





 Open access • Journal Article • DOI:10.3917/DS.422.0351

Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive — [Source link](#)

[Adeline Bouchet](#), [Alix Garnier](#), [Olivier Vors](#)

Institutions: [Lille University of Science and Technology](#)

Published on: 01 Jan 2018 - [Deviance Et Societe](#) (Médecine & Hygiène)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/harcèlement-scolaire-et-ou-bouc-emissaire-une-etude-de-cas-qypvcjmb3e>



HAL
open science

Harcèlement scolaire et/ou bouc-émissaire en classe ? Une étude de cas située en cours d'éducation physique et sportive

Adeline Bouchet, Alix Garnier, Olivier Vors

► **To cite this version:**

Adeline Bouchet, Alix Garnier, Olivier Vors. Harcèlement scolaire et/ou bouc-émissaire en classe ? Une étude de cas située en cours d'éducation physique et sportive . *Déviance et Société, Médecine et Hygiène*, 2018, 42 (N°2), pp.351. 10.3917/ds.422.0351 . hal-01658113

HAL Id: hal-01658113

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01658113>

Submitted on 23 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HARCÈLEMENT SCOLAIRE ET/OU BOUC ÉMISSAIRE ? UNE ÉTUDE DE CAS EN COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Adeline Bouchet, Alix Garnier, Olivier Vors

Médecine & Hygiène | « [Déviance et Société](#) »

2018/2 Vol. 42 | pages 351 à 388

ISSN 0378-7931

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2018-2-page-351.htm>

Pour citer cet article :

Adeline Bouchet *et al.*, « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Déviance et Société* 2018/2 (Vol. 42), p. 351-388.

DOI 10.3917/ds.422.0351

Distribution électronique Cairn.info pour Médecine & Hygiène.

© Médecine & Hygiène. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive

Adeline BOUCHET^[1]

Académie de Lille

Alix GARNIER

Sciences de l'éducation Lille,
Cirel Profesor EA 4344

Olivier VORS

ESPE d'Aix-Marseille,
ISM UMR CNRS 7287
SFERE-Provence, FED 4238
URePSSS, EA 7369

- 1 Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'un master Métier de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF) sur Lille.

Introduction

Cet article cherche à rendre compte des processus victimaires complexes à l'échelle de la classe. Ces processus de l'élève harcelé et de l'élève bouc émissaire seront analysés en précisant leurs similitudes et leurs spécificités au sein d'une étude de cas auprès d'un élève en cours d'éducation physique et sportive (EPS) dans un établissement REP+ (Réseau d'éducation prioritaire), dans le cadre de la politique d'éducation compensatoire française. Le cadre théorique retenu est celui du « cours d'action » (Theureau, 2015) permettant une analyse située de l'activité des élèves en classe.

De la victime de harcèlement scolaire à la victime émissaire ?

Harcèlement scolaire,
quelques précisions

Définition et caractéristiques

Le harcèlement scolaire entre pairs, appelé aussi *school-bullying* dans la littérature internationale est une notion qui a pris de l'ampleur en France ces dernières années. En 1999, l'équipe de recherche de Debarbieux met en avant une mutation théorique dans son écrit *Les violences en milieu scolaire: le désordre des choses* permettant de poser la notion de répétitivité et de prévisibilité comme caractéristiques de ce concept (Debarbieux *et al.*, 1999).

Néanmoins, l'intérêt international pour le harcèlement scolaire n'est pas nouveau, les premières études ont été menées dans des écoles norvégiennes par le chercheur danois Olweus à la fin des années 1980. Dans son livre (Olweus, 1993, 9), il le définit comme un « abus de pouvoir agressif et systématique à long terme ». De plus, il précise qu'il s'agit de « l'exposition, de façon répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves. [...] Les actions négatives peuvent s'exprimer par des mots, par exemple par des menaces, railleries, taquineries et sobriquets. On parle aussi d'une action négative lorsque quelqu'un frappe, pousse, frappe du pied, pince ou retient quelqu'un d'autre, c'est-à-dire lorsqu'il y a contact physique. Les actions négatives peuvent également être perpétuées sans parole ni contact physique, comme dans le cas des grimaces, gestes obscènes, ostracismes, ou refus d'accéder aux souhaits d'autrui ». Cette approche est reprise par Smith *et al.* (2002) qui définissent le harcèlement scolaire comme une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou

psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime. Debarbieux (2006) nomme cette violence répétée une *micro-violence*. Galand *et al.* (2004) expliquent que ce sont « ces petits manquements répétitifs et non les faits graves isolés, qui semblent avoir le plus d'impact sur la qualité de vie à l'école ».

Pour résumer, trois caractéristiques importantes ressortent de ces définitions du harcèlement scolaire : la répétition et prévisibilité d'actes plus ou moins violents ; le déséquilibre dans le rapport de force entre les victimes, les auteurs et l'intentionnalité de ces derniers.

Enfin, pour comprendre le basculement d'une situation d'intégration à une situation de harcèlement, Catheline (2009) désigne trois éléments :

- *l'incompréhension de la victime face au phénomène* (la victime semble déstabilisée et ne réagit pas, ce qui incite les harceleurs à continuer face à une victoire facile) ;
- *l'isolement de la victime* (les élèves spectateurs se désintéressent de ce qui peut arriver à la victime, ou pire, trouvent cela justifié, le groupe n'alerte donc pas l'adulte) ;
- *la cécité des adultes* (l'adulte voit seulement une situation de brimade et n'identifie pas la répétition des actes).

Pour comprendre les processus à l'œuvre dans le harcèlement scolaire, il semble important de l'étudier du niveau macro (de l'institution scolaire) au niveau micro (dans la classe). Néanmoins, peu de travaux traitent exclusivement de l'élève harcelé et aucun en classe d'éducation physique et sportive. Nous pouvons toutefois analyser ce processus à la lumière des nombreuses recherches portant sur la violence scolaire que subit la victime de harcèlement.

Harcèlement scolaire au niveau macro (institutionnel)

En 2011, Debarbieux (2011b) mène une enquête à l'échelle nationale sur le bien-être à l'école. Les résultats montrent qu'« un enfant sur dix n'est pas heureux à l'école ». Ce constat s'explique par le fait que des actes de violence sont commis dans les institutions. Toutefois, ces actes doivent être envisagés sous un angle plus global. Saint Martin (2012) montre que les violences scolaires « s'inscrivent dans une institution définie » et qu'elles sont « une production sociale, en tant qu'expressions des contradictions et des dysfonctionnements de l'institution ». Les travaux de Payet (1997) vont dans le même sens, puisque, selon lui, l'origine « externe » de certains phénomènes

joue un rôle dans la violence. Il met en évidence que l'école hérite souvent de conflits qui s'expriment ailleurs; la violence à l'école peut alors être le reflet de la société. Réciproquement, Bowen et Levasseur (2016) montrent que les caractéristiques de l'environnement socio-éducatif de l'école influencent les conduites sociales des élèves. La violence scolaire, qui peut être répétée et donc s'apparenter à du harcèlement scolaire, devient une problématique nationale et internationale. Face à ce phénomène, en France, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 prévoit que «la lutte contre toutes les formes de harcèlement sera une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire».

Harcèlement scolaire au niveau meso (établissement)

Si elle s'inscrit au niveau national, les différentes recherches montrent que la violence scolaire est inégale selon les établissements. Les travaux de Merle (2007) et ceux de Carra *et al.* (2006) mettent en évidence que les actes de violence sont plus nombreux dans les établissements en REP (Réseau éducation prioritaire). En effet, Merle montre que dans les 5 % d'établissements signalant le plus d'actes de violences, 41 % sont placés en REP alors que ces écoles ne représentent qu'un établissement sur six. La seconde étude expose que la perception du niveau de violence est en relation avec les caractéristiques socio-économiques du public scolarisé (14 % des élèves des écoles « ordinaires » estiment qu'il y a énormément de violence dans leur école contre 21 % des élèves en REP). Il semblerait également exister une corrélation avec l'ethnicité. En effet, Debarbieux (1998), mesurant le sentiment de violence, met en évidence que le sentiment d'insécurité augmente avec le taux d'élèves de nationalité étrangère: alors que 8 % des élèves répondent que leur collègue connaît beaucoup ou énormément de violence quand le taux d'étrangers est inférieur à 5 %, cette proportion passe à 31 % quand le taux d'étrangers est supérieur à 31 %. Toutefois, Debarbieux *et al.* (1997) nuancent ces constats pour ne pas conclure à l'existence d'un « handicap socio-violent ». Ils mettent en évidence que certains établissements défavorisés connaissent peu de violence et inversement. Sans pour autant minorer le poids des déterminismes sociaux et les effets des mécanismes d'exclusion sociale et économique sur l'émergence des phénomènes de violences scolaires, les chercheurs précisent qu'il n'y existe pas de fatalité. Certains établissements défavorisés échappent au handicap socio-violent souvent par l'affirmation très nette, par exemple, d'un cadre identitaire et de fonctionnements édictés par un chef d'établissement reconnu et porté par une équipe pédagogique faisant force autour de projets de sens communs et cohérents.

Il apparaît que 14 % des élèves seraient victimes de harcèlement verbal, 10 % de harcèlement physique (Debarbieux, 2011b) et 70 % des adolescents français affirment avoir été victimes d'au moins un acte de violence de la part de leurs pairs au cours de l'année scolaire (Carra, Sicot, 1997). Le harcèlement scolaire n'est donc pas un fait isolé. Les actes de violences sont nombreux à l'intérieur de la classe. Ce processus peut être analysé à travers les victimes, les auteurs et les témoins.

Les différentes études révèlent des similitudes entre les victimes. Ce sont souvent des enfants qui présentent des signes de faiblesse (petite taille, aspect négligé, lenteur, dépendance aux parents, handicap, timidité, *etc.*) (Renders, 1994 ; Voss, Mulligam, 2000) ou des enfants très obéissants, dociles, doués, studieux, des enfants qui connaissent le succès ou qui possèdent « plus de choses » (Renders, 1994 ; Blaya, 2010). De même, l'élève perçu comme *fayot* serait aussi plus souvent embêté (Dugas, Herbert, 2013). L'étude de Debarbieux (2011c) met en évidence que les élèves de sixième au collège sont davantage victimes de harcèlement que les élèves des classes supérieures. Enfin, il semblerait que les garçons soient plus souvent victimes que les filles (Debarbieux, 2011a ; Benbenisthy, Astor, 2005) et que leurs modes de victimation diffèrent : les garçons sont eux plus souvent victimes d'actes de violence physique, les filles, quant à elles, subissent davantage de rumeurs et de médi-sances (Debarbieux, 2011b).

Concernant les auteurs d'actes de violences, ils seraient souvent plus grands, plus forts, plus populaires (Olweus, 1993 ; Debarbieux, 2011a). Tout comme les victimes, les garçons seraient plus souvent auteurs que les filles (Blaya *et al.*, 2003 ; Debarbieux, 2011a) et leurs modes de victimations sembleraient également différents. L'étude de Debarbieux (2011b) prouve que les garçons ont plus souvent recours aux violences physiques (67 % des garçons contre 20 % des filles) et que les filles privilégient le harcèlement indirect (ostracisme, rumeurs).

Enfin, pour que le harcèlement ait lieu, la présence des pairs est aussi nécessaire. Salmivalli (2001) établit trois positions que peuvent adopter les témoins. Il nomme les premiers les *supporteurs* : l'auteur précise que certains « vont devenir les assistants de l'attaquant ; d'autres, s'ils n'agissent pas directement contre la victime forment, en toile de fond un soutien important à celui-ci, en riant, en faisant des gestes encourageants ou en s'attroupant simplement comme voyeurs ». Les seconds représentent les *outsiders*, ces élèves restent en retrait sans se

positionner clairement, ils laissent faire. Enfin, les troisièmes sont les *défenseurs*, ils prennent position en faveur de la victime.

Le bouc émissaire,
une notion floue à préciser

Bien des confusions épistémologiques concernent le processus victimaire du bouc émissaire, l'éloignant de sa fonction sacrificielle. L'intérêt de questionner un glissement épistémologique entre cette victime émissaire et celle du harcèlement scolaire permet de comprendre les processus victimaires des tiers excluants et victimisants au sein d'un contexte donné. Ce travail va nous aider à percevoir si les deux processus victimaires «épousent» des caractéristiques semblables et s'ils apparaissent dans des conditions similaires. Si oui, se confondent-elles au point que nous puissions nous demander si une victime de harcèlement scolaire est un bouc émissaire absolu? Et inversement, une victime émissaire est-elle systématiquement victime de harcèlement?

Le terme *bouc émissaire* provient de la traduction grecque de l'hébreu «bouc envoyé à Azazel». À l'origine, cette appellation faisait référence aux rites religieux pratiqués par les Juifs lors de la cérémonie de l'Expiation, le but étant de se purifier des péchés commis par la collectivité et ainsi implorer le pardon de *Yahvé*. Lakehal (2003) explique que dans le Lévitique, à la fête du «Grand Jour des expiations», un bouc était choisi comme *bouc émissaire*. Le grand prêtre étendait ses mains sur la tête du bouc et la chargeait de toutes les iniquités d'Israël. Cet animal était alors envoyé dans une région du désert appelé vallée d'Azazel afin de détourner la malédiction divine. Ce mot hébreu signifie «émissaire». Il s'agissait alors d'une sorte de sacrifice de substitution pour se laver de ses péchés. Ainsi, le bouc émissaire a une fonction attributive, expiatoire, symbolique, au «sacre» du désir de l'autre désiré (Garnier, 2016). Celui-ci est victime d'ostracisme tout comme l'était le bouc lorsqu'il était chassé dans le désert, le bouc émissaire connaît une fonction fortement liée à celle de la rédemption du collectif.

En effet, les travaux de Girard (1982) concernant le concept unitaire du bouc émissaire et la théorisation du désir mimétique tentent de construire une approche globale compréhensive du fonctionnement et du développement des sociétés humaines. Pour comprendre ce concept, il faut l'analyser à travers la théorie du *désir mimétique*. Cette théorie est au cœur explicatif de l'origine de la violence (Girard, 1972). Il s'agit du désir d'imiter ce que l'Autre désire, de posséder ce que l'Autre possède. Ce désir est tellement grand qu'il entraîne parfois des pulsions

violentes afin de se l'approprier. La personne désirante va alors manipuler le groupe et provoquer ainsi d'autres violences. Le désir mimétique se propage très rapidement dans la société par effet « boule de neige ». Ainsi, on arrive à un « tous contre tous », l'apogée de la crise de violence. Face à cet effet « boule de neige » les conflits s'amplifient et de plus en plus d'individus sont concernés. Une des grandes questions de Girard est celle de la survivance de la société face aux crises : pourquoi celle-ci n'est-elle pas dévastée totalement ? L'antidote de ce poison serait alors de passer du « tous contre tous » au « tous contre un » en sacrifiant une victime : le bouc émissaire.

Lorsque le bouc émissaire est écarté, isolé et sacrifié, le groupe vit de nouveau en paix, mais cette dernière reste instable. Girard met en évidence que le sacrifice du bouc émissaire permet à la fois de libérer l'agressivité collective – il est un exécutoire – et à la fois de ressouder la communauté autour de la paix retrouvée. Puisque les individus sont liés les uns aux autres, en exilant le bouc émissaire, le groupe se retrouve seul. En pleine crise paroxystique, soit les individus se retournent les uns contre les autres et le groupe risque d'exploser, de disparaître ; soit les individus placent le bouc émissaire disparu sur un piédestal et celui-ci devient ainsi une figure divinisée. Grâce au bouc émissaire, la paix réapparaît, il devient ainsi une victime-émissaire. Le bouc émissaire joue, en effet, à la fois le rôle de remède et de poison. De plus, recueillant toute l'agressivité collective en sa seule personne et soignant le mal lors de son sacrifice, il joue le rôle de « pansement » ; incarnant également le rôle de « paratonnerre » car il sera remobilisé symboliquement en tant que victime-émissaire à chaque fois que le groupe replongera dans la violence.

Lors du passage du « tous contre tous » au « tous contre un », les victimes vont déconstruire l'identité sociale du bouc émissaire allant jusqu'à lui faire perdre son identité en le maltraitant. Le bouc émissaire intègre cette violence qu'il banalise et « accepte » le fait d'être transformé. Il se définit dans sa *décorporité psychique, désolé et désocialisé*^[2] (Garnier, 2016). En effet, « l'étymologie de psychisme vient du grec *psuchein* qui signifie le souffle, le bouc émissaire serait privé du souffle de vie et avant d'arriver à la mort (fictive ou réelle), il suffoque sous le poids des maux. Il est alors vidé, dépersonnalisé, dégreffé de sa possibilité de penser. Le bouc émissaire serait aussi désolé au sens de

2 Le terme « désolé » est utilisé ici selon son étymologie datant du XII^e, elle exprime avec force et vérité cette traversée solitaire apparentée à l'exil. Le bouc émissaire est isolé, il est poussé à cet état d'être désolé, du latin *desolare*, de la préposition *de*, et

solus, « seul » : rendre seul, désert. Enfin, le bouc émissaire serait également désocialisé du groupe de ses pairs, coupé des interactions, il ne peut plus réguler son rapport au monde « réel » social. (Garnier 2016).

Lacan, comme seul errant dans le désert, il serait soumis à un isolement, à un exil.»

Girard (1982) distingue quatre qualités victimaires prédisposant à occuper la fonction du bouc émissaire en cas de crise :

- la victime doit être à la fois suffisamment distante du groupe pour pouvoir être sacrifiée sans occasionner de gêne et en même temps assez proche pour qu'un lien cathartique puisse s'établir ;
- le groupe doit ignorer que la victime est innocente sous peine d'annuler les effets expiatoires ;
- le bouc émissaire présente souvent des différences (morphologiques, vestimentaires, etc.) ;
- la victime doit être en partie consentante pour transformer le délire de persécution en vérité consensuelle. Néanmoins, le consentement de la victime lui échappe car il ne choisit pas volontairement d'être victimisé. C'est un processus de dépersonnalisation du bouc émissaire qui est fortement engagé auparavant par les victimiseurs, qui le rend *apsychique* et *désocialisé* (Garnier, 2016).

Carra *et al.* (2006) ajoutent qu'une victime peut devenir victimiseur par rétroaction.

Pour résumer, le Tableau I présente les similitudes et les différences entre la victime de harcèlement scolaire et le bouc émissaire.

Malgré certaines similitudes, cette comparaison met en évidence qu'il existe des différences entre la victime de harcèlement scolaire et le bouc émissaire. Quelques caractéristiques convergent vers une ressemblance des processus victimaires. Pour autant, cela plaide-t-il en faveur d'un argument associant bouc émissaire et victime harcelée ? Lors de notre discussion, nous exposerons cette subtile construction identitaire nous amenant à comprendre les notions inter-relationnelles entre ces deux identités victimaires.

Les travaux princeps de Girard (1972, 1982) suivis de ceux de Martinez (1997, 2004) sur le bouc émissaire ont montré que la relation éducative avait été trop longtemps fondée sur « l'éviction du tiers, sans doute par méconnaissance des processus psycho-relationnels et sociaux : l'imature indifférenciation mimétique, la répétition des agressions et transgressions subies. » (Martinez, 2010). De fait, cette éviction de la victime révèle un contresens au niveau des actions éducatives prétendant à la réparation. Nous ajoutons que certains discours communs sur les victimes de harcèlement et sur les *émissarius*, banalisent l'usage pratique, social et politique de ces termes. Il est de notre responsabilité de démêler et de différencier les concepts qui se croisent afin

Tableau I. Principales caractéristiques des processus victimaires

	Victime de harcèlement scolaire	Bouc émissaire
Apparition	Effet établissement (REP), effet lié à l'ethnicité, caractéristiques particulières des élèves (victimes et auteurs).	En cas de crise du groupe ou lorsqu'un victimiseur choisit un bouc émissaire (désir mimétique ou se laver de ses péchés). Faute à expier.
Place de la victime dans le groupe	Peut-être violentée par « un » seul individu.	Victime d'ostracisme. Isolée et rejetée par l'ensemble d'un groupe et/ou d'un victimiseur qui manipule le groupe.
Rôle de la victime	Pas de rôle particulier, à part assouvir le désir de supériorité de son bourreau.	Mission de purification des péchés du groupe par l'éloignement de celle-ci.
Conséquences	Angoisse, dépression, <i>burn out</i> , faibles résultats scolaires, absentéisme, tentatives de suicide, suicide.	Perte de son identité : <i>apsychique, désolé et désocialisé</i> . Il endosse le rôle de victime.
Caractéristiques de la victime	Enfants présentant des différences (couleur de peau, religion, pays d'origine, genre, etc.), enfants présentant des signes de faiblesse et/ou très obéissants, dociles, doués, connaissant le succès ou possédant des choses significativement différentes des autres.	Mais aussi théorie du <i>désir mimétique</i> : objet ou un bien symbolique que le reste du groupe n'a pas et qu'il désire. Sacrificielle.
Indicateurs visibles	Violences verbales et/ou physiques répétées, rumeurs, vols.	Violences verbales et/ou physiques, rumeurs, vols. Désintérêt social apparent (placardisation, rejet, retrait, désintérêt, indifférence, etc.).
Rôle des témoins	<i>Supporteurs</i> (participation indirecte), <i>outsiders</i> (observe sans rien dire) ou <i>défenseurs</i> (position en faveur de la victime).	Passage de simple observateur à celui d'auteur de violence. Permet de légitimer le groupe des actes commis.

d'éclairer le praticien. Celui-ci ne pourra ajuster une pratique claire, adaptée, juste et respectueuse qu'en connaissant le sujet en situation. Quelques travaux relèvent la puissance sémantique de ces termes, défendent leurs identités, construisant les modèles de pratiques d'aujourd'hui et de demain. Nous ne devons pas ignorer que la confusion dans l'usage des concepts fabrique la violence et peut créer des catégorisations de sujets hybrides à qui on ne peut pas venir en aide si les référentiels théoriques sont confondus et banalisés (Garnier, 2016). Sur ce sujet et à notre connaissance (tous champs confondus), peu ou pas de

travaux s'attardent à la compréhension nécessaire de processus victimaire entre le bouc émissaire et le harcelé scolaire.

Objet d'étude

L'objet de notre étude est de comprendre *in situ* les processus victimaires à l'œuvre auprès d'un élève, Younes, lors de séances d'EPS. Cette étude de cas viendra, lors de la partie discussion, positionner ce processus victimaire que vit Younes en relation avec les concepts de harcèlement scolaire et de bouc émissaire. Cette étude présente une double originalité dans son contexte et sa méthode. Dans un premier temps, la classe offre un contexte rarement investigué, considérée comme la « boîte noire » des recherches portant sur la violence à l'école (Debarbieux, 2011c). Les quelques études s'intéressant à la classe l'abordent souvent de manière comparative avec d'autres espaces scolaires comme le hall, la cour de récréation, la cantine, les couloirs, ou encore les abords de l'établissement (Blaya, 2006; Debarbieux, 2011c; Prairat, 2007). Dans un deuxième temps, l'originalité de cette étude réside dans son approche compréhensive, décrivant qualitativement le vécu des élèves, alors que les études dominantes sur les phénomènes de violence apportent plutôt un éclairage quantitatif. Or, il existe un grand décalage entre les chiffres « officiels » et le vécu réel des élèves concernant les phénomènes de violence, en particulier dans le processus de harcèlement (Carra, Fagianelli, 2003; Debarbieux, 2004). Il apparaît donc intéressant d'avoir recours à une description des actions en classe et du vécu des élèves pour comprendre les processus victimaires. Ce type d'analyse expérientielle apporte une vision complémentaire heuristique à la compréhension de ces phénomènes complexes (Flavier, Moussay, 2014; Vors, 2016).

Cadre théorique

Le cadre théorique et méthodologique retenu est le « cours d'action » de Theureau (2006, 2015). Cet ancrage théorique permet d'analyser *in situ* l'activité des élèves dans la classe et de comprendre les interactions à l'œuvre. Les victimes sont donc appréhendées en fonction de ce que raconte, montre l'action dans son contexte. L'action est considérée comme « un processus de donation de sens [...] dont il émerge. Il désigne, selon l'option phénoménologique (Husserl, 1950; Isambert, 1993; Schütz, 1987) adoptée par certaines recherches en anthropologie cognitive des activités de travail (Theureau, 1992), le rapport intentionnel de l'acteur au monde: la cognition en action est le processus mental par lequel l'acteur construit,

dans et par l'action, une signification personnelle de la situation qu'il vit» (Durand, 2001, 2). Le processus victimaire selon ce cadre théorique, ne semble *a priori* pas posé. L'analyse de l'activité des acteurs propre au « cours d'action » (Theureau, 2015) permettra de rendre compte des actions et de leurs significations propres au processus victimaire. Ce cadre théorique établit le croisement entre des données propres à l'analyse de l'expérience signifiante de l'acteur, et des données propres à l'analyse des verbalisations et des comportements. Ainsi, le processus victimaire sera renseigné par l'analyse de l'expérience des élèves, croisée avec l'analyse de leurs actions en classe.

Trois autres postulats fondent notre approche, au-delà de l'importance du sens que l'acteur construit dans l'action.

Le premier définit l'activité comme un accomplissement pratique toujours situé, c'est-à-dire indissociable du contexte dans lequel il prend forme. Le contexte évoluant en permanence, ce couplage structurel entre l'acteur et son environnement émerge d'une adaptation continue au contexte, et se transforme lui aussi en permanence au cours de l'activité. Comprendre cette dernière suppose alors de l'étudier *in situ* et de décrire le déroulement des actions qui la composent.

Le second postulat consiste à envisager toute activité comme étant à la fois individuelle et sociale, l'individu se trouvant toujours pris dans des interactions avec autrui. L'activité collective s'étudie alors selon ces deux angles, individuel et social : d'une part, elle est regardée en tant qu'expérience individuelle subjective ; d'autre part, elle est appréhendée en tant qu'expérience individuelle sociale.

Enfin, le dernier postulat pose l'idée que tout élément du contexte (les personnes et les objets en présence) peut constituer, pour l'acteur, une ressource pour agir dès lors qu'il en prend conscience *in situ* et devient significatif à ses yeux.

Selon ces postulats inscrits dans une épistémologie située de l'action, nous avons opté pour une entrée contextuelle par les situations de classe afin d'étudier les activités telles que les élèves les produisent réellement, afin de comprendre la situation du bouc émissaire dans une classe. Nous nous attachons tout d'abord à décrire le niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur engagé activement dans un environnement physique et social déterminé. Nous cherchons ensuite à rendre compte des interactions entre élèves dans la classe en décrivant leurs actions respectives et les significations qu'ils en donnent, tout particulièrement celles en lien avec des altercations entre élèves au cours des séances d'EPS. Nous analyserons pour finir la situation du

bouc émissaire en classe en croisant, d'une part, l'étude de ses comportements et verbalisations dans l'action et, d'autre part, l'étude du point de vue des élèves sur la manière dont ils interagissent en classe.

Une étude de cas

Classe de sixième en
établissement prioritaire :
un terrain d'enquête privilégié

Notre étude a porté sur une classe de sixième « difficile » d'un collège REP+ (Réseau d'éducation prioritaire). Nous avons choisi un établissement concerné par la politique d'éducation prioritaire en France car d'après l'institution ce sont « les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence » (circulaire MEN n°2010-096, 2010). Au-delà de ce point de vue institutionnel, les recherches montrent que les comportements violents y sont plus nombreux, même si nous soulignons qu'il n'y a aucun déterminisme : 15 % de harcèlement dans les collèges sensibles contre 10 % dans les collèges ordinaires (Debarbieux, 2011a). Le choix de l'établissement ne s'est pas avéré facile car nous avons dû faire face à de nombreux refus. En effet, nous avons rencontré, d'une part, des chefs d'établissement récalcitrants à l'idée de pointer du doigt et de traiter des situations de harcèlement dans leur collège, et d'autre part, des enseignants d'EPS nous refusant la réalisation de notre étude en raison de notre dispositif qu'ils trouvaient trop important et encombrant. Malgré ces difficultés, un chef d'établissement et une équipe enseignante ont accepté de nous accueillir. Après discussion avec l'équipe d'EPS, nous nous sommes orientés vers l'observation d'une classe de sixième décrite par l'enseignante comme « difficile » et qui semblait réunir des problèmes relationnels entre élèves, l'un d'entre eux, Younes, se trouvant notamment à l'écart. Il s'agit d'une classe de sixième de 21 élèves (13 garçons et 8 filles).

L'observation s'est réalisée du 5 février au 2 avril 2015, les jeudis matin de 8 heures à 10 heures. Les études de cas se sont déroulées sur deux cycles d'enseignement lors de deux activités physiques (l'escalade et le rugby). Se basant fondamentalement sur les interactions entre élèves, ces activités physiques ont été choisies comme situations d'étude privilégiée des relations en classe. L'observation de la classe dans deux APSA distinctes (activités physiques sportives et artistiques) permet d'enrichir nos données. En effet, les élèves vont devoir adopter des comportements et attitudes différentes en fonction de l'activité. L'escalade va obliger les élèves à travailler avec un partenaire en qui ils ont confiance. Le rugby doit mettre en évidence les relations entre élèves. Par exemple,

lors de cette activité, les interactions s'établissent entre les élèves de deux équipes dont le but est opposé et une certaine violence peut s'installer entre les adversaires. Les interactions s'observent également entre les joueurs d'une même équipe, dont l'objectif est de coopérer pour mieux battre l'équipe adverse (Davisse, 1999).

L'EPS : un potentiel accru de violences ?

L'éducation physique et sportive est une discipline scolaire qui entretient un rapport particulier avec la violence. Historiquement, Robene *et al.* (2008) mettent en évidence que l'EPS représente une discipline dont l'existence scolaire s'est en grande partie structurée dans un rapport étroit à la violence. En effet, cette violence apparaît dans les instructions officielles : le Règlement général d'éducation physique de 1925 précise que le professeur d'EPS « stimulera les faibles et les timides, freinera les turbulents, les impulsifs, les violents » ; ou encore dans les travaux de la Commission de la doctrine du sport (1965) « il (le sport) apporte à l'enfant une compensation qui neutralise ou canalise sa tendance naturelle à l'instabilité, à l'agressivité, sinon à la violence ». Jusqu'en 1968, le terme de violence se voit presque systématiquement associé à l'univers rigide de la discipline et au contrôle des comportements. Foucault, en 1975, précise même que l'EPS serait un lieu de contrôle, de savoir et de pouvoir sur le corps. Cette volonté de canalisation de la violence en EPS est passée du contrôle du corps à l'apprentissage de la violence à travers des contenus d'enseignements spécifiques.

Les programmes d'EPS du collège de 1998 précisent que « adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques, ou au contraire liés à des attitudes de repli ou d'inhibition. Si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer, elle donne aussi les moyens de les dépasser. Elle est à cet égard un moment privilégié d'une prise de conscience de ces phénomènes et d'une éducation à la maîtrise de soi et à la civilité ». La violence devient elle-même un contenu du programme sur lequel le professeur d'EPS intervient. Ce bref retour historique permet d'appréhender les liens étroits qu'entretiennent EPS et violence.

Aujourd'hui encore, ces liens sont visibles : « les violences en EPS sont [...] multiples : violences sur soi, violences faites aux autres, violences subies des autres, tout autant que les contraintes imposées par une discipline obligatoirement normée du fait des risques parfois encourus. Car "faire du sport", [...] c'est accepter [...] d'avoir mal ou de se faire mal, de contraindre son corps. » (Heas *et al.* 2004)

L'étude de Y. Riou (interrogé par Coupry, 2009) met en évidence que les actes de violences sont également nombreux en EPS : 19% des actes de violences se passent en cours d'EPS contre 3% dans les salles de cours. Il montre que ces actes se déroulent principalement dans la cour de récréation (45%), en EPS (19%) et dans les couloirs (15%). D'autres recherches révèlent que dans des classes difficiles, l'enseignant perçoit beaucoup plus d'actes violents car les élèves considèrent leurs actes comme des jeux (Vors *et al.*, 2010).

De plus, la particularité de cette discipline fait que le type de violence rencontré n'est pas toujours identique. Bodin *et al.* (2006, 24) définissent la violence en EPS « de la simple moquerie récurrente, forme de harcèlement moral, à l'exclusion de celui qui n'est pas bon, différent, ou trop bon dans les autres matières, voire aux coups donnés dans le cadre des pratiques sportives ». Ils ajoutent que « le rapport à soi et aux autres médié par le corporel, les contacts, la mise en scène du corps, le rapport à la règle et à la performance, l'excitation générée par la pratique des APS (activités physiques et sportives), sans parler de la mixité constituant autant d'ingrédients susceptibles de participer à la construction [...] d'une violence scolaire bien spécifique à l'EPS ».

Enfin, Joing et Vors (2015, 2016) mettent en relief que « les vestiaires (en EPS) sont un lieu où le corps occupe symboliquement et physiquement une place importante ». Dans ce lieu, les élèves sont plus « à nu » et « à vu » de leurs camarades. Cette place, occupée par le corps dans les vestiaires, peut s'extrapoler à toute la leçon d'EPS. En effet, le corps en mouvement des adolescents est sans cesse mis « à vu » des autres. De plus, des élèves peuvent avoir l'impression d'être « à nu » par la tenue qu'ils portent en EPS et par la sensation d'être observés ou en contact avec leurs camarades.

Ainsi, les cours d'EPS apparaissent comme une situation d'étude privilégiée de la violence à l'école. Les micro-violences que les bourreaux exercent sur leur victime se révéleraient ainsi différentes et spécifiques à l'EPS. En effet, les activités sportives proposées et la place du corps semblent être sources de moqueries et de conflits.

Méthode

Choix des six élèves étudiés

Nous avons basé notre recherche sur deux mois de recueil de données les jeudis matin en cours d'EPS avec une classe de sixième d'un collège REP+. Lors de la première séance d'observation et à l'aide du professeur, nous avons identifié les relations et affinités entre les élèves. Selon les configurations de groupement,

leurs interactions et manière de se rassembler lors des explications, nous avons pu établir un premier sociogramme de la classe mettant en avant les élèves isolés, les groupes affinitaires et les leaders de la classe.

Durant cette séance, notre attention s'est dirigée vers deux collégiens légèrement isolés, Younes et Farid. Nous nous sommes donc concentrés sur ces deux élèves lors de la deuxième séance pour vérifier si l'un des deux ou les deux étaient victimes d'actes de violence dans la classe. L'analyse de leurs attitudes et interactions a mis en évidence que Farid n'avait subi aucune violence, contrairement à Younes. En effet, pendant cette deuxième séance d'observation, Younes s'est fait insulter à plusieurs reprises, a subi des moqueries liées à son physique, s'est trouvé au centre d'une rumeur et s'est fait tirer par le pied par un autre élève pendant qu'il grimpeait sur le mur d'escalade. Younes semble être non seulement isolé mais également victime d'actes de violence dans la classe.

Après avoir discuté avec l'enseignante du profil des élèves de la classe et des relations qu'ils entretiennent entre eux, nous avons examiné dès cette première séance, quels élèves pourraient avoir le profil de victimiseurs. Il semble qu'Assatou, Abdel et Cassandre aient un rôle de leaders dans cette classe. En effet, ces élèves prennent souvent la parole devant les autres et s'adressent à eux sur un ton assez agressif tout en leur imposant leurs choix. Nous avons également identifié Hamed qui est un élève se déplaçant de groupe en groupe pour aller embêter les autres. Parmi ces quatre victimiseurs potentiels, seule Cassandre n'était pas violente envers Younes lors des différentes séances d'observation.

Nous confirmons donc l'hypothèse de l'enseignante selon laquelle Younes serait victime d'actes de violence dans cette classe. Toutefois, nous pouvons nous poser la question des types de violence exercés et des caractéristiques victimaires dont il est l'objet.

Construction des conditions éthiques

Afin de pouvoir nous immiscer dans les situations intimes de la classe, notre recherche avec les élèves s'est progressivement appuyée sur un contrat établissant les conditions de participation. Ce dernier s'est établi sur :

- un accord concernant les objectifs de l'étude ;
- un accord sur le droit à l'image et sur la confidentialité des données ;
- et une soumission des résultats de l'étude aux acteurs en priorité.

L'accord sur les objectifs de l'étude a constitué la première étape de contractualisation établie avec les participants. Avant d'engager la

recherche, le protocole de recherche ainsi que l'objet général de l'étude ont été expliqués aux participants: «Je cherche à comprendre ce qui se passe dans la classe» sans mentionner le terme de violence pour ne pas créer d'attente particulière. Nous avons tâché d'être les plus transparents possibles afin que les participants sachent ce qui était attendu d'eux avant qu'ils ne donnent leur accord. Nous avons également précisé que nous étions là pour comprendre et non pour juger, et cette notion a été reformulée tout au long de l'étude: «Tu sais, tu peux tout me dire, je ne suis pas là pour te dire si c'est bien ou pas (bien); mon but c'est juste de comprendre ce que tu fais». Les acteurs ont donc été mis en confiance leur précisant qu'aucun jugement ne serait porté. Nous leur avons également expliqué qu'ils étaient détenteurs du savoir et que nous avons besoin de leur aide pour y accéder. Progressivement, ils ne se sont plus sentis évalués ou jugés. De plus, une session d'information à toute la classe avait lieu systématiquement avant chaque séance. Les raisons de notre venue leur avaient été préalablement expliquées et le matériel utilisé présenté.

Recueil de données

Deux types de données ont été recueillis: des enregistrements audiovisuels et des entretiens d'autoconfrontation. Les données d'enregistrements audiovisuels ont porté sur les actions et les communications des élèves, victimes, ou victimisateurs potentiels (deux caméras et quatre micros fixés autour du cou de certains élèves). Pour déranger le moins possible les acteurs dans leurs pratiques, notre présence et les caméras ont été masquées contre un mur sur le côté ou dans le coin du gymnase. De plus, pour habituer les élèves et l'enseignant, le dispositif a été installé une semaine avant, sans prélèvement de données.

Les données d'entretiens post-leçon avaient pour but d'accéder à la signification de leurs actes. Il s'agissait d'entretiens individuels d'autoconfrontation dans lesquels les élèves commentaient leurs actions vécues en cours. Nous avons analysé en détail les données audiovisuelles de six élèves et nous avons mené huit entretiens d'autoconfrontation, dont trois avec Younes. La méthode d'entretiens d'autoconfrontation proposée a son origine en éthologie humaine (Von Cranach *et al.* 1982), par la suite reprise et développée en anthropologie culturelle enactive (Theureau, 2015). Cette méthode exploite les compétences des acteurs à expliciter des composantes réfléchies ou prérefléchies de leur activité, ainsi qu'à mener une enquête dirigée sur cette activité passée. Cette méthode est fondée sur le postulat d'un accès à des aspects implicites de l'activité (à certains égards, elle récuse le postulat inverse d'impénétrabilité cognitive de beaucoup d'analyses en psychologie cognitive)

(Durand, 2008). Ces entretiens consistent à remettre en situation dynamique l'acteur à partir des traces audio-visuelles de son activité passée afin de lui donner un accès, le plus proche possible, à cette activité. Cet entretien directif permet d'accéder pour l'acteur à la partie montrable, mimable, racontable et commentable de son activité (Theureau, 2006). Ainsi, il permet d'appréhender la signification incarnée que l'acteur construit dans l'action.

Traitement des données

Le traitement des matériaux a permis de reconstruire le cours d'action de l'élève au fil de chaque leçon à partir d'un tableau à double volet, en nous focalisant sur les moments où apparaissaient des actes violents. Le premier volet retranscrit les actions et les communications des élèves à partir des enregistrements audio-visuels, en respectant leur déroulement temporel. Une analyse approfondie de ce premier volet a permis à la fois de quantifier et de qualifier les actes violents dans leur temporalité, mais également de les lier au contexte matériel et humain.

Le deuxième volet a retranscrit les entretiens d'autoconfrontation. L'expérience de chaque élève a été catégorisée en identifiant ses perceptions dans l'action, c'est-à-dire ce qui a fait sens pour lui dans la situation. Cette expérience perceptive a été étudiée conjointement aux préoccupations des élèves dans l'action. Ainsi, l'analyse de ces deux composantes (les perceptions et les préoccupations) a permis de comprendre certaines caractéristiques spécifiques dans la classe, en particulier lors d'actes violents. Enfin son activité typique, commune à toutes les leçons étudiées, a été identifiée par la méthode de comparaison continue (Strauss, Corbin, 1990). Cette démarche itérative visant à noter les régularités a permis de repérer les similitudes intra individuelles. L'analyse a consisté à comparer et faire résonner entre elles les occurrences de signification (les perceptions, les préoccupations et leurs relations) et à les configurer sous forme de catégories conceptuelles abstraites afin d'identifier les régularités typiques.

Ainsi, nous avons pu appréhender d'un point de vue qualitatif et quantitatif l'expérience de Younes, repéré comme une victime, et de cinq autres élèves repérés comme ses victimiseurs dans la classe pendant les cours d'EPS. L'analyse a porté principalement sur les situations où des actes violents apparaissaient afin d'analyser les processus victimaires à l'œuvre. Cette analyse s'est très vite focalisée sur Younes dont nous avons identifié les actions, communications et significations typiques récurrentes lors de toutes les situations étudiées.

Résultats

Une récurrence
d'actes de violence

*Des violences
principalement verbales*

L'analyse des séances a mis en évidence que Younes était surtout victime de violences verbales, plus que physiques. En effet, sur 43 actes de violence subis, 37 sont d'ordre verbal contre 6 d'ordre physique. Pour plus de précision, nous avons classé ces actes de violence (Figure 1) selon les critères retenus par Debarbieux (2011b).

Concernant les violences verbales, Younes subit essentiellement des insultes (18 occurrences), des moqueries (9 occurrences), quelques rumeurs circulent également sur lui (6 occurrences) et il a aussi été la cible de menaces (2 occurrences). Lors des séances d'observation, l'ensemble des brimades verbales subies par Younes s'inscrit dans les différents critères proposés par Debarbieux.

Les entretiens d'autoconfrontation réalisés avec Younes et Abdel (rugby, séance 3) confirment cette prédominance de violence verbale. Voici deux extraits emblématiques illustrant les nombreuses insultes dont est victime Younes :

- *Tu es souvent en conflit avec lui (Abdel) ?*
- *Oui toujours.*
- *Quels sont les conflits généralement ?*
- *Les insultes, il commence à m'insulter.*
- *Et ça ne va jamais plus loin ?*
- *Non.*

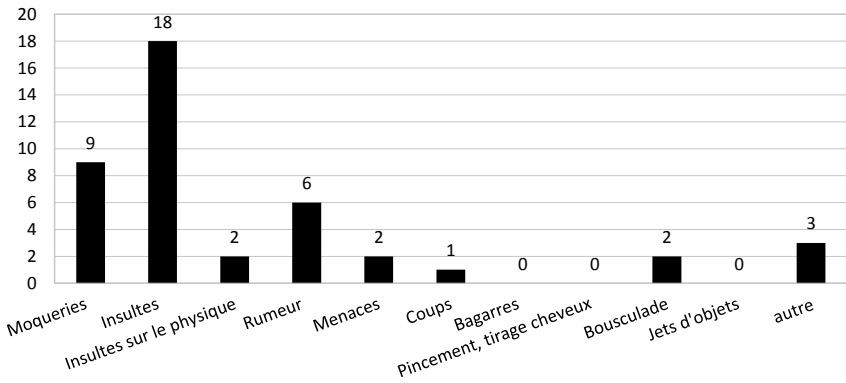
Situation : Dispute entre Younes et Abdel.

- *Du coup toute la classe rigole de Younes ?*
- *Oui toute la classe se moque de Younes, même toute la classe le traite !*

Situation : Les élèves arrivent au stade, ils doivent aller se rassembler à côté du but. Ils se mettent à courir, Younes aussi. De nombreux élèves rigolent et se moquent de sa course.

Ces deux extraits mettent en évidence que les moqueries et insultes ne sont pas des faits isolés. Ces entretiens d'autoconfrontation corroborent les données quantitatives présentées.

Figure 1. Types de violences subis par Younes (en nombre d'occurrences)



En ce qui concerne les violences physiques, celles-ci sont moins nombreuses, Younes a reçu un coup et s'est fait bousculer deux fois. Néanmoins, il ne s'est pas bagarré et n'a pas subi de pincements ni de jet d'objet (Figure 1). Toutefois, nous avons observé trois actes physiques non répertoriés dans les critères proposés par Debarbieux et qui semblent plus spécifiques à l'EPS.

Le premier s'est déroulé en escalade, alors que Younes grimpeait en bloc, Luc est venu tirer sur son pied pour le faire tomber. Le second acte s'est déroulé dans la même séance, s'agissant plutôt d'une atteinte à la pudeur. Majid touche le ventre de Younes, qui est en surpoids et se moque de son physique, voici la verbalisation en classe (escalade, séance 2) entre Younes, Majid, Malik et l'enseignante :

- Elle s'appelle comment ?
- Lilia !
- Ha, je la connais, elle était dans mon école.
- Non, mais y a plusieurs Lilia...
- Si, c'est une p'tite grosse ?
- Elle fait cette taille ? (en mettant sa main au niveau de son épaule)
- Elle est p'tite, brune, après je vais pas dire qu'elle est grosse (réponse de l'enseignante).
- Si ! Elle est comme Younes !
- Bah, il est pas énorme.
- (Rire) Il est pas énorme !!! (en touchant le ventre de Younes tout en riant)

Situation: Malik et Majid questionnent l'enseignante à propos d'une élève qui était tombée du mur quelques jours avant.

Enfin, le troisième acte de violence est survenu lors de la séance de rugby au moment de la constitution des équipes. Alors qu'Assatou insultait Younes et disait à l'enseignante qu'elle ne voulait pas être dans son équipe, Hamed a tenté d'arracher, à plusieurs reprises, sa chasuble de rugby en lui disant de l'enlever et de changer d'équipe.

Le premier et le troisième acte de violence sont spécifiques à l'EPS et même plus précisément à l'activité. Le second acte, un peu plus général, aurait pu se dérouler à un autre moment, quelle que soit l'activité, ou la matière enseignée.

Les situations d'apprentissage :
un moment privilégié
pour les actes de violence

La Figure 2 met en évidence que les actes de violences ont principalement lieu lors de l'échauffement et des situations d'apprentissage. Ce constat paraît « normal », puisque les élèves passent en effet plus de 50 % du temps en activité.

Toutefois, la présence et la proximité de l'adulte ne semblent pas empêcher les élèves d'infliger des micro-violences à Younes. Lors des 18 actes commis sur 42, l'enseignante se trouve proche. Les élèves ne paraissent donc pas avoir peur de l'adulte. Néanmoins, le croisement des données sur le moment où ont lieu les actes de violence et celles sur la proximité de l'adulte (Figure 3) prouve que, sauf lors des explications collectives, les élèves choisissent principalement des moments où l'enseignante est éloignée pour faire subir des brimades à Younes.

En effet, sur les 20 actes de violence se déroulant lors des situations d'apprentissage, l'enseignante était à proximité à seulement quatre reprises. De même, l'enseignante se trouvait éloignée lorsque Younes a reçu des brimades sur le trajet. La place de l'enseignante semble être importante puisqu'elle a aussi été soulignée lors des entretiens d'autoconfrontation, en voici un exemple dans cet extrait (rubric séance 3) :

Il m'a dit que j'étais un PD et moi je lui ai dit au moins je mange pas de cochon en cachette, parce que dans la religion c'est interdit. Et du coup je lui ai dit ça sans dire d'insultes parce que la prof était derrière.

Situation : Petite tension entre Younes et Abdel sur le chemin du retour.

Figure 2. Moments où ont lieu les actes de violence (en nombre d'occurrences)

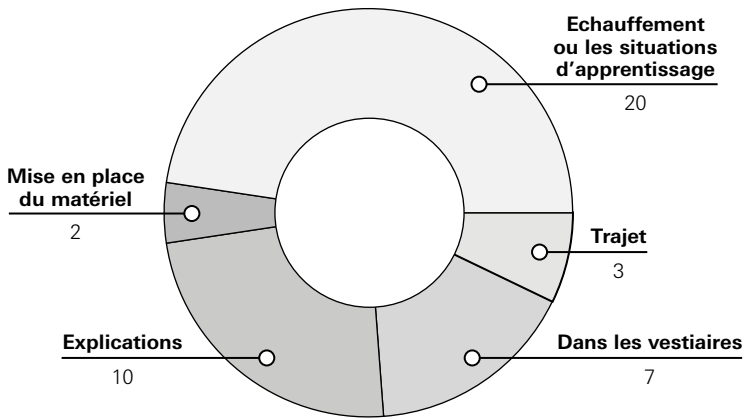


Figure 3. Proximité de l'enseignant selon le moment où ont lieu les actes de violence (en nombre d'occurrences)

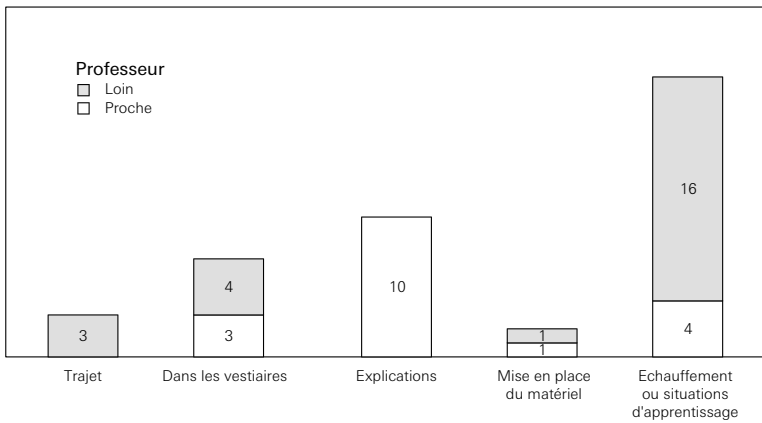
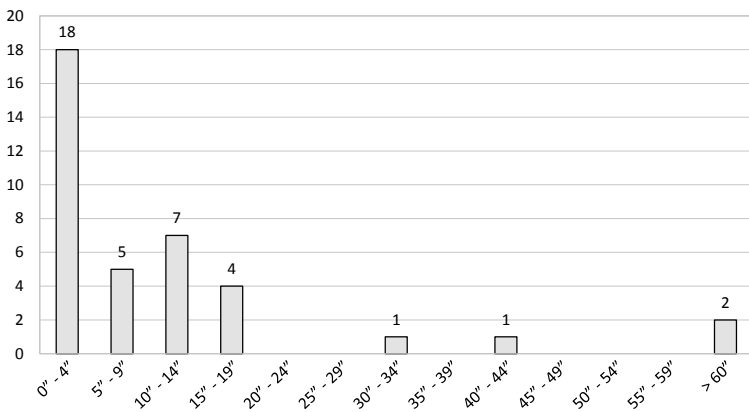


Figure 4. Durée des interactions violentes (en nombre d'occurrences)



Des temps d'interactions très courts

L'analyse des séances délivre que sur les 38 interactions violentes dont Younes est victime, 18 s'opèrent en moins de 5 secondes et plus largement, 34 se déroulent en moins de 20 secondes (Figure 4). Cet extrait de verbalisation d'Assatou (rugby, séance 5) témoigne de l'une de ces nombreuses micro-violences. La courte durée des interactions entre élèves rend souvent difficile l'intervention de l'enseignant :

Vas-y, ferme ta gueule!

Situation : Lors d'une situation d'attaque-défense, Younes attend son tour en discutant avec Illiès. Assatou arrive et se tourne vers Younes pour l'insulter, reste un moment puis repart.

Profil de Younes

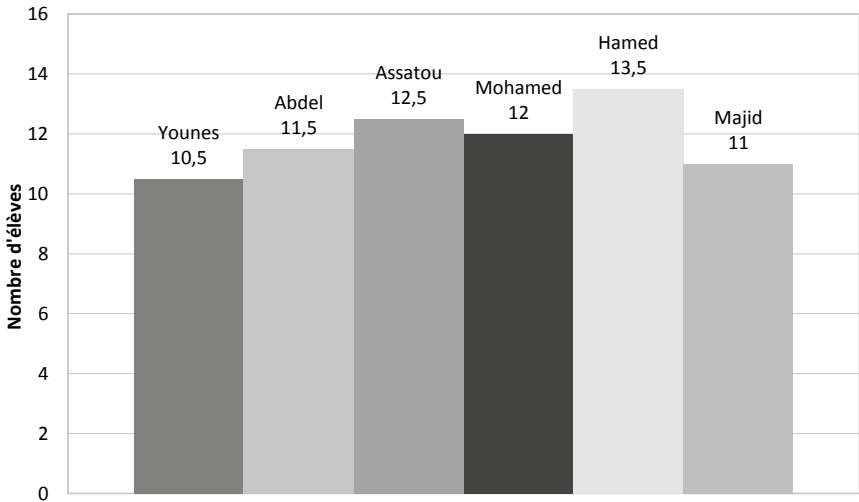
Younes : un garçon qui interagit avec les autres

Pour chaque élève observé, nous avons relevé le nombre de camarades avec qui Younes communique à chaque séance. Nous avons retiré les élèves avec lesquels il interagit uniquement avec violence. Lors des différentes séances d'observation, Younes a discuté en moyenne avec 10,5 camarades sur 20 élèves présents dans la classe (Figure 5). La comparaison de ce chiffre avec celui des autres élèves qui, eux ont été observés durant deux séances, montre des résultats peu différents. En effet, Majid, Abdel, Farid et Assatou sont entrés en interaction avec respectivement, 11, 11,5, 12 et 12,5 élèves en moyenne à chaque séance. Seul Hamed interagit avec un nombre de camarades plus important à chaque séance (13,5 élèves en moyenne). Les résultats mettent en évidence que Younes adresse la parole à de nombreux camarades, tout comme les autres élèves observés.

En croisant ces résultats quantitatifs avec les entretiens d'autoconfrontation, nous notons que Younes nous informe qu'il est ami avec la plupart des élèves de la classe et même avec ceux qui l'embêtent, comme ces deux entretiens d'autoconfrontation (escalade, séance 2) en témoignent :

— *Et tu t'entends bien avec Majid et Malik?*
— *Oui.*

Figure 5. Nombre de camarades moyen par séance avec lesquels chaque élève interagit (en nombre d'occurrence)



- *Tu travailles souvent avec eux?*
- *Oui, et en plus on habite à côté!*

Situation: Cet entretien intervient après que Malik et Majid se soient moqués du physique de Younes et que Majid lui ait touché le ventre, nous avons continué à lui poser des questions.

On se dispute tout le temps et après on redevient ami, c'est tout le temps comme ça!

Situation: Dispute entre Younes et Hamed. Lors de l'entretien, nous lui demandons si ces disputes sont récurrentes.

Des interactions plus courtes et peu centrées sur le travail

L'analyse des interactions de Younes liées au travail dénote qu'il semble peu investi dans les apprentissages. Seuls 18% des interactions sont en lien avec le travail. Abdel et Hamed ne semblent guère accorder beaucoup d'importance au travail eux non plus. En effet, respectivement 14% et 15% de leurs interactions

sont liées au travail. À l'inverse, malgré une large part d'interactions violentes (16%), Assatou semble fortement orientée vers le travail à réaliser (37%).

Ces différents chiffres nous fournissent davantage d'éléments sur le profil à la fois de la victime et de ses victimiseurs. Ils mettent en évidence que, même si Younes est victime de différentes brimades, il ne cherche pas à entrer dans les conflits puisque ses interactions sont rarement violentes (6%). Il s'agit d'un élève qui communique avec ses camarades par des interactions de courte durée. Enfin, il s'intéresse peu au travail, du moins lors de ses interactions. Voici deux verbalisations de Younes (rugby, séance 4), extraits significatifs où il tente d'entrer en contact avec ses camarades sans réel retour de leurs parts, ces interactions durent environ cinq secondes :

Eh Majid, il sent bon ton maillot!

Majid regarde Younes puis se place pour faire l'exercice sans lui répondre.

Situation : L'enseignante demande aux élèves de se placer par équipe pour commencer à faire des montées de balles.

— *Mais fais-toi un dégradé! Hé, coupe-toi les cheveux, là c'est trop long!*

— *Mouais...* (puis part en courant).

Situation : Younes s'adresse à Illiès pendant cette même situation de montée de balles.

L'analyse des interactions des victimiseurs nous indique qu'Assatou et Hamed semblent plus « populaires » dans la classe car ils parlent avec plus d'élèves (12,5 et 13,5 élèves en moyenne par séance). De plus, leurs temps d'interactions sont plus importants, Abdel consacre 12% de son temps à interagir, Assatou 11% et Hamed 9%. Néanmoins, ces élèves ne semblent pas avoir les mêmes préoccupations, en effet, alors qu'Assatou paraît être tournée vers les apprentissages (37% de ses interactions sont en lien avec le travail), Abdel et Hamed semblent préférer interagir sur d'autres sujets (81% et 77%). De même, le rapport à la violence est différent : Assatou s'adresse à un camarade dans 16% des cas avec violence, contre 5% pour Abdel et 8% pour Hamed.

L'analyse audiovisuelle des séances nous renseigne sur le temps que Younes passe avec ses camarades. Lors des trajets aller-retour entre le collège et le stade, Younes se trouve seul dans 44,5% du temps. Ce temps passé seul pendant le trajet se révèle significatif et laisse penser que Younes est isolé. Cette hypothèse se confirme lorsque l'on analyse sa place au cours des regroupements. En effet, sur 26 regroupements, il se place six fois complètement à l'écart des autres élèves. De même, lors de la constitution des groupes, il ne choisit jamais les camarades avec qui travailler. La plupart du temps, il attend que l'enseignante l'intègre dans un groupe (six fois sur douze). Voici un extrait de l'entretien d'autoconfrontation (rubgy, séance 3), présentant la raison de sa non-mise au travail :

— *Et pourquoi tu ne te mets pas avec quelqu'un pour travailler ?*

— *Parce que c'est un exercice par deux et ce jour-là on était 21 !*

Situation : Travail de plaquage en binôme. Dès le début de l'exercice, Younes se place sur le côté et semble attendre.

L'analyse de la mise au travail de Younes nous apprend, qu'une fois sur deux, il retarde sa mise en activité. En effet, sept fois sur treize, il démarre le travail après les autres. Une fois encore, en commençant après ses camarades, Younes se retrouve à nouveau isolé. Nous l'avons interrogé dans un entretien d'autoconfrontation pour comprendre la signification de son retard à la mise en activité (escalade, séance 2) :

— *Tout le monde se lève et toi tu restes assis ?*

— *J'attendais qui reste quelqu'un, parce qu'à chaque fois, il reste quelqu'un.*

— *Comment ça il reste quelqu'un ?*

— *Quelqu'un que personne choisit à chaque fois. Donc ça fait que je vais aller avec lui.*

— *D'accord, donc tu attends que les binômes se fassent ?*

— *Oui et je garde celui qui est resté tout seul. Comme ça je laisse les autres se choisir.*

— *Et pourquoi toi tu ne choisis pas ?*

— *Bah... parce qu'à chaque fois y en a un qui est tout seul donc j'attends pour voir... parce qu'y en a qui ne s'entendent pas très bien ensemble. Parce que je veux aller avec ceux qui sont tout seuls pour éviter qu'il y ait*

des ennuis. Parce qu'ils laissent ceux qu'ils aiment pas trop à l'extérieur et souvent c'est mes amis.

Consignes : Se mettre par deux, un grimpeur monte jusqu'à la ligne rouge (trois mètres) et le deuxième est à la parade. Tout le monde se lève sauf Younes qui reste assis.

Ces deux extraits non exhaustifs mettent en évidence que Younes tourne à son avantage le retard à sa mise au travail. En effet, il élude le fait que personne ne veuille se mettre avec lui pour inverser les rôles et avancer que c'est lui qui attend pour se mettre avec l'élève qui n'aura pas de partenaire.

*Une distance face
aux événements passés*

Face aux brimades subies, nous avons observé et analysé le comportement de Younes. D'un angle extérieur, nous avons l'impression qu'il subit les micro-violences sans réagir. En effet, la plupart du temps, il ne bouge pas. Lorsque nous comparons son comportement avec celui des autres élèves de sa classe, nous observons que ses camarades réagissent souvent de manière impulsive (se lèvent, bougent leur bras, haussent le ton). Younes, quant à lui, semble subir les insultes sans aucune réaction comme si elles étaient banalisées et acceptées. Toutefois, lorsque nous écoutons attentivement son microphone à ces instants précis, nous nous apercevons qu'il réagit verbalement, mais avec calme. L'extrait suivant, verbalisation de Younes et Assatou (rugby, séance 5) est très représentatif de cette réaction « molle ». Alors qu'Assatou hausse le ton, Younes répond sans s'énerver ni crier :

- *Ouaich, c'est quoi votre colonne de merde ?*
- *Tu veux quoi ?*
- *Ferme ta gueule toi, on t'a pas parlé OK ?*
- *Si on t'a parlé !*
- *Ferme ta gueule j't'ai dit, ferme ta gueule.*
- *Nan, j'ferme pas ma gueule !*
- *Hé mais tu veux quoi ? Il est fou ce mec (coup sur la tête)*
- (En s'adressant à l'enseignante) *Hé mais madame, changez-moi de truc, j'me mets pas avec lui moi !*
- *Ouais !*
- *J'me mets pas avec lui, il m'traite ! (en s'adressant à l'enseignante)*
- *D'où j't'ai traité ?*

— *Ferme ta gueule j't'ai dit ferme ta gueule! Il est fou le mec...*

— *Fais attention, ça va partir sale gros porc!*

Situation : Lors de la constitution des équipes, Younes et Assatou sont dans la même équipe. Une fois les chasubles mises, les élèves doivent se mettre en colonne : Younes, Thérèse, Malik et Illiès sont assis par terre en groupe. Assatou arrive et se place debout devant eux.

Cette distance qu'établit Younes se retrouve également dans cet entretien d'autoconfrontation (rugby, séance 3). En effet, il semble détaché et insensible aux moqueries qui le visent :

— *Pendant ta course, on entend les autres dire: Ah Younes comment il court!*

— *Ouais je sais.*

— *Tu ressens quoi à ce moment-là?*

— *Rien, je suis normal, comme d'habitude. Je suis insensible aux insultes et aux moqueries!*

Situation : Les élèves arrivent au stade, ils doivent aller se rassembler à côté du but. Ils se mettent à courir, Younes aussi. De nombreux élèves rigolent et se moquent de sa course.

Nous avons observé que malgré les données audiovisuelles qui lui sont présentées, il s'opère un décalage entre les propos que tient Younes et ce qui s'est réellement passé. Dans cet entretien d'autoconfrontation (rugby, séance 3), il nous explique pourquoi la classe se moque de lui pendant sa course :

— *Alors?*

— *C'est parce que j'étais tombé sur mon genou, mais comme j'avais un appui, j'ai un peu sauté.*

— *Mais tu es tombé?*

— *Ouais.*

— *Mais pourtant tu n'es pas tombé?*

— *C'est parce que dès que j'avais mon premier genou à terre, j'ai sauté.*

Face à ces réactions, nous émettons l'hypothèse que Younes déforme inconsciemment la réalité et croit fermement à ce qu'il raconte. Younes serait comme dépossédé de sa pensée. Ce signe victimaire représente

une caractéristique du bouc émissaire. Garnier (2016) le désigne comme apsychique, c'est-à-dire vidé de sa possibilité de penser.

Pour résumer, Younes est un élève relativement seul, ce qui peut s'avérer une conséquence des micro-violences exercées régulièrement sur lui. Néanmoins, il semble pourtant intégré à la classe. En effet, il interagit avec une majeure partie de ses camarades, et ce, de façon peu violente malgré les brimades qu'il subit. Toutefois, ces interactions sont de courte durée. De plus, le surpoids de Younes peut évoquer un signe victimaire supplémentaire. Son isolement, ses réactions latentes et la représentation qu'il se fait des événements passés témoignent d'une certaine vulnérabilité (Garnier, 2006).

Discussion

Younes : victime
de harcèlement scolaire

Les résultats présentés montrent que Younes a reçu de nombreuses brimades que Debarbieux (2006) nomme micro-violences. En définissant la violence scolaire en termes de fréquence plutôt qu'en termes d'intensité, nous pouvons affirmer que Younes est victime d'un grand nombre d'actes de violence. En effet, les faits subis à répétition sont rarement sanctionnés et peuvent avoir des répercussions sur le climat scolaire, tel que le ressent Younes.

Durant les deux mois de l'étude, Younes a subi en moyenne dix actes de violences verbales et une à deux violences physiques par séance. En comparant ces résultats avec ceux de l'enquête nationale réalisée par Debarbieux en 2011(c), de nombreuses similitudes apparaissent. Durant cette enquête, un large échantillon de collégiens a été interrogé à propos des violences subies depuis la rentrée scolaire (sur environ sept mois). Les résultats montrent que 52 % des élèves questionnés avaient déjà fait l'objet d'insultes. Cette victimation représente celle qui touche le plus grand nombre d'élèves. Ce résultat peut être mis en parallèle avec les nombreuses insultes lancées à Younes : 47 % des brimades sont des insultes à l'encontre de son physique. À la suite de son enquête, Debarbieux a établi une liste des victimations les plus fréquentes : insultes (52 %), vols (46 %), surnoms méchants (39 %), bousculades (36 %), mises à l'écart (32 %), moqueries (29 %) et coups (19 %). Nous nous apercevons que durant les séances d'observation, Younes a été l'objet de cinq actes de violence sur les sept cités.

Debarbieux poursuit son analyse en croisant les violences psychologiques avec les violences physiques afin de déterminer si les élèves

vivent ou non une situation de harcèlement. Concernant les violences psychologiques, il retient cinq situations :

- avoir reçu un surnom méchant ;
- avoir été moqué ;
- avoir été mis à l'écart ;
- avoir été insulté ;
- avoir été humilié.

Nous constatons que Younes a connu quatre de ces cinq situations, les élèves ne lui ayant pas attribué de surnom méchant.

Concernant les violences physiques, Debarbieux retient quatre situations :

- avoir été bousculé ;
- avoir été frappé ;
- avoir été la cible d'un lancer d'objet ;
- avoir été pris dans une bagarre collective.

Cette fois encore, Younes a vécu deux de ces quatre situations (cas 1 et 2). Selon l'enquête, Younes fait donc partie des 0,2 % d'élèves ayant subi quatre situations de violence psychologique et deux situations de violence physique. Pour l'auteur, les élèves qui ont vécu régulièrement au moins cinq situations de violence, sont victimes de harcèlement. Dans notre étude, nous avons mis en exergue que Younes a subi 43 actes de violences en 8 heures d'observation, ce qui représente une moyenne d'une micro-violence toutes les 10 minutes. Nous pouvons alors imaginer à quoi peuvent ressembler ses journées.

D'après les critères retenus par Debarbieux, Younes semble être une victime de harcèlement scolaire.

Pour désigner une situation de harcèlement, Catheline (2009) présente trois caractéristiques : l'incompréhension de la victime face au phénomène, l'isolement de la victime et la cécité des adultes. Une fois encore, nous retrouvons ces critères dans le cas de Younes.

Tout d'abord, les différents entretiens d'autoconfrontation que nous avons menés avec lui révèlent son incompréhension face aux moqueries et insultes, il ne semble pas savoir pourquoi il subit ces actes de violence, il tente même de les justifier en déformant la réalité.

Ensuite, l'observation du temps passé avec ses camarades sur les trajets entre le collège et le stade (44,5 % du temps est passé seul) ainsi que de la place qu'occupe Younes lors des regroupements (27 regroupements et 6 mises à l'écart) indiquent qu'il connaît un certain isolement.

Enfin, l'analyse de la durée des micro-violences et de la proximité de l'adulte lors de ces brimades met en évidence que l'enseignante n'en réalise pas nécessairement l'ampleur. En effet, sur 38 interactions violentes dont Younes est victime, 18 durent moins de cinq secondes. Cette courte durée rend difficile la perception de la violence pour l'adulte. De surcroît, 24 brimades sur les 42 sont infligées loin du champ de vision du professeur.

Des similitudes sont visibles dans l'analyse du comportement de Younes et la comparaison avec les caractéristiques victimaires établies dans le cadre de travaux antérieurs.

Tout d'abord, l'étude de Debarbieux (2011c) met en évidence que les élèves de sixième sont davantage victimes de harcèlement que les élèves des classes supérieures. Notons qu'être un garçon et conjointement scolarisé en REP augmenterait les actes de victimation : c'est le cas de Younes. Ces caractéristiques extrinsèques le rendent de fait plus vulnérable au harcèlement scolaire.

Il semblerait par ailleurs que Younes appartienne à la première catégorie de victime énoncée par Renders (1994). Ce chercheur met en évidence que les élèves présentant des signes de faiblesse (petite taille, aspect sale, handicap, *etc.*) sont plus fréquemment victimes de harcèlement. Le surpoids de Younes peut dès lors être envisagé comme un signe de faiblesse.

De plus, Debarbieux (2011a) met également en évidence que les victimes ont plutôt tendance à être isolées et à avoir des amis peu fiables ou qui ne bénéficient pas d'un statut très positif. Ici encore, les résultats mettent en relief que Younes est relativement isolé dans sa classe. Toutefois, cette caractéristique vicimaire proposée par Debarbieux nous interroge. L'isolement est ici envisagé comme étant une raison des victimations, mais n'est-ce pas aussi la conséquence d'une répétition de micro-violence envers un élève ?

Pour résumer, Younes présente des signes victimaires et subit de nombreuses micro-violences. De plus, son isolement amène à penser qu'il vit une situation de harcèlement scolaire. Cependant, une analyse plus poussée des résultats concernant son comportement, ainsi que ses entretiens d'autoconfrontation, doivent nous permettre d'avancer s'il est ou non un bouc émissaire.

Younes : un bouc émissaire ?

Précédemment, nous avons mis en évidence que Younes présente certaines caractéristiques victimaires et qu'il subit de nombreux actes de violence. S'il est victime de harcèlement scolaire, est-il pour autant un bouc émissaire ?

Nous rappelons que Girard (1972) explique le phénomène du bouc émissaire à travers la théorie du désir mimétique. Il s'agit du désir d'imiter ce que l'Autre désire, de posséder ce que l'Autre possède. Cet objet, ce bien ou encore cette qualification n'est pas nécessairement indispensable ou précieuse, mais le fait que l'Autre le possède le rend désirable. Dans notre cas, si nous considérons Younes comme un bouc émissaire, cela signifie qu'il possède cette chose que les autres désirent. Toutefois, à travers nos résultats, il paraît impossible de déterminer la nature de ce bien supplémentaire. Nous ne pouvons qu'émettre une hypothèse sur le fait qu'il soit ou non un bouc émissaire. Pour nous aider à évaluer la validité de cette hypothèse, nous pouvons nous baser sur différents indicateurs.

Reprenons les quatre qualités victimaires prédisposant à occuper la fonction du bouc émissaire chez Girard (1982) et analysons-les en les calquant au comportement de Younes.

Premier point, la victime doit être à la fois suffisamment distante du groupe pour pouvoir être sacrifiée sans occasionner de gêne, et en même temps assez proche pour qu'un lien cathartique puisse s'établir. Les résultats mettent en lumière que Younes semble intégré dans la classe puisqu'il interagit en moyenne avec 10,5 camarades à chaque séance (classe de 21 élèves). Néanmoins, les résultats attestent qu'il est isolé du groupe puisqu'il passe 44,5% de son temps seul sur les trajets menant au stade, qu'il se met parfois à l'écart lors des regroupements (6 fois sur 27) et qu'il le reconnaît lui-même lors des entretiens. Younes semble donc être à la fois suffisamment distant et assez proche du groupe.

Deuxième point, le groupe doit ignorer que la victime est innocente sous peine d'annuler les effets expiatoires. Dans le cas présent, les résultats ne nous permettent pas d'affirmer si les élèves considèrent Younes comme innocent ou non.

Troisième point, le bouc émissaire présente souvent des différences. Younes est en surpoids ce qui valide une deuxième caractéristique vicimaire.

Dernier point, la victime doit être en partie consentante pour transformer le délire de persécution en vérité consensuelle. Le consentement

de la victime lui échappe par le biais d'un processus de dépersonnalisation du bouc émissaire, fortement engagé par les victimiseurs. Affirmer ou infirmer que Younes dispose de cette qualité, nous demande tout d'abord de vérifier s'il est dans un processus de dépersonnalisation (Garnier, 2016).

Les victimiseurs de Younes déconstruisent-ils son identité sociale au point que lui-même n'ait plus d'identité? Il semblerait que les résultats de l'analyse du comportement de Younes en EPS prouvent qu'il présente un certain nombre de ces caractéristiques dans son être apsyche, désolé et désocialisé. Tout d'abord, Younes semble en partie apsyche. Garnier entend par ce terme le fait d'être vidé, dépersonnalisé et dégreffé de sa possibilité de penser. Les propos de Younes, parfois incohérents lors des entretiens d'autoconfrontation, en attestent. De plus, ses faibles réactions lors des brimades démontrent que ces micro-violences sont acceptées et banalisées. En effet, lorsque Assatou l'insulte devant toute la classe, Younes ne réagit que très peu. Sa réaction est tout aussi faible lorsque Sonia le pousse à deux reprises. Younes se met de surcroît à distance des faits, ce qui nous laisse penser à une dépersonnalisation. Lors de l'un des entretiens d'autoconfrontation, le moment où il nous affirme qu'il est insensible aux insultes et aux moqueries nous interpelle. Le processus de perte d'identité, mis en œuvre par ses victimiseurs, est avancé mais pas achevé puisqu'il s'oppose encore à eux.

Puis, Younes paraît désolé. Les résultats font ressortir que Younes est souvent seul en EPS. Que ce soit pendant les trajets ou lors des regroupements, Younes se met parfois volontairement à l'écart des autres. Il semble avoir accepté cet isolement, au point de ne plus demander à ses camarades s'ils veulent travailler avec lui par peur d'un refus.

Enfin, le processus de désocialisation semble enclenché. Younes n'est pas en rupture totale avec ses camarades puisqu'il parle avec une majorité d'entre eux (10,5 sur 21 élèves). Néanmoins, ses interactions sont de courte durée et il reconnaît en entretien se retrouver souvent seul et souvent le dernier choisi lors de constitutions d'équipes.

L'analyse de ces résultats au regard des travaux de Garnier semble faire valoir que Younes est entré dans un processus de dépersonnalisation. Il a parfaitement intégré les constructions sociales des actes victimaires, peut-être par autodéfense, par déni, peut-être même les a-t-il consciemment portées pour excuser les autres de leurs attitudes malveillantes et violentes, cette construction lui permet-elle peut-être aussi de revêtir une identité certes complexe, mais lui procurant un temps une existence vis-à-vis du groupe.

Ce constat nous conduit donc à valider la quatrième qualité victimaire proposée par Girard, Younes présentant ainsi trois qualités victimaires sur quatre.

Même si cela reste une hypothèse, nous pouvons conclure en avançant qu'au vu de ses actions, Younes serait entré dans le processus victimaire spécifique de l'élève bouc émissaire. Postulant que la fonction du bouc émissaire est liée à celle de la rédemption du collectif, cela signifierait que le groupe classe est en difficulté et qu'il a besoin pour exister de sacrifier une victime : Younes.

Vers une conclusion

L'originalité de notre article réside en deux points. Elle consiste, d'une part, en une analyse fine et compréhensive des processus à l'œuvre au sein de la classe la distinguant de la plupart des recherches principalement axées sur des descriptions et constats à l'échelle de l'établissement. Néanmoins, cette forme d'étude de cas limite la généralisation de nos résultats à notre contexte spécifique. Il paraîtrait pertinent d'étendre cette recherche à d'autres contextes afin d'augmenter la portée des résultats.

D'autre part, cette étude questionne le contexte de l'éducation physique et sportive, offrant un terrain particulier à la violence en milieu scolaire. Les violences physiques (coups, pincements, bousculades) peuvent être accentuées en fonction de l'activité, certaines sont induites par l'environnement (tirer le pied de celui qui grimpe au mur d'escalade) et d'autres sont instituées par l'activité elle-même (placage violent au rugby). Ces violences plus nombreuses en EPS que dans les autres disciplines s'expliquent par la libre circulation des élèves, amenés à se croiser et interagir plus souvent. En effet, ils se déplacent jusqu'au gymnase, restent dans le vestiaire sans présence de l'adulte, sont en mouvement dans un stade relativement grand. Toutes ces situations offrent davantage d'occasions de harcèlement. Parallèlement aux actes de violences physiques, nous avons également démontré l'existence de violences psychologiques confirmant ainsi les différentes études de Debarbieux. Il ressort de notre étude que les violences psychologiques sont en lien avec l'EPS. L'exposition du corps mis « à nu » et « à vu » de la classe peut être mal vécue, d'autant plus lors de l'adolescence (Joing, Vors, 2015, 2016). Dans le cas du harcèlement scolaire ou de celui du bouc émissaire, les élèves outsiders (Salmivalli, 2001) participent au mal-être et à l'isolement de la victime. Cet isolement, notamment visible en EPS, se vérifie lors des déplacements pour se rendre au stade, lors des

regroupements par affinités, ou lors de la participation des élèves dans les sports collectifs.

Enfin, cette étude se démarque également par la comparaison, sans les associer, de deux phénomènes complexes: le harcèlement scolaire et le processus victimaire du bouc émissaire. Rappelons que la signification accordée au bouc émissaire relève du sacrificiel, c'est dans une volonté de se laver de ses péchés que le groupe va sacrifier une victime: le bouc émissaire. Contrairement à ce dernier, la victime de harcèlement ne revêt rien de sacré, elle devient victime pour satisfaire au désir de domination d'un de ses bourreaux.

Pour autant, bien que la signification soit différente, les conséquences à long terme restent similaires: chute des notes scolaires, absentéisme, perte de confiance en soi, isolement. De même, les conséquences immédiates sont pour ainsi dire identiques. Notre étude suit les recherches menées par Debarbieux (2011a, 2011c) et Catheline (2009).

Les élèves victimes subissent de nombreuses violences, tant physiques que psychologiques. *In fine*, les élèves qui vivent une situation de harcèlement scolaire peuvent basculer dans une situation de bouc émissaire si le contexte de la classe est défavorable. En effet, c'est parce que le groupe va mal, qu'il va requérir, pour se laver de ses péchés, de sacrifier une victime ou *pharmakos* de la situation cathartique.

Pour conclure, toutes les victimes de harcèlement ne deviennent pas des boucs émissaires. En revanche, il est difficile de spéculer qu'un bouc émissaire ne puisse pas vivre une situation de harcèlement scolaire. ■

Adeline BOUCHET

135, rue Félix-Faure
59110 La Madeleine
France
adeline.bouchet@yahoo.fr

Alix GARNIER

36, rue des Marronniers
33000 Bordeaux
France
alixgarnier64@yahoo.fr

Olivier VORS

Faculté des Sciences du Sport,
CP 910
Av. de Luminy
13288 Marseille cedex 09
France
fanceolivier.vors@univ-amu.fr

Bibliographie

- BENBENISTHY R., ASTOR R.A., 2005, *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Oxford, Oxford Univ. Press.
- BLAYA C., 2006, *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.
- BLAYA C., 2010, Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux, in MORA-MERCHAN J.A., JÄGER T. (Eds.), *Cyberbullying: a cross-national comparison*. Landau, Verlag Empirische Pädagogik, 55-68.
- BLAYA E., DEBARBIEUX E., RUBY S., 2003, *Violence à l'école et genre. Les filles, victimes ou agresseurs? Une revue de question*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality, 1-14.
- BODIN D., ROBENE L., HEAS S., BLAYA C., 2006, Violence à l'école: l'impact de la matière enseignée, *Déviante et société*, 30, 1, 21-40.
- BOWEN F., LEVASSEUR C., 2016, Exploration des liens de causalité de la perception de l'environnement socio-éducatif sur les conduites agressives et prosociales des élèves à la fin du primaire, *International journal on school climate and violence prevention*, 1, 130-154.
- CARRA C., FAGIANELLI D., 2003, Violences à l'école: tendances internationales de la recherche en sociologie, *Déviante et Société*, 27, 205-225.
- CARRA C., SICOT F., 1997, Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation, in CHARLOT B., EMIN J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 61-82.
- CARRA C., GARNIER A., COL C., CARNEI B., MAS M., 2006, Les violences à l'école primaire vues par les élèves: une face peu connue du phénomène. *Revue Spirale*, Violences en milieu scolaire, nouvelles problématiques, nouvelles réponses? 37, 49-62.
- CATHELINE N., 2009, Harcèlements en milieu scolaire, *Enfances et psy*, Pourquoi la violence? 45, 82-90.
- COUPRY M., 2009, Conflits et apprentissages en EPS: question d'espace(s), *Échanger*, 88, 14-19.
- DAVISSE A., 1999, L'EPS et la violence en milieu scolaire, in CARNEL B., DHELLEMMES R., HODIQUE R. (dir.), *La violence, l'école, l'EPS*, Dossier EPS 42, Paris, Ed. Revue EPS, 10-19.
- DEBARBIEUX, É., 1998, Violence et ethnicité dans l'école française, *Revue européenne des migrations internationales*, 14, 1, 77-91.
- DEBARBIEUX, É., 2004, Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques, *Déviante et Société*, 28, 3, 317-333
- DEBARBIEUX, É., 2006, *Violences à l'école: un défi mondial?* Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX, É., 2011a, *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, Observatoire International de la Violence à l'École.
- DEBARBIEUX, É., 2011b, *À l'école des enfants heureux... enfin presque*, Observatoire International de la Violence à l'École, UNICEF France.
- DEBARBIEUX, É., 2011c, *Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011*, Note d'information 11-14, DEPP: ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- DEBARBIEUX É., DUPUCH A., MONTOYA Y., 1997, Pour en finir avec le handicap socio-violent, in CHARLOT B., EMIN J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 17-40.
- DEBARBIEUX É., GARNIER A., MONTOYA Y., TICHIT L., 1999, *La violence en milieu scolaire, 2, Le désordre des choses*, Paris, ESF.

- DUGAS E., HEBERT T., 2013, Quels types de victimes potentielles sont privilégiées au collège? Enquête comparative de choix sociaux selon le genre, *Recherches et Éducatons*, 9, 62-80.
- DURAND M., 2001, L'enseignement de l'éducation physique comme «action située»: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *STAPS*, 55, 79-100.
- DURAND M., 2008, Un programme de recherche technologique en formation des adultes: Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement, *Éducation & didactique*, 2, 3, 97-121.
- FLAVIER, E., MOUSSAY, S., 2014, *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- HUSSERL E., 1950, *Idées directrices pour une phénoménologie*, traduction de l'allemand par RICOEUR P., collection Bibliothèque de philosophie, Paris, Gallimard.
- GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M., BUIDIN G., 2004, Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives, *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, 465-486.
- GARNIER A., 2006, Le bouffon postmoderne: quand les adolescents parlent d'eux et de leurs conflits, in CASANOVA R., VULBEAU A. (dir.), *Adolescence: entre confiance et défiance*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 117-127.
- GARNIER A., 2016, Décorporéité du bouc – émissaire apsychique, désolé et désocialisé, in BUREL N. (dir.), *Corps et méthodologies. Corps vivant, corps vécu, corps décrit*, Paris, L'Harmattan, 61-74.
- GIRARD R., 1972, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset.
- GIRARD R., 1982, *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset.
- HEAS S., ROBENE L., BLAYA C., BODIN D., 2004, Violences à l'école et EPS, *Agora débats/jeunesses*, 37, 1, 44-59.
- ISAMBERT F., 1993, Notes pour une phénoménologie de l'action, in LADRIERE P., PHARO P., QUERE L. (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNPS Éditions, 113-134.
- JOING I., VORS O., 2015, Victimation et climat scolaire au collège: les vestiaires d'éducation physique et sportive, *Déviance et Société*, 39, 1, 51-71.
- JOING I., VORS O., 2016, Mise à nu et « mise à vu » du corps. Les vestiaires d'EPS en question, in ZANNA O., VELTCHOFF C., BUREAU P.-P. (dir.), *Corps et climat scolaire*, Paris, Revue EPS, 40-43.
- LAKEHAL M., 2003. *Dictionnaire de culture générale*, Paris, Vuibert.
- MARTINEZ M.-L., 1997, *Violence et réduction de la violence en éducation, contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*, Lille, Septentrion.
- MARTINEZ M.-L., 2004, Approche(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis, *Tréma*, 23, 3-24.
- MARTINEZ M.-L., 22-23 octobre 2010, L'éducation a-t-elle évolué à travers l'histoire? In 24^e Colloque de la FF2P (Fédération française de psychothérapie et de psychologie), *Amour et châtements. La violence éducative ordinaire et ses conséquences*. Musée social, Paris (75).
- MERLE P., 2007, Le conflit dans l'école: question scolaire et question sociale, *Le Télémaque*, 31, 1, 51-62.
- OLWEUS D., 1993, *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.
- PAYET J.-P., 1997, Les coulisses du procès, in CHARLOT B., EMIN J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 145-154.
- PRAIRAT E., 2007, *La discipline à l'école, Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, Toulouse, Èrès.
- RENDERS X., 1994, *Enfance, santé mentale et société*, Louvain-la-Neuve, Academia.

ROBENE L., BODIN D., HEAS S., 2008, L'éducation physique au 20^e siècle: une « discipline » scolaire structurée par la violence, *International Journal of Violence and School*, 6, 46-67.

SAINT MARTIN C., de, 2012, Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87, 1, 119-126.

SALMIVALLI C., 2001, Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements brutaux, in VERDIANI A. (dir.), *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire*, Paris, Ed. Unesco, 41-44.

SCHÜTZ A., 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, traduit par NOSCHIS-GILLIERON A., Paris, Méridiens Klincksieck.

SMITH P.K., COWIE H., OLAFSSON R.F., LIEFOOGHE A.P.D., 2002, Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, Fourteen country international comparison, *Child Development*, 73, 4, 1119-1133.

STRAUSS A.L., CORBIN J., 1990, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Beverly Hills, Sage.

THEUREAU J., 1992, *Le cours d'action: Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

THEUREAU J., 2006, *Cours d'action: méthode développée*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J., 2015, *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*, Toulouse, Octarès.

VON CRANACH M., KALBERMATTEN V., INDERMÜHLE K., GUGLER B., 1982, *Goal-directed action*, London, Academic Press.

VORS, O., 2016, La dynamique du décrochage local des élèves en classe structurée par un faisceau de préoccupations « travail – jeu ». *Questions Vives 25*, [en ligne] <http://journals.openedition.org/questionsvives/1935>; DOI: 10.4000/questionsvives.1935.

VORS O., GAL-PETITFAUX N., CIZERON M., 2010, Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR, *International Journal on Violence and School*, 11, 232.

VOSS L.D., MULLIGAM J., 2000, Bullying in schools: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort, *British Medical Journal*, 320, 7235, 612-613.

FR – L'originalité de cet article s'inscrit dans la différenciation des phénomènes de harcèlement scolaire et bouc émissaire au sein même de la classe. Cette étude de cas a pour but d'étudier *in situ* les processus victimaires à l'œuvre auprès d'un élève, Younes, au sein des cours d'éducation physique et sportive (EPS). Selon un ancrage situé de l'action, nous décrivons et analysons les faits de violence et leurs significations pour les acteurs. Les résultats montrent que la victime de harcèlement scolaire subit de nombreux actes de violences, tant physiques que psychologiques. De plus, cette analyse met en évidence que la victime de harcèlement peut aussi être un bouc émissaire en acceptant, de manière inconsciente, d'entrer dans un processus de dépersonnalisation.

EN – The originality of this article lies in its differentiation of school bullying and scapegoating during class hours. The purpose of this case study is to analyze *in situ* the victimization of a student, Younes, during a physical education class. Looking at the anchored situated action we describe and analyse the facts of violence, and their meanings for the participants. The results demonstrate that victims of school bullying are subjected to many acts of violence, physical as well as psychological. Moreover, this analysis highlights that a victim of bullying can also be a scapegoat who unconsciously accepts entering into a process of depersonalization.

DE – Die Originalität des Beitrags liegt in der Unterscheidung zwischen Prozessen des Mobbings und Sündenbockprozessen in Schulklassen. Ziel diese Fallstudie ist die Analyse von Viktimisierungsprozessen eines Schülers, Younes, im Sportunterricht. Anhand von Handlungssituationen werden verschiedene, physische und psychische gewaltförmige Akte und ihre subjektive Bedeutung für die beteiligten Akteure beschrieben und analysiert. Die Untersuchung zeigt, dass das Opfer vom Mobbing auch als Sündenbock herhält, der unbewusst einen Prozess der Depersonalisierung akzeptiert.

ES – La originalidad de este artículo está en la distinción de los fenómenos de acoso escolar y del chivo expiatorio en el aula. Este estudio de caso pretende estudiar *in situ* los procesos de victimización de un estudiante, Younes, en las clases de educación física y deportiva (EPS). Centrando la acción en un contexto preciso, describimos y analizamos los hechos de violencia y sus significados para los actores. Los resultados muestran que la víctima de acoso escolar sufre una multitud de actos de violencia, tanto físicos como psicológicos. Además, este análisis demuestra que la víctima del acoso también puede ser un chivo expiatorio cuando acepta, de manera inconsciente, entrar en un proceso de despersonalización.