible	socialisation + isolement
Faible	Peu accessible	faible	Évitement
Variable	Accessible	Variable	Surveillance
forte	Très accessible	Elevée	socialisation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	conflit + surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	conflit + surveillance
Variable	Accessible	Variable	Conflit
Moyenne	Accessible	Elevée	circulation + socialisation + surveillance
Aucune	pas accessible	Non déterminable	conflit
Aucune	pas accessible	Non déterminable	socialisation + conflit
Variable	Accessible	Variable	Surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Surveillance + conflit
Forte	Très accessible	Elevée	Activité
Faible	Accessible	moyenne	Activité
Forte	Très accessible	Elevée	circulation
Forte	Très accessible	Elevée	Socialisation + conflit + surveillance
Faible	Peu accessible	moyenne	Conflit + évitement
forte	Très accessible	Elevée	conflit + surveillance
Variable	Accessible	moyenne	conflit
forte	Très accessible	Elevée	Surveillance
Moyenne	Peu accessible	Elevée	circulation + socialisation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	activité + conflit + surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	Repas + surveillance
Faible	Peu accessible	faible	Socialisation + isolement
Faible	Peu accessible	faible	Activité + socialisation
Aucune	pas accessible	Non déterminable	conflit
Forte	Accessible	Elevée	circulation + surveillance + conflit

forte	Très accessible	Elevée	circulation + surveillance + conflit
Forte	Très accessible	Elevée	Socialisation + conflit
Forte	Très accessible	Elevée	Conflit
Variable	Très accessible	Variable	conflit + surveillance
Aucune	pas accessible	Non déterminable	conflit
Faible	Peu accessible	Elevée	conflit + isolement
Faible	Peu accessible	Elevée	conflit
Faible	Peu accessible	moyenne	Activité + surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	activité + repas + conflit
Forte	Accessible	Elevée	circulation + conflit
Forte	Très accessible	Elevée	Conflit + socialisation
Variable	Accessible	Variable	Socialisation
Forte	Très accessible	Elevée	Activité + surveillance
Forte	Très accessible	Elevée	Activité + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Socialisation + conflit
Variable	Accessible	moyenne	Socialisation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	socialisation + conflit
Faible	Peu accessible	faible	conflit
forte	Accessible	Elevée	circulation + socialisation
forte	Accessible	Elevée	circulation + surveillance + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Activité + dégradation
moyenne	Accessible	Elevée	circulation + socialisation
forte	Très accessible	Elevée	Surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Activité + surveillance
Variable	Accessible	moyenne	Socialisation + conflit + surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Conflit
Forte	Accessible	Elevée	circulation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Surveillance + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Activité + surveillance
Moyenne	Accessible	Elevée	circulation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Conflit
Aucune	pas accessible	faible	Conflit
Faible	peu accessible	faible	Isolement + socialisation
Faible	peu accessible	faible	Isolement + évitement
Faible	peu accessible	Elevée	Circulation + conflit
Aucune	pas accessible	moyenne	Conflit
Faible	peu accessible	faible	Evitement + surveillance
Faible	peu accessible	faible	Isolement + évitement
Variable	Accessible	moyenne	conflit + surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Regroupement + conflit + surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Activité + socialisation
forte	Très accessible	Elevée	Repas + surveillance

forte	Très accessible	Elevée	Surveillance + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Activité + surveillance + conflit
Aucune	pas accessible	moyenne	conflit
forte	Très accessible	Elevée	circulation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Socialisation + circulation + conflit + surveillance
forte	Très accessible	Elevée	Evitement
forte	Accessible	Elevée	Surveillance + circulation
forte	Très accessible	Elevée	Socialisation + conflit
Variable	Accessible	moyenne	Socialisation
Variable	Accessible	Elevée	Surveillance + conflit
forte	Accessible	Elevée	circulation + conflit
forte	Très accessible	Elevée	Activité + surveillance
Moyenne	Accessible	Elevée	circulation + socialisation
forte	Très accessible	Elevée	Isolement + évitement
Variable	Accessible	moyenne	conflit + spectacle
forte	Très accessible	Elevée	Activité + surveillance
Variable	Accessible	moyenne	socialisation + conflit
Faible	peu accessible	faible	isolement
Faible	peu accessible	moyenne	conflit
forte	Très accessible	Elevée	Conflit
Aucune	pas accessible	moyenne	conflit
forte	Accessible	Elevée	circulation + conflit

Espace interstitiel	Type violence	Intensité	Fréquence
Oui	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	repétée
Non	V_VERB	Faible	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Partiellement	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Oui	V_VERB + V_SYMB	Modérée	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Répétée
Oui	V_VERB	Faible	Permanente
Oui	V_VERB	Faible	Permanente
Oui	Pas de violence observable	Aucune	Permanente
Oui	Pas de violence observable	Aucune	Répétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Partiellement	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Non	V_VERB + V_SYMB	Modérée	Permanente
Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Oui	V_PHYS	Forte	Permanente
Oui	V_VERB + V_SYMB	Modérée	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Répétée
Non	V_VERB	Faible	Occasionnelle
Non	V_VERB	Faible	Permanente
Oui	V_VERB	Faible	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
non	V_PHYS	Forte	Permanente
Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Permanente
Oui et non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
oui	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
oui	Pas de violence observable	Aucune	Pas de fréquence
Oui	V_PHYS	Forte	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS + V_SYMB	Variable	Permanente

Non	V_VERB	Faible	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Oui	V_PHYS	Forte	repétée
Oui	V_VERB	Faible	Permanente
Oui	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Oui	Pas de violence observable	Aucune	Pas de fréquence
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
non	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	repétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	repétée
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Répétée
oui	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Oui	V_VERB	Faible	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS + V_SYMB	Variable	Permanente
Non	V_SYMB	Modérée	Répétée
Oui	V_SYMB	Modérée	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_VERB	Faible	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	repétée
Oui	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Occasionnelle
Non	V_VERB	Faible	repétée
Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Oui	V_PHYS	Forte	Répétée
Oui	Pas de violence observable	Aucune	Pas de fréquence
Oui	Pas de violence observable	Aucune	Répétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Oui	V_PHYS	Forte	Répétée
Oui	V_SYMB	Modérée	Répétée
Oui	Pas de violence observable	Aucune	repétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Répétée
Non	V_PHYS	Forte	Permanente
Non	V_PHYS	Forte	Permanente
Non	V_VERB	Faible	Permanente

Non	V_PHYS	Forte	Permanente
Non	V_VERB	Faible	Occasionnelle
Oui	V_PHYS	Forte	Répétée
Oui	V_PHYS	Forte	Permanente
Oui	V_VERB	Faible	Permanente
oui	V_SYMB	Modérée	Occasionnelle
oui	V_VERB	Faible	Permanente
Non	V_PHYS	forte	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente
Oui	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_VERB	Faible	Permanente
Oui	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Oui	V_SYMB	Modérée	Répétée
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Non	V_VERB	Modérée	Permanente
Oui	V_VERB + V_PHYS	Variable	repétée
Oui	Pas de violence observable	Aucune	repétée
Oui	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_PHYS	Forte	Occasionnelle
Oui	V_PHYS	Forte	repétée
Non	V_VERB + V_PHYS	Variable	Permanente

Acteurs	Groupe social	Genre
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Filles
Elèves + enseignants + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignants + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignants + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	mixte
Elèves + enseignants + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	mixte
Elèves + institution scolaire	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	mixte
Elèves	Technique + professionnel	mixte
Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	mixte
Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves+ éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + personnes extérieures	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignants	Technique + professionnel	Mixte

Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	filles
Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	Garçons
Elèves	Technique + professionnel	Garçons
Elèves	Technique + professionnel	Filles
Elèves	Technique + professionnel	Filles
Elèves	Technique + professionnel	mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + éducateurs	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignant	Technique + professionnel	Mixte
Elèves + enseignants + éducateurs	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	filles
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + éducateurs	Général	mixte
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + enseignants + éducateurs	Général	Mixte
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves	Général	mixte
Elèves	Général	filles
Elèves	Général	Garçons
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Elèves + enseignants + éducateurs	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + éducateurs	Général	mixte

Elèves + éducateurs	Général	Garçons
Elèves+ éducateurs	Général	Garçons
Elèves+ éducateurs	Général	Garçons
Elèves+ éducateurs	Général	Mixte
Elèves+ éducateurs	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Elèves+ éducateurs	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves+ éducateurs	Général	mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + éducateurs	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves + enseignant	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	Mixte
Elèves	Général	filles
Elèves	Général	filles
Elèves	Général	Garçons
Elèves + enseignant	Général	Mixte

Position	Dynamique groupe
Auteur et victime	interaction individuelle
Autorité institutionnelle	groupe
Auteur et victime	Groupe
Auteur et victime	interaction individuelle
Auteur et victime	groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Auteur et victime	Groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Groupe	Groupe
Groupe	groupe
Groupe	Groupe
Groupe	Groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Groupe	Groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Auteur et victime	groupe
Groupe	Groupe
Auteur et victime	groupe
Auteur et victime	Groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Autorité institutionnelle	groupe
Auteur et victime	interaction individuelle
Auteur et victime	individuel
Groupe	groupe
auteur et victime	groupe
groupe	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime + observateur	Groupe
Auteur et victime	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	Groupe
groupe	Groupe
Auteur et victime	groupe
Groupe	Groupe

Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur et victime	groupe
groupe	groupe
groupe	groupe
groupe	Groupe
Auteur et victime	Groupe
Auteur et victime	interaction individuelle
groupe	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Groupe d'auteurs et victime	Groupe
groupe	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur +victime + observateur	Groupe
Auteur et victime	interaction individuelle
Auteur et victime	individuel
Auteur et victime	interaction individuelle
Auteur +victime + observateur	Groupe
Auteur +victime + observateur	groupe
Auteur + observateur	groupe
Groupe	groupe
Auteur + autorité institutionnelle	groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	groupe
groupe	groupe
Auteur et victime	Groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	interaction individuelle
Auteur et autorité institutionnelle	groupe
Auteur + autorité institutionnelle	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime	interaction individuelle
Auteur +victime	groupe
Groupe	Groupe
Groupe	Groupe
groupe	groupe
Auteur +victime	groupe
Auteur + autorité institutionnelle	groupe
groupe	Groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	interaction individuelle
groupe	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	groupe

Auteur +victime + autorité institutionnelle	interaction individuelle
Auteur + autorité institutionnelle	interaction individuelle
groupe	interaction individuelle
groupe	groupe
Groupe vs groupe	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	groupe
groupe	Groupe
Auteur + autorité institutionnelle	groupe
Auteur +victime	interaction individuelle
groupe	groupe
Auteur +victime + spectateur	groupe
Auteur +victime + autorité institutionnelle	groupe
Auteur +victime	groupe
groupe	groupe
Auteur +victime	interaction individuelle
Auteur +victime	interaction individuelle
Auteur +victime	groupe
groupe	groupe

Rapport domination	Présence adulte	Type contrôle	Intervention
Physique	Absente	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	fort	Verbale
symbolique	Présente	fort	variable
symbolique + physique	variable	variable	variable
Physique	Présente	fort	Physique
institutionnel	Présente	fort	Verbale
symbolique	Absente	Inexistant	Difficile
institutionnel	Présente	fort	variable
symbolique	Présente	fort	Verbale
symbolique	Non déterminable	Moyen	Rare
aucun observable	Non déterminable	Inexistant	Aucune
aucun observable	Absente	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	variable	administrative
symbolique + physique	Présente	variable	variable
institutionnel	Présente	variable	variable
institutionnel	Présente	fort	verbale et physique
symbolique	Non déterminable	variable	variable
symbolique + physique	Présente	fort	variable
Physique	Absente	Inexistant	Aucune
symbolique	Absente	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	fort	administrative
institutionnel	Présente	fort	administrative
symbolique + institutionnel	Présente	fort	Verbale + administrative
symbolique	Présente	fort	Verbale
verbale	Présente	moyen	variable
symbolique + physique	Présente	moyen	variable
Physique	Présente	moyen	variable
symbolique + physique	Présente	moyen	variable
institutionnel + physique	Présente	fort	Verbale
symbolique + physique	Non déterminable	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	fort	Verbale
symbolique + physique	Présente	Moyen	Verbale
institutionnel	Présente	fort	Verbale
symbolique + physique	Présente	fort	Verbale
Physique	Non déterminable	faible	Verbale
aucun observable	Non déterminable	Inexistant	Aucune
Physique	Absente	Inexistant	Aucune
symbolique + physique	Présente	fort	Verbale

symbolique	Présente	fort	Verbale
Physique	Présente	fort	variable
Physique	Présente	fort	variable
Physique	Présente	fort	Verbale + administrative
Physique	Absente	Inexistant	Aucune
symbolique	Absente	moyen	Rare
Physique	Absente	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	fort	Physique
symbolique + physique	Présente	fort	variable
symbolique + physique	Présente	fort	variable
Physique	Présente	fort	variable
symbolique + physique	Absente	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	variable	variable
Physique	Présente	Inexistant	Aucune
symbolique + physique	Présente	fort	variable
symbolique + physique	Non déterminable	variable	Non déterminable
Physique	Présente	Fort	Variable
Physique	Absente	moyen	variable
symbolique	Présente	moyen	Verbale
symbolique + physique + institutionnel	Présente	fort	verbale
symbolique	Présente	fort	variable
symbolique	Présente	fort	Verbale
institutionnel	Présente	fort	verbale et physique
symbolique	Présente	fort	verbale et physique
symbolique + physique	Non déterminable	variable	variable
Physique	Non déterminable	variable	variable
Physique	Présente	fort	variable
institutionnel + physique	Présente	fort	Physique
symbolique	Présente	variable	Verbale
Symbolique + physique	Non déterminable	variabe	variable
Physique	Non déterminable	variable	variable
Physique	Non déterminable	inexistant	Non déterminable
aucun observable	Non déterminable	faible	Non déterminable
symbolique	Présente	fort	verbale et physique
symbolique + physique	Non déterminable	variable	Non déterminable
Physique	Non déterminable	variabe	Non déterminable
institutionnel	Présente	fort	verbale et physique
symbolique	Présente	fort	verbale et physique
symbolique + physique	Présente	variabe	Non déterminable
Physique	Présente	fort	Variable
Physique	Présente	variable	variable
symbolique	Présente	fort	Verbale

Physique	Présente	fort	Physique
institutionnel	Présente	fort	Verbale
Physique	Présente	faible	Physique
Physique	Présente	fort	verbale et physique
symbolique	Présente	fort	variable
Symbolique	Absente	Inexistant	Aucune
institutionnel	Présente	fort	Physique
Physique	Présente	fort	variable
symbolique + physique	Non déterminable	variable	Non déterminable
symbolique + physique	Présente	fort	variable
Physique	Présente	variable	Non déterminable
symbolique	Présente	fort	variable
aucun observable	Absente	faible	Rare
symbolique	Absente	faible	Rare
Physique	Non déterminable	variable	variable
symbolique + physique	Présente	faible	Aucune
symbolique + physique	Non déterminable	faible	Non déterminable
aucun observable	Non déterminable	variable	Non déterminable
Physique	Présente	faible	variable
Physique	Non déterminable	variable	Non déterminable
Physique	Absente	Inexistant	variable
symbolique + physique	Présente	faible	Verbale

Citation (si entretien)

« Les violences à l'extérieur de l'établissement sont très nombreuses. Il y a moins de bagarres dans l'école, maintenant ils préfèrent tout faire à l'extérieur. Les élèves s'insultent mais... »
« Les professeurs sont craints des élèves alors les élèves se tiennent correctement dans leurs classes. »
« La violence physique est plus rare, c'est occasionnelle lorsqu'une situation dérape »
« Au secondaire, les filles en viennent parfois aux mains. Elles s'insultent régulièrement. Il y a plus de conflits entre des filles qu'entre des garçons. Cela se passe dans l'entièreté de l'implantation, aussi »
« Je garde le souvenir de plusieurs situations où des collègues enseignants ou éducateurs ont reçu des coups ou ont été bousculés lors de bagarres survenues dans la cour ou dans les couloirs. Les affrontements physiques sont moins fréquents dans l'établissement mais ce type d'incident continue des actes violents sont produits dans sa classe. »
« Les moqueries et de harcèlement. »
« De nombreux professeurs interviennent lorsqu'ils sont témoins de situations de violence en dehors de leur classe. On va vite en bon d'ailleurs de la faire faire tout le monde. Et ça se voit constamment mais ne sont bagarrent pas et heureusement. Je veille à ce qu'ils m'écoutent et avancent »
« Ils sont plus matures et savent se tenir. Ils ne sont pas violents physiquement là-bas bien que ça soit isolé. Bien pas là-bas pour se frapper ou être violents. Ils se cachent pour flirter surtout ou rester près du chauffage dans l'espace réservé aux élèves de primaire. »
« Celui-ci est communiqué à tous les autres enseignants ainsi qu'à l'équipe éducative. Mais il n'y a pas toujours »
« Les endroits où il y a le plus de violence sont les couloirs et la cour de récréation. »
« Lorsque il y a un conflit dans la cour, les professeurs interviennent souvent car on voit la cour de la salle des professeurs »
« Les problématiques. Je ne laisse pas la situation dégénérée surtout si les éducateurs ne sont pas encore là ou »
« Les élèves sont très méchants entre eux. Il y a quotidiennement des insultes et des moqueries. »
« Durant les intercourts, les élèves font ce qu'ils veulent car ils se déplacent d'une classe à une autre. »
« Pendant l'implantation, les élèves se battent, ils se disputent, ils se font des coups. Les éducateurs et les professeurs sont présents à l'extérieur de l'école. Il y a un parc à côté de notre implantation. Ils se battent donc à la fin des »
« Les réseaux sociaux font que les conflits continuent même après les cours. Ils continuent de se »
« Ils se disputent en ligne. »
« Je trouve que l'école est parfois laxiste sur certains événements. Les élèves se permettent de tout dire et »
« Un élève fait une bêtise en classe. Il y a un rapport disciplinaire qui est écrit et déposé sur la »
« Je pense à une collègue qui a juste reçu des excuses d'un élève qui l'avait insulté durant une heure »
« Je me souviens qu'un élève avait menacé un collègue une fois en classe. L'élève n'a pas eu la »
« Je donne cours au CCIM. Les élèves n'y sont pas violents car ils sont déjà matures lorsqu'ils ont des »
« Lorsque les élèves entrent dans l'implantation par le gymnase, ils se chamaillent toujours un peu. Ils »
« Durant la récréation de l'après-midi, les élèves sont tous présents dans la cour. Ils peuvent se rendre aux toilettes car elles sont fermées en dehors des récréations. Il y a donc beaucoup d'élèves dans la cour et »
« Les toilettes sont des endroits où il faut constamment surveiller. Les filles aiment se disputer et se »
« bagarrer là-bas car on ne sait pas toujours regarder ce qui s'y passe. Les garçons trainent aux toilettes »
« Je trouve qu'il y a quand même souvent des animations dans la cour. Je dois souvent intervenir »
« Les élèves ont tendance à être violents verbalement et physiquement dans l'établissement même si ils »
« J'ai essayé d'intervenir un maximum lorsque je surveille la cour. Je n'hesite pas à crier et sanctionner »
« Les intercourts sont des moments compliqués et mouvementés. Tous les élèves sont dans les couloirs et attendent leur professeur. Ils sont bruyants et se bousculent constamment. Les insultes et les »
« L'étude est également un moment compliqué car nous avons souvent beaucoup d'élèves. Quand les professeurs sont absents nous devons nous occuper des élèves. Les élèves sont indisciplinés : ils »
« La salle d'étude et la récréation sont dans la même salle. Les élèves peuvent sortir donc on n'a moins d'élèves durant la récréation de midi mais il faut quand même surveiller et gérer ceux qui »
« Quelques élèves aiment rester sous l'écran dans le hall, surtout en hiver. Ils restent car ils aiment »
« Le CCIM est un bâtiment derrière du bâtiment central. Les élèves ne le voient pas mais pas les plus »
« Il y a constamment des conflits et des bagarres à l'extérieur de l'implantation. Il y a un peu pare »
« Les rangs après la récréation de l'après-midi sont mouvementés car les élèves doivent parfois attendre leurs professeurs. Les élèves ne savent pas rester en place très longtemps. Comme d'habitude »
« Ils aiment se faire des amis, se faire des insultes, des moqueries etc. Heureusement que ça se »

« Le matin, on arrive à l'école et on se met devant le panneau qui indique où on doit se ranger. Dans la cour, c'est un endroit où on se retrouve tous. On n'a pas beaucoup d'espace ici par rapport à la cour d'avant. A 10h, on est toujours dans la cour, mais on ne peut pas aller dans les toilettes. »

« Les filles parfois elles se tapent dans la cour... »

Les mecs se disputent dans l'école s'ils veulent régler leurs comptes tout de suite. Les éducateurs surveillent et essaient d'éviter les querelles. »

« Mais les mecs ils font ça dehors souvent. »

« Les toilettes c'est un endroit chaud. Les mecs se disputent souvent aux toilettes car personne ne les voit. Il y a déjà eu une bagarre dans les toilettes des filles et les éducateurs l'ont bien vu. Ça s'est vite réglé. J'ai cours au CCIM. Pour moi ce n'est pas un endroit problématique, on se rend juste en classe avec la salle d'étude. L'éducation est un peu plus difficile. On est souvent les uns sur les autres alors on fait des intercourses c'est le bazar dans les couloirs. Tout le monde est dehors des classes pour changer de local. Il y a des bousculades quand on passe près des autres et quelques gros mots. Il y a souvent un problème quand il y a une bagarre dans la cour c'est l'effet de groupe qui fait que la violence est plus grande. On en profite quand il y a moins de surveillance pour faire des choses interdites. Fumer la cigarette, dans les classes je trouve que les élèves sont sages. Certains professeurs ne disent rien donc on peut fumer en classe si on se passe des mots de toujours. Certains élèves se jettent des choses, des crânes ou des papiers. La cour est un endroit où il y a de la violence réelle et physique. Les éducateurs doivent intervenir. La violence est là tout le temps, partout dans l'établissement, une fois ils se tapent et l'autre fois ils se disputent. Il y a souvent des bagarres au sous-sol. On me rapporte souvent des agressions physiques là-bas. Les éducateurs ont dit qu'il y a quelques mois deux filles s'étaient disputées dans les toilettes et en sont allées à l'hôpital. La violence réelle dans les couloirs c'est le quotidien. Les élèves sont grossiers et vulgaires, nous les professeurs on ne peut pas leur parler. Lorsque j'arrive devant le rang de ma classe, les élèves deviennent ma responsabilité. C'est moi qui leur donne des conseils. Les élèves écrivent souvent sur les tables, surtout les élèves du premier degré. Nous devons venir leur parler. Les couloirs du bâtiment IV sont d'habitude marqués par le bruit et l'agitation, ce qui s'explique par le fait que les professeurs ont une vue directe sur la cour de récréation. Il arrive que certains professeurs tapent à la fenêtre ou l'ouvrent afin d'intervenir auprès des élèves lorsqu'ils ont des problèmes. En classe, je trouve que mes élèves ne sont pas violents physiquement. Cependant, véritablement ils le sont. Les élèves sont violents partout dans l'établissement. Mais les filles passent et puis ils sont violents. Mais je suis juste professeur donc je ne les surveille pas en dehors de ma classe mais je pense qu'ils le sont. Il y a de la violence physique dans les couloirs également même devant les éducateurs et les professeurs. Bien que je sois autonome, j'ai eu 4 ou 5 élèves dans ma classe qui ont dépassé les limites. J'ai eu des problèmes. Ça dépend du professeur je pense. Certains professeurs ne sont pas assez stricts. J'ai connu pendant les intercourses, ce sont les élèves qui se déplacent d'une classe à une autre. Les élèves ne peuvent pas rester seuls en classe. Ce qui fait qu'il y a beaucoup d'élèves dans les couloirs durant les récréations. Il y a eu il y a quelques semaines une bagarre entre deux filles au sous-sol c'était extrêmement violent. Les élèves préfèrent se battre dehors et je pense que ce sont principalement des garçons qui régissent. Il y a des élèves qui restent durant les récréations sur le parking de la direction qui se trouve à l'extérieur. Le bâtiment IV comporte deux escaliers dont les espaces situés en dessous ont été continués en raison des usages considérés comme inappropriés. Les élèves y échangeaient des comportements de violence. Le matin les élèves sont violents, ils ne deviennent pas violents lorsqu'ils entrent dans l'école. De manière générale, les élèves régleront plus facilement leurs problèmes dehors en se tapant sur la cour. Les toilettes restent fermées durant les heures de cours. Les élèves qui souhaitent y aller doivent alors se présenter au bureau pour obtenir les clés des toilettes. On ferme les toilettes afin de limiter les problèmes. Les lieux pour se cacher comme l'espace sous l'escalier du bâtiment IV n'est pas un lieu pour eux. Si deux élèves, que ça soit filles ou garçons ont un problème sur le moment dans l'établissement, ils se disputent. Le sous-sol favorise un important effet de groupe. La forte présence d'élèves et le regard des autres favorisent les comportements violents. Des comportements violents sont également observés dans le parc tous les jours. Les élèves se disputent. Durant le temps de midi, dans la récréation, des échanges verbaux grossiers peuvent être observés entre les élèves. Certains élèves sont très agressifs et méchants. D'autres sont très gentils.

« Lors d'une bagarre sur la cour j'ai déjà dû me mettre entre deux garçons qui étaient en train de se battre. »

« Un élève m'a déjà répondu de manière agressive lors de l'étude en me disant : « Ferme la gueule ! » »

« Il y a quelques jours deux garçons se sont battus sur la plate, un éducateur les a suivis. »

« Dans les couloirs étroits du premier étage du bâtiment IV, les élèves ont tendance à courir et à se pousser. »

« Les élèves se regroupent souvent sous le passage extérieur. Des tensions verbales peuvent apparaître. »

« Certains élèves profitent des angles morts dans la cour où il n'y a pas d'éducateurs pour fumer leur cigarette. »

« Nous circulons régulièrement dans les couloirs durant les inter-cours afin d'éviter les conflits et les tensions. »

« Les élèves du premier degré ont régulièrement besoin d'un rappel des règles de vie dans le sous-sol. »

« Les élèves plus âgés sont bien moins provocateurs que les élèves du premier degré. Ils sont moins disciplinés. »

« Le sous-sol nécessite une présence constante d'un éducateur. Là-bas ils sont cachés et en profitent. »

« Certains élèves lancent leurs sacs ou leur matériel dans les couloirs, cela crée des tensions avec les autres. »

« Lors de l'étude, il y a parfois des débordements. Les élèves s'ennuient et adoptent des comportements. »

« Dans les couloirs, certains élèves poussent de temps en temps les autres pour rigoler, mais c'est plus rare. »

« Il y a des encoûts dans la cour où les éducateurs passent moins souvent, donc les élèves vont plus vite. »

« Quand il y a une bagarre dans l'école, beaucoup d'élèves s'arrêtent ou viennent pour regarder et s'occuper. »

« Dans certaines classes, les professeurs ne sont pas des sucrés alors certains élèves en profitent et font des bêtises. »

« Les réseaux sociaux créent parfois des problèmes à l'école parce que des disputes commencent en ligne. »

« Certains élèves aiment fester dans l'espace sous l'escalier dans le bâtiment IV, mais ils ne se battent pas. »

« Les internes c'est un endroit pas trop visité des éducateurs car ils ne peuvent pas toujours entrer. »

« Les filles sont plus violentes je trouve. Il y a déjà eu de grosses bagarres de filles dans la cour. »

« Les garçons préfèrent régler les histoires dehors car ici ils peuvent être sanctionnés. »

« Les rangs c'est toujours le chaos. Personne n'écoute les professeurs et les élèves rient et se moquent. »

Notes qualitatives
Déplacement des règlements de compte vers des espaces moins contrôlés et noirs de l'école afin d'éviter les sanctions institutionnelles.
Importance du rapport d'autorité des enseignants dans la régulation des violences en classe.
La violence en classe est principalement verbale et elle semble quotidienne.
Il y a de nombreux conflits féminins dans l'implantation B.
Lorsqu'il y a des conflits physiques dans la cour ou dans les couloirs, les éducateurs et enseignants doivent intervenir physiquement. Des membres de l'équipe éducative ont déjà été blessés lors de l'enseignement dont réagit lorsqu'il y a des comportements problématiques dans sa classe. C'est sa
extension des conflits scolaires sur les réseaux sociaux. Les éducateurs ne savent pas réellement
coopérer entre enseignants et éducateurs dans la régulation des situations problématiques y
commissaire de la cour.
Les rangs sont des moments difficiles à encadrer pour les enseignants.
Le CCIM est un bâtiment reculé mais il n'y a pas de conflit physique là-bas. Les élèves qui s'y rendent
La zone sous l'escalier est une bonne cachette pour finir ou se reconnaître. Usage d'un espace
Des élèves se cachent dans les couloirs. Utilisation d'espaces peu surveillés pour contourner les règles
Toutes les situations problématiques sont normalement indiquées dans la plateforme BULLOC afin
Des espaces perçus comme les plus problématiques sont les espaces où la circulation est dense et où il
La configuration spatiale de l'implantation A facilite la surveillance visuelle et favorise les
interventions rapides des enseignants.
Il y a des bagarres sur la cour et les enseignants interviennent lorsqu'ils y assistent.
Selon les professeurs, les comportements problématiques font partie du quotidien des élèves.
Les moments de déplacements durant les intercourts sont perçus comme des moments difficiles à
contrôler et favorisent les comportements problématiques.
Déplacement des affrontements physiques vers un espace extérieur qui permet d'échapper au contrôle.
Les conflits se prolongent sur les réseaux sociaux après le temps scolaire.
Manque de sanctions sévères qui peuvent alors favoriser d'autres comportements problématiques.
Aucune sanction n'est donnée après que des élèves aient commis des actes transgressifs. Il n'y a pas
Absence de réponse institutionnelle malgré la gravité des paroles adressées à un membre du
personnel.
Les élèves peuvent menacer leurs professeurs sans conséquence ni sanction.
Le CCIM n'est pas un lieu problématique malgré qu'il soit isolé. Une hypothèse est que la
Des comportements agressifs et grossiers sont présents comme vannes à l'entrée de l'implantation
et les élèves s'expriment.
La forte concentration d'élèves complexifie la surveillance des espaces collectifs.
Les toilettes sont des espaces peu visibles favorisant les conflits et les transgressions. Il faut
constamment surveiller les toilettes.
Il y a des bagarres sur la cour, les éducateurs doivent donc intervenir. L'intervention vocale est un
élément clé.
Les élèves préfèrent régler leurs problèmes dehors.
Les élèves utilisent un langage qui n'est pas adapté à l'environnement scolaire. Les agressions
Les intercourts sont des moments compliqués. Beaucoup d'élèves, petits couloirs, deux étages, des
conflits, des échanges vulgaires, etc. La forte circulation des élèves et la configuration spatiale sur
plusieurs étages compliquent la surveillance lors des intercourts.
La salle d'étude est un lieu critique. Les élèves sont nombreux. L'étude est un espace fortement régulé
par les éducateurs.
Le temps de midi est un moment intense pour les éducateurs. La présence d'un adulte limite
partiellement les comportements agressifs sans les faire disparaître complètement.
L'espace sous l'escalier est un espace intermédiaire pouvant occasionnellement accueillir des
Le CCIM est détaché du bâtiment principal. Malgré quelques regroupements problématiques non
Les affrontements physiques sont déplacés vers un espace extérieur qui échappe au contrôle
institutionnel de l'école.
Les rangs sont des moments intenses pour les éducateurs. Ils doivent surveiller beaucoup d'élèves qui
peuvent avoir des comportements non adaptés au milieu scolaire.

Les élèves décrivent les rangs comme des espaces agités mais fortement surveillés. L'espace disponible pour les récréations est plus petit dans l'implantation B. L'école primaire occupe une partie de la cour en l'été. La densité importante d'élèves de la cour empêche des tensions et des conflits physiques féminins sont fréquents dans la cour.

Il y a quelques conflits physiques dans la cour. Les éducateurs surveillent et sanctionnent.

Les affrontements physiques sont déplacés vers des espaces extérieurs.

Les toilettes sont des espaces peu surveillés favorisant les conflits verbaux principalement féminins. La table visionne dans les toilettes favorise des affrontements échappant à la surveillance des éducateurs.

Le fait que le bureau de la co-directrice soit à côté aux classes du CCM renforce le contrôle.

Le manque d'espace est vu comme favorisant les tensions et les affrontements physiques.

Les interours ont une intensité dense. Cependant, la présence visible des adultes semble modifier les comportements des élèves.

Les dynamiques collectives des élèves peuvent intensifier les conflits physiques.

Durant les moments faiblement surveillés, les comportements transgressifs augmentent.

Les élèves associent directement le niveau de transgression des règles en classe au degré d'autorité des enseignants.

Les conflits physiques en classe sont associés à un manque d'autorité de la part des enseignants. La cour est un endroit fort surveillé car c'est un endroit avec une intensité dense et quelques échanges verbaux.

Il y a des comportements problématiques partout dans l'implantation A.

Le sous-sol est un espace propice aux affrontements physiques avec un niveau de concentration d'élèves.

Les toilettes sont des lieux sensibles où il y a des échanges physiques. Cependant les éducateurs ne peuvent pas intervenir car il faut respecter l'intimité des élèves.

Les couloirs sont des espaces d'échanges verbaux transgressifs nécessitant un contrôle continu.

Transfert de la responsabilité éducative à l'enseignant lors des rangs. Les rangs sont difficiles à gérer.

Dégradations du matériel associé aux élèves du premier degré.

L'agitation des couloirs est associée à l'âge des élèves et à leur immaturité.

De la salle des professeurs au premier étage, des enseignants interviennent lorsque les élèves ont des échanges physiques ou grimpent sur les bancs et les murets. La configuration spatiale favorise une surveillance constante de la cour par les enseignants.

Dans l'espace classe, les échanges verbaux grossiers sont très présents.

Augmentation générale des comportements transgressifs au règlement au fil du temps dans l'implantation.

Le sous-sol est associé à des échanges physiques récurrents dans le discours des enseignants.

Certaines altercations surviennent malgré la présence d'adultes représentant l'autorité institutionnelle.

Les enseignants peuvent faire face à des situations extrêmes nécessitant une intervention physique.

Les enseignants n'ont pas toujours assez d'autorité alors les enseignants sont des victimes des comportements transgressifs des élèves.

La concentration importante d'élèves durant les déplacements dans les espaces étroits favorise les bousculades et les conflits, surtout dans le bâtiment N.

Malgré la présence d'un dispositif de surveillance vidéo, il y a toujours des affrontements physiques au sous-sol.

Les affrontements masculins sont déplacés hors de l'espace scolaire afin d'échapper au contrôle du parking de la direction constitue un espace reculé utilisé pour s'isoler du reste de l'établissement et des enseignants.

Nombreuses transgressions au règlement ont lieu dans l'espace sous les escaliers. L'établissement a donc modifié l'organisation spatiale afin de limiter les usages problématiques des deux espaces.

Les altercations physiques et verbales apparaissent dès les premiers moments de la journée des élèves, notamment en allant dans l'implantation.

Les échanges physiques plus conséquents sont déplacés hors de l'implantation.

La fermeture des toilettes est une stratégie de l'école afin de contrôler les comportements problématiques.

Les espaces sous les escaliers du bâtiment N sont utilisés principalement pour contourner les règles scolaires et éviter de se rendre aux cours.

Les affrontements physiques peuvent être commis malgré la présence d'éducateurs.

La densité d'élèves au sous-sol donne la présence d'un public et cela renforce les comportements de transgression lors des heures de récréation.

Le parc favorise des échanges physiques présentés comme ludiques mais potentiellement violents.

Dans le réfectoire il y a des échanges verbaux et il faut constamment l'intervention des éducateurs.

Certaines bagarres nécessitent l'intervention corporelle des éducateurs.

Contestation verbale directe de l'autorité dans un espace surveillé à un membre du personnel.

Les éducateurs tentent parfois d'intervenir lors de l'implantation malgré les capacités limitées de

Les couloirs sont étroits et il y a de nombreux élèves simultanément cela favorise donc l'agitation et

L'occupation de l'espace et le blocage de certaines zones de passage génèrent des tensions entre les

Les espaces faiblement surveillés sont utilisés pour contourner les règles de l'établissement.

Les déplacements des éducateurs lors des intercourrs dans les couloirs relèvent d'une logique de

Les jeux physiques entre élèves du premier degré sont perçus comme potentiellement dangereux, il

L'âge semble réduire les conflits physiques sans faire disparaître les échanges verbaux et symboliques.

La faible visibilité du sous-sol à partir de l'intérieur du bâtiment renforce la nécessité d'une

Les comportements ludiques peuvent provoquer des blessures et des tensions entre les élèves.

L'étude est un moment compliqué, il est obligatoire que les élèves soient occupés afin qu'ils n'aient

La faible présence des éducateurs dans le bâtiment P ne favorise pas les comportements transgressifs.

Les espaces faiblement surveillés sont utilisés pour consulter les téléphones.

Les bagarres prennent parfois une dimension spectaculaire renforcée par le regard et le fait que les

Les élèves associent l'intensité des échanges verbaux et physiques au manque d'autorité des

Les réseaux sociaux créent des conflits qui continuent à l'école.

Les espaces sous les escaliers sont des espaces interstitiels utilisés pour des pratiques cachées

Les toilettes sont des espaces permettant des échanges physiques et verbaux hors du regard des

Les filles ont des comportements transgressifs.

Les garçons se battent en dehors de l'établissement.

les rangs sont des moments d'agitation collective difficilement contrôlable par les enseignants.

Annexe n°3. L'accord de confidentialité vierge

Accord de confidentialité

Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire

Accord de confidentialité entre :

Madame Sarah Rizzo, étudiante en Master 2 sociologie à l'Université catholique de Louvain
(UCLouvain)

Et :

L'établissement scolaire
....., représenté par

Il est convenu ce qui suit :

- Dans le cadre de la recherche portant sur les dynamiques de la violence scolaire et l'organisation spatiale des établissements, la chercheuse sera amenée à réaliser des observations et des entretiens au sein de l'établissement.
- Aucune information permettant d'identifier l'établissement, les membres du personnel ou les élèves ne sera divulguée.
- Le nom de l'établissement ne sera jamais mentionné. L'établissement sera désigné de manière strictement anonyme.
- Toute information susceptible de permettre l'identification de l'établissement ou des personnes sera supprimée ou anonymisée.
- Les données collectées seront utilisées exclusivement à des fins scientifiques et académiques.

Cet engagement de confidentialité s'applique pendant toute la durée de la recherche et après la publication du mémoire.

Fait à

Le

Signature de la chercheuse

Signature de la direction

Résumé

Ce mémoire propose une analyse sociologique des violences scolaires à travers l'étude de deux implantations d'un même établissement secondaire présentant des caractéristiques spatiales et socio-économiques distinctes. À partir d'une enquête de terrain, ce mémoire analyse la manière dont l'organisation scolaire et les caractéristiques sociales des élèves participent à la production et à la régulation des violences. Les résultats mettent en évidence que les violences scolaires ne peuvent être réduites aux seuls comportements individuels, ils s'inscrivent dans des logiques institutionnelles, spatiales et sociales qui structurent les interactions au sein de l'école.

Mots clés

Établissement scolaire- Violences scolaires - Organisation spatiale – Composition sociale – Sociologie de l'éducation