

Revue de Presse sur le thème Relations entre élèves - Revue Sciences Humaines

L'influence des relations entre élèves	1
Compétition ou coopération ?	5
« L'école est parfois un lieu d'amour déçu » Entretien avec Marie-Rose Moro	6
« Peut-on enseigner sans humilier ? » entretien avec pierre merle.....	8
L'enfant violent : pourquoi, comment ?.....	11
La prise en charge psychologique	15
Pédagogie contre violence Entretien avec Éric Debarbieux	17
Un programme d'intervention précoce contre la colère	19
La violence d'un enfant inadapté met l'école en grève	21

L'influence des relations entre élèves

ESTELLE MICHINOV

Article de la rubrique « L'enfant »

Hors-série N° 45 - Juin-Juillet-Août 2004

Copain-copine, camarades de classe, amis de collègue..., les relations interpersonnelles sont cruciales dans le développement de l'enfant. Comment s'instaurent-elles ? Exercent-elles des effets sur les résultats scolaires ? La psychologie sociale et les sciences de l'éducation apportent des éléments de réponse.

L'étude des relations sociales chez les enfants et les adolescents fait l'objet de recherches depuis plus de soixante ans en Europe et aux Etats-Unis. Un nombre important de travaux a démontré l'importance des relations interpersonnelles dans le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant (1). Dès les premières années de la vie, les relations amicales se développent pour augmenter progressivement chez l'enfant d'âge scolaire. Très tôt, dès la crèche, les affinités entre les jeunes enfants offrent une sécurité émotionnelle en l'absence de la présence rassurante des parents. Plus tard, quand vient le temps des apprentissages à l'école, la qualité du réseau social des enfants facilite l'intégration sociale et participe à la réussite scolaire en augmentant la motivation, les attitudes coopératives et la participation en classe. Puis à l'adolescence, les amis constituent le réseau le plus important après la famille, et représentent environ deux tiers de l'univers social des adolescents, filles et garçons. A tel point que ceux qui ne parviennent pas à s'intégrer dans un groupe sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé physique et mentale, tels que le repli sur soi, la déprime voire la dépression, ou le sentiment d'abandon...

La construction des affinités

Cette intégration est d'autant plus importante que la qualité des relations amicales chez l'enfant permet assez bien de prédire la nature des relations interpersonnelles à l'âge adulte et l'intégration sociale future. Mieux comprendre la construction des affinités et des relations interpersonnelles chez les enfants et adolescents ainsi que leurs conséquences sur le plan scolaire est donc rapidement apparu comme un enjeu scientifique important pour les psychologues sociaux.

Pourquoi certains enfants s'attirent-ils mutuellement tandis que d'autres se rejettent ou s'ignorent ? Parmi les principaux facteurs expliquant le développement des affinités entre enfants et adolescents, on retiendra la proximité physique et la ressemblance interpersonnelle (ou proximité psychologique).

La proximité physique se présente en effet comme une première condition évidente pour nouer des affinités avec autrui (2). Les enfants vont simplement choisir plus facilement des camarades de jeu qui se trouvent dans leur plus proche environnement. Par exemple, lorsqu'on demande à des enfants de nommer leurs meilleurs « copains » ou « copines » tout en leur permettant de les choisir hors de l'école, les camarades de classe restent les plus fréquemment choisis. Par ailleurs, cette exclusivité des amitiés scolaires tend à s'estomper avec l'âge des enfants, à mesure que les lieux de fréquentation

de l'enfant se diversifient. Considérant le poids de ce facteur sur les relations amicales, on prend alors conscience de l'importance de l'aménagement des locaux et de la disposition des classes par les enseignants ou les personnes qui accompagnent les groupes d'enfants. La simple disposition des tables et des chaises à la rentrée des classes pourrait ainsi suffire à faire émerger les affinités entre les élèves.

Un autre critère important dans la construction des affinités est la proximité psychologique entre les enfants, c'est-à-dire les ressemblances et les différences concernant une ou plusieurs caractéristiques. La similitude dans les relations d'amitié entre enfants et adolescents est d'ailleurs confirmée par de nombreux travaux (3). Ainsi, observe-t-on que les enfants sélectionnent leurs amis parmi ceux qui leur ressemblent sur le plan des caractéristiques sociodémographiques (comme l'origine ethnique et le statut socioéconomique), des attitudes, des valeurs et des intérêts communs, mais également des compétences et aspirations scolaires. La ressemblance au niveau du comportement semble également être une source d'influence importante, notamment pour expliquer les tendances délinquantes et les comportements agressifs de certains adolescents (4). Les groupes d'adolescents se ressemblent généralement sur le plan des conduites à risque, à savoir la consommation de drogues, de cigarettes, de boissons alcoolisées et des relations sexuelles précoces. Les amis seraient donc pour les adolescents une source d'influence majeure concernant ces comportements à risque et la sexualité.

On voit ici l'importance pour les éducateurs ou les personnes qui travaillent dans le domaine de la santé de se faire accepter dans des groupes d'adolescents en proposant des programmes destinés à lutter contre les comportements à risque.

Cependant, au-delà de la ressemblance observée sur différentes caractéristiques, des recherches révèlent aussi l'importance relative de l'âge, du sexe des élèves et de la nature de la situation. En effet, chez les plus jeunes (jusqu'à l'âge de 7 ans environ), les affinités reposent principalement sur des caractéristiques observables dont l'une des plus saillantes est la ségrégation par le sexe : en clair, « les filles avec les filles, les garçons avec les garçons ». En revanche, les amis de sexe opposé sont de plus en plus présents au fur et à mesure que l'enfant grandit. A l'âge de 10-12 ans, les relations amicales reposent davantage sur les choses concrètes, comme les activités et jeux partagés avec leurs amis. Les amitiés sont davantage centrées sur la confiance réciproque, la sécurité interpersonnelle, et le partage de valeurs et de croyances à partir de 13 ans. Et à 17-18 ans, c'est la recherche d'expériences communes et le partage de centres d'intérêt qui structurent les relations amicales, et donc la formation des bandes de copains. Le poids des différentes caractéristiques de similitude est également variable selon le sexe des élèves. Des recherches (5) réalisées auprès d'adolescents ont révélé que les garçons valorisaient la ressemblance sur le plan des activités physiques dans le choix de leurs amis tandis que les filles étaient davantage centrées sur des caractéristiques liées à la popularité, à l'apparence physique et aux traits de personnalité. Enfin, des études tendent également à montrer que, dans certaines situations de compétition, d'incertitude ou de stress, l'individu rechercherait davantage à se différencier d'autrui pour préserver une image positive de lui-même. Or, l'école apparaît assez largement organisée, explicitement ou implicitement, sur des dimensions où la compétition est présente. Dans ce cadre, les affiliations entre élèves pourraient être de nature fonctionnelle ou « utilitaire » plutôt que réellement affective. En dehors de ces conditions particulières de compétition ou de stress, les groupes d'amis à l'école paraissent donc se former à partir de caractéristiques, d'intérêts ou de valeurs communes.

Comment expliquer cet attrait pour les personnes semblables ? Deux principaux processus semblent rendre compte de ce phénomène : le processus de sélection et celui d'influence sociale. Le processus de sélection conduit les élèves à penser qu'un élève semblable va probablement les évaluer de manière positive et, par réciprocité, ils l'apprécient et se rapprochent de lui.

Choisir ses copains : similitude et réciprocité

Ce principe de réciprocité reposerait sur les expériences sociales antérieures au cours desquelles l'enfant a appris que la gratification provenait de personnes semblables (principe d'homophilie). L'autre processus, centré sur l'influence sociale, part du principe que c'est à travers les nombreux

échanges quotidiens que les élèves s'influencent mutuellement et finissent par se ressembler. En réalité, les résultats d'un certain nombre d'études laissent à penser que ces deux processus sont impliqués. Autrement dit, la ressemblance serait à la fois cause et conséquence des amitiés entre élèves : la sélection des amis se ferait à partir des similitudes de comportements, comme les goûts musicaux ou vestimentaires, et la production de ces similitudes permettrait le développement de relations amicales durables.

Chaque professeur d'école peut avoir de bonnes raisons pour procéder lui-même à la composition des groupes de travail entre élèves : des raisons liées aux compétences des élèves (« Je vais mettre ensemble les élèves qui éprouvent encore quelques difficultés à la maîtrise du logiciel et lancer les autres sur les exercices »), ou au vécu socioaffectif (« Je ne peux pas mettre Hugo dans le même groupe que Victor, sinon ça dégénère ! » ; « Je vais mettre Marion, Céline et Natalia ensemble, elles s'entendent bien »).

Par rapport au niveau de compétence des élèves dans les groupes de travail, les recherches réalisées en psychologie sociale tendent à montrer qu'il est préférable de privilégier une complémentarité de compétences entre les élèves pour produire de meilleures performances. Ces recherches trouvent leurs fondements théoriques dans les travaux de Jean Piaget sur le « conflit cognitif » ou de Lev S. Vygotski sur le rôle de « guidage-tutelle d'un expert » (c'est-à-dire la relation asymétrique avec un adulte ou un pair plus compétent). Les échanges de compétences différentes entre les enfants sont, d'après J. Piaget, une source mutuelle de rétroaction pour modifier et structurer la pensée des enfants. Selon L.S. Vygotski, le travail en groupe, où interviennent des élèves de niveaux de compétence différents, crée une « zone proximale de développement » favorisant l'apprentissage. Dans le prolongement de ces travaux, Willem Doise et Gabriel Mugny (6) estiment que les interactions entre élèves sont une source de développement cognitif dans la mesure où elles suscitent des « conflits sociocognitifs ». Ainsi, au sein d'un groupe d'élèves présentant des compétences variées, un premier déséquilibre apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Puis apparaît un conflit interne chez l'élève, permettant la rééquilibration à un niveau supérieur lorsqu'il prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Il semble donc préférable de favoriser l'hétérogénéité des compétences au sein des groupes de travail.

En revanche, s'agissant de la vie affective des petits groupes de travail et de ses conséquences éventuelles sur le développement cognitif et les performances, les études sont plus limitées et ont parfois donné lieu à des résultats mitigés. Pourtant, c'est une question que chaque enseignant a pu se poser un jour : les groupes d'amis sont-ils plus efficaces que les groupes de non-amis ? Faut-il privilégier le regroupement des élèves par affinités ?

Entre amis, on collabore plus efficacement

D'emblée, certains enseignants sont réticents à l'idée de former des groupes de travail sur la base des affinités, la crainte majeure étant d'avoir des bavardages qui ne soient plus vraiment liés à la tâche à réaliser ou au problème à résoudre. Les affinités pourraient ainsi nuire à l'efficacité du travail et aux performances attendues. Les études réalisées sur l'influence de l'affectivité sur le développement cognitif et les performances révèlent pourtant certains avantages du contexte amical (7). Les groupes d'amis résolvent mieux les problèmes que les autres groupes.

Cette supériorité des groupes d'amis se vérifie aussi bien sur les performances à des tâches simples d'apprentissage de mots que sur des tâches plus complexes de prise de décision, de résolution de problèmes ou de créativité. Par exemple, en étudiant la créativité dans des groupes d'amis sur une épreuve de composition musicale, une recherche récente a montré que ces groupes sont particulièrement créatifs et que les communications entre les membres du groupe sont plus efficaces (8).

Les explications avancées à propos de la supériorité des groupes d'amis sont nombreuses et se situent principalement au niveau de la fréquence des échanges verbaux, de la coopération et de la coordination affective, et de la familiarité entre les personnes. Les échanges verbaux entre amis

paraissent plus fréquents qu'entre les enfants non amis : ils parlent plus souvent, échangent plus d'informations, répondent davantage aux requêtes, montrent plus d'expressions affectives réciproques, et se donnent plus de crédit mutuellement lorsqu'ils font de nouvelles propositions.

Une autre explication possible renvoie à la coopération et la coordination affective : les amis s'engagent plus souvent dans des dynamiques coopératives et les désaccords sont résolus plus rapidement et sereinement. Un certain nombre d'études ont en effet montré que les conflits de points de vue entre amis sont moins intenses et plus constructifs. De plus, la familiarité interpersonnelle qui existe au sein des groupes amis facilite les activités de coordination dans les premiers moments d'une coopération. En effet, il a été démontré que ces groupes, par comparaison avec les groupes constitués de simples connaissances ou de personnes non familières, perdent moins de temps à contrôler les interactions et à déterminer les attributions de chacun dans la réalisation d'une tâche commune. Les amis organisent davantage leur travail que les autres, par exemple en définissant le problème à résoudre, en reformulant les consignes, en gérant les tours de parole de chacun, etc. On peut ainsi concevoir que la familiarité entre les élèves permet d'organiser le travail en groupes et de rendre plus efficace le processus de résolution de problèmes. En réalité, les élèves amis partagent des expériences et des connaissances communes qui leur permettent d'anticiper les idées de leurs partenaires et d'attribuer des rôles spécifiques en fonction des compétences de chacun. Or, comme l'ont montré un certain nombre de recherches, la distribution des rôles et des tâches est un élément important dans l'efficacité du travail en groupe.

D'autres études (en psychologie sociale cognitive) suggèrent que la familiarité améliore l'efficacité lors d'une collaboration, grâce à la création d'un système de connaissances partagées parmi les membres du groupe (9). Ce système cognitif - qualifié de « mémoire transactive » - permet aux membres d'un groupe de mémoriser et d'utiliser de manière sélective les informations nécessaires à la réalisation d'un travail commun (10). En facilitant le traitement des informations au niveau du groupe, ce système contribue à améliorer les performances collectives. Parce qu'il contient une connaissance partagée sur la compétence de chacun des membres, il s'apparente à une « métacognition collective », c'est-à-dire une connaissance par les membres du groupe de ce qu'ils sont capables de faire ensemble. Autrement dit, c'est en sachant ce que les autres membres du groupe connaissent que les individus peuvent accéder à une mémoire externe, au même titre qu'ils ont accès à leur propre mémoire. Ce système cognitif se développe plus facilement au sein des couples, des dyades ou des groupes d'amis, mais il se développe également au cours de séances d'entraînement à travailler ensemble. L'entraînement à un travail collectif permettrait d'apporter des connaissances sur les compétences et les styles de comportements des partenaires. Il ne serait donc pas nécessaire d'être amis de longue date pour réussir lors d'une activité de collaboration, mais d'être habitués à travailler ensemble et partager des connaissances et expériences communes.

La question est maintenant de savoir, à partir de ces données, comment apprendre aux élèves à travailler ensemble. La structuration des classes par les enseignants en petits groupes de travail fondés sur des affinités présenterait des bénéfices à différents niveaux, notamment sur l'apprentissage et la motivation des élèves, l'estime de soi mais aussi l'amélioration du climat de classe. Toutefois, il convient de souligner qu'il ne suffit pas de composer un groupe d'élèves amis pour entrevoir d'emblée les bénéfices d'un apprentissage coopératif. Il faut veiller à la construction d'un ensemble de connaissances et d'expériences partagées parmi les membres du groupe (la création d'une métacognition collective). L'enseignant a ici un rôle primordial à jouer dans la constitution et la régulation des groupes d'élèves. Par ailleurs, ce travail en groupes d'élèves peut s'effectuer à plusieurs niveaux : entre élèves d'une même classe, d'une même école, voire de différentes écoles. En effet, le travail en groupes entre des élèves géographiquement dispersés est aujourd'hui facilité par les technologies d'Internet (messagerie électronique, chat, forum, tableau blanc partagé...) et l'apprentissage en réseaux.

Le sentiment d'appartenance à l'école

Est-il également possible de favoriser l'attachement des élèves à leur milieu de vie ? L'ensemble des études aujourd'hui réalisées tend à confirmer le rôle des relations entre élèves dans le bon

fonctionnement de l'école, à travers la formation des clans et des bandes de copains. A côté de sa mission de transmission des connaissances, l'école aurait aussi comme mission de préserver et/ou développer les relations entre élèves afin de faire naître un sentiment d'appartenance à ce milieu de vie qu'est l'école. L'abandon ou le décrochage scolaire est en effet fortement relié au faible attachement des enfants et des adolescents à cet environnement dans lequel ils ne retrouvent pas leurs valeurs.

Les relations entre élèves joueraient également un rôle important sur le processus d'apprentissage en lui-même, et sur les performances scolaires de l'enfant. On sait bien en effet que si les élèves apprennent seuls, ils apprennent aussi entre eux. Souvenez-vous de vos années passées à l'école, il y a fort à parier que les souvenirs qui font surface sont d'ordre affectif et relationnel. Les bons moments passés avec nos camarades ou avec tel ou tel enseignant ont tendance à être davantage conservés que les contenus précis des programmes enseignés. L'acte d'apprendre n'est en effet jamais décontextualisé, il est au contraire souvent relié à des émotions ou à des affects émergeant dans la situation. On le voit, les travaux en psychologie sociale, et plus spécialement ceux en référence à l'éducation, incitent à prendre en compte le contexte social d'apprentissage, et notamment les relations entre les élèves (11).

Estelle Michinov

Maître de conférences en psychologie à l'université François-Rabelais de Tours, elle a collaboré à : Le Défi éducatif. Des situations pour réussir, codirigé par Marie-Christine Toczek-Capelle et Delphine Martinot, Armand Colin, 2004.

NOTES

- 1) Cartron et F. Winnykamen, Les Relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions, Armand Colin, 1995 ; M.E. Gifford-Smith et C.A. Brownell, « Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks », *Journal of School Psychology*, n° 41, 2003.
- 2) E. Michinov et J.-M. Monteil, « The Similarity-Attraction Relationship Revisited: Divergence between the affective and behavioral facets of attraction », *European Journal of Social Psychology*, n° 32, 2002.
- 3) E. Michinov, « Apprendre à vivre ensemble. Les relations d'attraction-répulsion entre les élèves », in M.-C. Toczek-Capelle et D. Martinot (dir.), *Le Défi éducatif. Des situations pour réussir*, Armand Colin, 2004.
- 4) M. Boivin et F. Poulin, « Les camarades de jeu agressifs. Les choix de camarades de jeu et la qualité de l'insertion sociale des garçons agressifs », *Enfance*, n° 47, 1993.
- 5) W.W. Hartup, « The company they keep: Friendships and their developmental significance », *Child Development*, n° 67, 1996.
- 6) W. Doise et G. Mugny, *Le Développement social de l'intelligence*, InterEditions, 1981.
- 7) M. Dumont et E. Moss, « Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants », *Enfance*, n° 46, 1992 ; R.J. Zajac et W.W. Hartup, « Friends as coworkers: Research review and classroom implications », *Elementary School Journal*, n° 98, 1997.
- 8) D. Miell et R. McDonald, « Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition », *Social Development*, n° 9, 2000.
- 9) N. Michinov et E. Michinov, « Familiarité interpersonnelle, mémoire transactive, et performances collectives », in M.-C. Toczek-Capelle et D. Martinot (dir.), *Le Défi éducatif*, op. cit.
- 10) D.M. Wegner, « Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind », in B. Mullen et G.R. Goethals (dir.), *Theories of Group Behavior*, éd. Springer-Verlag, 1987.
- 11) J.-M. Monteil et P. Huguet, *Réussir ou échouer à l'école : Une question de contexte ?* Presses universitaires de Grenoble, 2002.

Compétition ou coopération ?

GAËTANE CHAPELLE

Depuis longtemps, et partout dans le monde, la forme scolaire est la même : l'enseignant se trouve seul, ou parfois accompagné par un autre adulte, face à un groupe plus ou moins important d'élèves. Mais l'évaluation de l'élève est généralement individuelle.

Il n'est pas rare - et la demande des parents comme des élèves va fortement dans ce sens - de voir un classement des élèves du meilleur au moins bon. L'enseignant se trouve donc dans la situation contradictoire de former des individus alors qu'il délivre des savoirs et des compétences à un groupe. De l'autre côté de l'estrade, l'ambiguïté est la même : l'élève est pris dans une logique d'apprentissage et de succès (ou d'échec) individuels tout en ayant à investir une énergie considérable dans ses relations avec ses pairs. Il n'est donc pas étonnant que nombre de pédagogues se soient interrogés sur l'influence des relations entre enfants sur l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Faut-il, pour favoriser leur apprentissage, mettre les enfants en compétition ou, au contraire, les faire coopérer ? Doivent-ils être dans une logique d'apprentissage individuel ou de groupe ? Ces questions soulèvent bien évidemment des débats idéologiques : « Que le meilleur gagne et malheur aux vaincus ! » , diront les partisans d'une méritocratie, rappelant que supprimer l'échec au nom de l'égalité, c'est aussi supprimer le succès et du même coup prendre le risque d'enlever toute motivation à apprendre.

La coopération plus efficace mais en petits groupes

Pourtant, sans résoudre le débat idéologique, de nombreuses recherches pédagogiques, particulièrement aux Etats-Unis, ne vont pas dans ce sens (1). Une synthèse sur 122 études expérimentales ou quasi expérimentales compare différentes modalités pédagogiques : la compétition des élèves entre eux, la coopération au sein de groupes mis en compétition, la coopération sans compétition entre groupes et l'individualisation (dans laquelle les résultats de chacun n'ont aucun effet sur les autres). Lorsque l'on évalue les acquis des élèves avant et après ces différents dispositifs d'apprentissage, les résultats sont clairs : la coopération est plus efficace, et ce dans de nombreuses matières (mathématiques, lecture, sciences, etc.), mais à la condition de ne pas constituer de trop grands groupes.

NOTES

- 1) 1 M. Crahay, L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, De Boeck, 2000.

« L'école est parfois un lieu d'amour déçu »

Entretien avec Marie-Rose Moro

Revue Sciences Humaines

Article de la rubrique « Le point sur... »

Mensuel N° 172 - Juin 2006

La lutte pour la reconnaissance

Recevez-vous dans votre service des enfants ou des adolescents développant des comportements violents à l'école ?

Oui, l'école est un lieu privilégié d'expression du mal-être voire de la souffrance des enfants et des adolescents. Ainsi, nous recevons des enfants et surtout des adolescents qui sont violents à l'école, ce qui inquiète à juste titre l'école mais aussi les parents et le plus souvent les adolescents eux-mêmes. Pour nous l'école est un partenaire privilégié.

Peut-on identifier des pathologies psychologiques plus particulièrement associées à des comportements de violence scolaire ?

Non, il n'y a pas de pathologies psychologiques ou psychiatriques associées à des comportements violents. La violence est une résultante. Souvent, plusieurs facteurs sont associés et contribuent à ce que la violence apparaisse et se perpétue.

Des facteurs liés aux enfants eux-mêmes : difficultés à trouver sa place, échec scolaire souvent ancien, sentiment de passivité des enfants mais aussi affects dépressifs qui s'expriment par de l'agressivité à l'égard de soi ou de l'autre et, parfois quoique beaucoup plus rarement, des souffrances psychologiques graves et profondes qui n'ont pas été diagnostiquées ou, surtout, prises en charge.

Des facteurs liés à des dysfonctionnements familiaux ou à une souffrance familiale diffuse que l'enfant ou l'adolescent exprime à l'école, lieu de rencontre entre l'adolescent et d'autres adultes, mais ne concernant pas spécifiquement celle-ci. Ces enfants sont souvent issus de familles en rupture confrontées à des difficultés multiples psychologiques, sociales, culturelles, etc., telles que certaines familles migrantes qui se trouvent dans de véritables stratégies de survie.

Enfin, des paramètres liés à l'institution scolaire elle-même : dans certains collèges ou lycées dits « difficiles », on note une grande discontinuité des adultes responsables, ceux-ci changeant fréquemment et découvrant le nouveau contexte avec parfois de l'appréhension et dans la solitude. Les adolescents ont besoin de sentir que les adultes sont capables de les protéger, de les contenir, de leur mettre des limites même si, bien sûr, ils les testent en permanence mais cela est le propre de tous les adolescents.

Ainsi, la violence à l'école est un signal d'alarme qui doit être compris dans sa complexité ; évidemment, au moment où elle s'exprime, elle doit être arrêtée. Sinon, la violence entraînant la violence, elle devient une manière d'exprimer tout ce qui ne va pas pour l'enfant ou l'adolescent : malaise, malentendu, souffrance ou simplement envie de transgresser pour transgresser.

Quel rôle joue, selon vous, le contexte social et économique dans le développement de conduites violentes à l'école ?

L'école est inscrite dans un contexte et construite par ce contexte, ce qui signifie que les difficultés sociales, économiques mais aussi culturelles ont un impact sur celle-ci. On sait que plus la famille à laquelle l'enfant appartient est en difficulté sociale ou économique, plus la place de l'école dans sa réussite est importante, car ce que l'école ne lui apportera pas, sa famille ne le lui apportera pas non plus. Alors que dans des familles où il y a des capacités de stimulations intellectuelles variées, les possibilités de compenser existent. D'où la place très importante que l'école prend pour ces enfants et ces adolescents de familles modestes, en difficultés sociales, ou de familles migrantes pour lesquelles la réussite du projet migratoire passe par la réussite de l'enfant à l'école française. Or, l'égalitarisme de l'école française demeure abstrait. Les chances de réussite sont plus importantes dans les quartiers aisés que dans les zep et les adolescents le savent. Dans « les révoltes des banlieues » de cet automne, les adolescents, parfois très jeunes, ont brûlé dans certains endroits des écoles maternelles, lieux symboliques où tout était pourtant encore possible. Ce que j'ai pu comprendre avec ceux qui ont parlé de leur envie de le faire, même s'ils ne l'ont heureusement pas fait, c'est que l'école est parfois pour eux un « lieu d'amour déçu ». Or, ces déceptions et ces malentendus contribuent à un manque d'égalité des chances pour les adolescents, et donc à créer un climat où l'on casse ce qui, en réalité, est bon pour soi, dont on a absolument besoin et qu'on n'est plus capable de prendre.

Que pensez-vous des travaux récents de l'Inserm à propos du repérage précoce de pathologies prédictives de comportements délinquants ?

Les travaux de l'Inserm sont une méta-analyse des études récentes sur ce qui permet de prédire le plus précocement possible des comportements délinquants chez les adolescents. Ce rapport est donc essentiellement statistique et se base surtout sur des études anglo-saxonnes qui se contentent de décrire, sans chercher à soigner le plus souvent. A partir de cette analyse non exhaustive de ce qui a déjà été publié, ils font quelques recommandations qui, dans le contexte politique actuel, ont soulevé un tollé. Il faut rester très prudent, en effet, lorsqu'on fait des prédictions en matière de développement de l'enfant car on sait depuis longtemps, et d'autres études l'ont bien montré, que

l'évolution de l'enfant dépend avant tout de notre capacité à comprendre individuellement ce qu'il exprime par tel ou tel comportement. De comprendre de quoi cet enfant-là, ces parents-là ont besoin, de leur proposer de manière simple, rapide et adaptée un traitement quand c'est nécessaire, car certains signes régressent dès qu'on a pris conscience de ce qu'ils expriment, de travailler avec la Protection maternelle et infantile, l'école, l'Aide sociale à l'enfance, la Protection judiciaire de la jeunesse et tous ceux qui interviennent. Alors, on peut espérer ? on a montré que c'était possible ? que les enfants retrouvent la possibilité d'être bien dans leurs familles et le plaisir d'apprendre à l'école. Or, actuellement, les listes d'attente en pédopsychiatrie sont longues et nos moyens pour soigner sont scandaleusement insuffisants, comme c'est le cas en Seine-Saint-Denis, département où je travaille. C'est cela qui a mis en colère les professionnels mais aussi la société. Si on vous appelle pour un enfant violent à l'école qui a besoin de soins psychiques et que vous le mettez sur une liste d'attente pendant six mois voire un an parfois, vous le condamnez à devenir de plus en plus violent... et à être marginalisé.

Marie-Rose Moro

Professeure des universités, chef du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital Avicenne (Bobigny), responsable de la maison des adolescents d'Avicenne (Casita), elle a notamment publié Enfants d'ici venus d'ailleurs, La Découverte, 2002, et dirige la revue transculturelle L'Autre.

www.clinique-transculturelle.org

« Peut-on enseigner sans humilier ? » entretien avec pierre merle

Revue Sciances Humaines

Article de la rubrique « Rencontre avec... »

Mensuel N° 165 - Novembre 2005

Où est passée la société

Si elles font partie d'une vieille tradition scolaire, les pratiques humiliantes vis-à-vis des élèves sont toujours pratiquées à l'école. Il semble pourtant qu'elles soient devenues inacceptables dans le contexte contemporain et de plus en plus mal perçues par les enfants et les adolescents.

Une de vos premières recherches portait sur l'évaluation des élèves et le jugement professoral. Aujourd'hui, vous vous intéressez aux élèves humiliés. Pourquoi cet intérêt pour cet aspect des relations maîtres/élèves ?

De 1983 à 1992, j'ai été professeur d'économie en lycée. Lors de ma première année d'enseignement en classe terminale, tous les meilleurs élèves ont eu 16/20 au bac. Une vraie satisfaction et une grosse interrogation : un élève qui n'avait jamais eu sa moyenne en économie pendant l'année avait également 16/20. Mon ouvrage sur L'Evaluation des élèves a été écrit pour comprendre ces décalages. C'est un fait de ce genre qui m'a amené à m'intéresser aux élèves humiliés.

Quels sont les élèves qui subissent le plus l'humiliation ? Y a-t-il un lien entre humiliation et inégalités sociales entre élèves ?

D'abord, il faut indiquer que d'après une enquête nationale réalisée par l'Insee et l'Ined en 1992, 49 % des collégiens et lycéens déclarent s'être sentis « parfois » ou « souvent » humiliés. Il s'agit donc d'un phénomène scolaire massif. Une autre caractéristique de cette humiliation : elle n'est pas étudiée. Il suffit de consulter les revues spécialisées pour constater qu'il s'agit d'une question taboue. Il est donc difficile de connaître précisément les élèves qui subissent le plus l'humiliation. En 2001, dans une enquête que j'ai réalisée sur un échantillon de 900 élèves, les élèves faibles déclarent beaucoup plus souvent le sentiment d'être humiliés que les bons élèves. Dans mon livre, je parviens au même résultat.

Le lien entre humiliation et origine sociale des élèves est très probable. D'abord, ce sont plus souvent les élèves faibles qui sont humiliés et ceux-ci sont plus souvent d'origine populaire. Ensuite, l'humiliation en classe est parfois directement liée à l'origine sociale de l'élève. L'injure en classe est aussi une injure de classe. Il suffit de quelques exemples pour le montrer : « Tu ferais mieux d'aller garder les vaches ! » ; « Un stylo, ça ne se tient pas comme une pioche ! » (à des enfants d'agriculteurs)...

Enfin, les professeurs, grâce aux fiches de renseignements remplies au début de l'année, connaissent la profession des parents de leurs élèves. Ma recherche sur l'évaluation des élèves a montré très clairement que pour certains professeurs il existe « des professions importantes », « des parents dont il faut se méfier ». Très logiquement, les professeurs humiliants évitent les élèves dont les parents sont d'origine aisée, davantage capables de défendre leur progéniture auprès du chef d'établissement ou de l'inspection...

Dans la typologie des humiliations que vous proposez, vous distinguez des « humiliations régulatrices » qui vous paraissent moins condamnables que les autres. De quoi s'agit-il ?

La grande majorité des humiliations sont objectivement des injustices faites aux élèves. Mais pas toutes. Certains témoignages recueillis montrent clairement que le mot humiliant du professeur est parfois une réponse en quelque sorte normale à un élève agressif ou agitateur. Cette humiliation vise à rétablir le climat de travail de la classe, à restaurer l'autorité du maître. Cette « humiliation régulatrice » se distingue des humiliations professorales ordinaires par quatre caractéristiques : elle est directement une réponse à une perturbation antérieure d'un ou plusieurs élèves ; elle est strictement limitée à celui-ci ou aux sujets perturbateurs clairement identifiés ; elle est proportionnelle au préjudice causé aux autres élèves et au maître ; elle ne porte pas sur le niveau scolaire de l'élève qui ne constitue pas une agitation préjudiciable au bon fonctionnement de la classe. Autrement dit, cette humiliation est circonscrite et maîtrisée. D'après l'enquête, ces humiliations particulières semblent peu fréquentes.

Les pratiques « humiliantes » sont-elles dues à une vieille tradition autoritaire de l'école ou à une situation contemporaine liée à l'affaiblissement de l'autorité de l'institution ou au contexte social actuel ?

Les pratiques humiliantes s'insèrent sans aucun doute dans une vieille tradition de l'école. Elles sont également liées à une situation contemporaine liée à l'affaiblissement de l'institution scolaire et au contexte social actuel. Je développe ces explications dans l'ouvrage. Un exemple parmi d'autres. Il est certain que l'exacerbation de la concurrence scolaire liée à l'importance actuelle du diplôme rend les élèves beaucoup plus sensibles aux propos humiliants des professeurs. La dévalorisation scolaire en classe est vite perçue comme une disqualification sociale. Certaines humiliations professorales confortent d'ailleurs cette analyse des élèves. Un exemple : « Tu n'es bon qu'à vendre des frites sur le bord de la route ! »

Vous appelez de vos vœux un fonctionnement scolaire plus respectueux du droit des élèves. Mais vous semblez aussi adhérer aux critiques de ceux qui dénoncent les dérives d'une « judiciarisation » de la vie scolaire. Comment les règlements des établissements et le droit scolaire pourraient-ils résoudre cette apparente contradiction ?

Les sentiments d'humiliation des élèves seront diminués lorsque leurs droits seront davantage respectés dans l'institution scolaire. Pour y parvenir, il faut nécessairement que les règlements intérieurs des établissements soient davantage conformes à la réglementation en vigueur. Il est tout à fait normal que les obligations des élèves soient très détaillées. Il est tout aussi indispensable de présenter d'une façon exhaustive leurs droits. Actuellement, ce n'est pas le cas.

Parallèlement, il faut former les futurs enseignants pour qu'ils aient une réelle connaissance des droits des élèves car le problème juridique cache une question pédagogique : le respect et l'encouragement des élèves sont des pratiques beaucoup plus efficaces que l'humiliation pour assurer leurs progrès scolaires. Les recherches sont concordantes sur ce point : l'estime de soi est une condition essentielle de la progression scolaire. Trop d'élèves se considèrent comme des nuls. Trop

déclarent être « dégoûtés », « cassés »... Ces élèves-là seront difficiles à réintégrer dans l'école et sont mal partis pour s'intégrer dans la société.

Tous les problèmes scolaires ne seront pas pour autant résolus par les règles de droit. La sanction sera évidemment toujours nécessaire mais elle doit rester modérée. Dans les années 1990, le développement des exclusions définitives des élèves a été un échec total, reconnu d'ailleurs très honnêtement par le ministère de l'Éducation nationale en juillet 2000 au moment de la publication de la circulaire sur le droit des élèves. On a créé des élèves révoltés, marginalisés, déscolarisés. Le bâton a été utilisé violemment. Le résultat fut détestable.

Le développement des droits des élèves n'est pas une solution magique, seulement un moyen d'action parmi d'autres. Le professeur, par exemple, est aujourd'hui bien seul face aux agitations scolaires dont les origines sont multiples et structurelles. Si un diplôme apportait davantage un emploi, les élèves faibles deviendraient plus studieux. On part des problèmes de la classe et on arrive aux questions posées par la mondialisation...

Dans la librairie où j'ai acheté votre livre, il était posé à côté d'une publication récente d'un agrégé de lettres, normalien supérieur, intitulée La Fabrique du crétin . Ne craignez-vous pas que votre approche, qui peut sembler ne voir dans les élèves que des victimes de la tyrannie des enseignants et qui subordonne la question de la transmission des savoirs à celle de l'organisation démocratique de l'école, n'alimente ce genre de pamphlet ?

Le titre du livre La Fabrique du crétin respire un petit parfum d'injure, un peu vieilli, un peu démodé. Loin de déplaire, ce type d'ouvrage séduit toujours. C'est une démagogie sans risque : on substitue le catastrophisme au bilan objectif. On séduit par l'idée du déclin, le mythe d'un passé glorieux. Il montre à lui seul le peu d'estime que l'auteur a pour les élèves et pour le travail des professeurs au quotidien. Quant à la mort programmée de l'école, c'est une rengaine vieille comme l'école elle-même. Depuis plus d'un siècle, quelques agrégés, normaliens, professeurs d'université, éventuellement au Collège de France, affirment péremptoirement la décadence inéluctable de l'école. Ces têtes bien pleines ne sont peut-être pas tout à fait bien faites : avec autant de cancre et une école si manifestement mauvaise, comment parvient-on à élever sans cesse le niveau des connaissances et à former en nombre toujours plus nombreux des ingénieurs, des médecins, des professeurs ?

Le projet de mon livre est d'étudier l'humiliation des élèves. Cependant, je précise bien que les professeurs sont également humiliés. J'apporte même des indications sur les conséquences de celle-ci en termes de stress, angoisse, insomnie... C'est un autre sujet, évidemment très important. Il mériterait une vraie recherche. L'existence de l'humiliation des élèves, indiscutable, n'implique nullement, à tout coup, la tyrannie des professeurs. La réalité scolaire est plus complexe. Je montre clairement que le sentiment de l'humiliation peut exister en raison de malentendus maîtres/élèves. Même des propos objectivement encourageants des professeurs sont parfois perçus comme humiliants par les élèves. Je donne des exemples, je propose des interprétations. Je ne suis pas « du côté des élèves ». J'étudie un problème scolaire massif et le résultat peut, je le crois, être utile aux élèves, aux parents et aux professeurs.

Juste une dernière précision. Le livre n'a nullement pour objet de subordonner la question de la transmission des savoirs à celle de l'organisation démocratique de l'école. La classe est certes une « petite société », mais je montre qu'elle ne peut pas être, en raison des missions particulières de l'école, une démocratie stricto sensu. Le professeur n'est pas élu. Il dispose, à juste titre, de prérogatives particulières. L'abus de celles-ci est à l'origine de l'élève humilié.

PIERRE MERLE

Un défenseur du droit des élèves

Agrégé de sciences sociales, Pierre Merle est professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne. Il est membre des comités de rédaction des revues Carrefours de l'éducation, Éducation et Sociétés, Télémaque. Ses principales recherches portent sur les relations maîtres/élèves et la démocratisation de l'enseignement. Il est notamment l'auteur du concept de « démocratisation ségrégative », qui rend

compte de l'ouverture des enseignements secondaire et supérieur aux enfants des milieux populaires, mais aussi du maintien de la ségrégation sociale dans l'accès aux filières les plus prestigieuses du système éducatif, majoritairement réservées aux enfants des milieux culturellement privilégiés.

Vache imbécile, avorton, espèce de nul... et autres noms d'oiseaux

Dans son dernier livre, Pierre Merle a demandé à de jeunes professeurs stagiaires d'IUFM de témoigner des humiliations dont ils ont été victimes ou témoins au cours de leur scolarité.

Le premier constat significatif est que la quasi-totalité d'entre eux a gardé au moins un souvenir de ce type. L'une se souvient avoir été traitée de « vache imbécile » au tableau parce qu'elle échouait à résoudre un problème de maths, un autre se rappelle le jugement implacable de son prof de lettres en cinquième : « C'est vraiment nul, ça ne vaut même pas 4, je te mets 1. » Car si l'humiliation des élèves peut parfois porter sur leur apparence physique (« votre esprit est comme votre corps, celui d'un avorton ») ou leur timidité, les témoignages semblent indiquer que c'est essentiellement l'échec scolaire qui est stigmatisé : « La faiblesse des résultats autorise l'humiliation. »

Second constat : si certaines humiliations traduisent une malveillance explicite de l'enseignant, la plupart sont plutôt la conséquence de ce que P. Merle appelle un « malentendu », c'est-à-dire l'ignorance de l'enseignant à l'égard de la manière dont ses paroles sont perçues par les élèves.

Si certains enseignants se laissent aller à ces pratiques humiliantes, c'est aussi parce qu'ils cherchent à rétablir une autorité que les évolutions du système scolaire ne leur garantissent plus statutairement. Dans certains cas, certes minoritaires, ces humiliations sont utilisées pour répondre à des comportements d'élèves eux-mêmes incivils ou agressifs. Ainsi, ce témoin qui se souvient d'un professeur de musique enseignant « de manière enthousiasmante » mais qui s'est un jour laissé aller à brutaliser physiquement un élève « insupportable » parce qu'il « rompait toujours l'ambiance ». Certains justifient les humiliations professorales par l'attitude d'élèves « casse-pieds », « vraiment pénibles », « qui l'avaient bien cherché ».

P. Merle plaide ainsi pour des règlements scolaires établissant contractuellement les droits des élèves et les devoirs des enseignants afin de reconstruire une paix scolaire qui ne soit plus fondée sur l'autorité arbitraire de l'adulte mais sur une meilleure compréhension réciproque.

Vincent Troger

NOTES

[1] J.-P. Brighelli, *La Fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*, éd. Gawsewitch, 2005.

L'enfant violent : pourquoi, comment ?

JEAN DUMAS

Revue Sciences Humaines

Article de la rubrique « L'enfant »

Hors-série N° 45 - Juin-Juillet-Août 2004

L'enfant

La violence enfantine, qui recouvre une grande diversité de comportements, reste un phénomène complexe, nécessitant des analyses nuancées.

La violence des jeunes est devenue une préoccupation majeure dans les pays industrialisés bien qu'il soit difficile d'en préciser clairement l'envergure. Des données comparatives manquent, chaque pays

adoptant sa propre façon de définir et de rapporter ses statistiques officielles, et les études internationales restant rares. Cependant, les données provenant d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Australie/Nouvelle-Zélande s'accordent sur trois points importants lorsqu'on considère les comportements violents les plus extrêmes :

1) La criminalité juvénile (tous actes confondus) a fortement augmenté à partir des années 80. En France, la part des mineurs dans les mises en cause pour crimes et délits est passée de moins de 10 % en 1972 à près de 22 % en 1998, pour retomber juste en dessous de 20 % en 2002 (1).

2) Cette augmentation est particulièrement alarmante pour les actes d'agression physique et de violence. De plus, les jeunes concernés entrent plus précocement dans la violence, et pour une période plus longue qu'il y a encore quelques années (2).

3) Les données internationales confirment la constatation faite en France que les actes d'agression et de violence des jeunes ont diminué quelque peu au cours des dernières années (3). Cette diminution est trop récente pour affirmer que ces actes sont véritablement en baisse, mais elle est néanmoins encourageante.

Plus encourageant est le fait que différentes enquêtes françaises et internationales montrent que les enfants et les adolescents violents sont clairement minoritaires. Seuls 5 à 8 % de jeunes manifestent des comportements violents qui durent six mois ou plus et qui les mettent en porte-à-faux avec leur entourage (4). De plus, une enquête menée par le Crédoc (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) en 1998 rapporte une proportion assez faible (14 %) de parents estimant avoir beaucoup de difficultés relationnelles avec leurs enfants. Ces chiffres sont importants, évidemment, car ils sont souvent lourds de conséquences. Ils montrent, cependant, que l'étiquette d'« enfant violent » doit être utilisée avec prudence. Qui sont donc ces enfants qui préoccupent tant et quels sont les facteurs qui permettent de comprendre leurs difficultés ?

Une grande diversité de comportements

Elodie a 5 ans. Ses parents se plaignent qu'elle « mène la barque » à la maison, en criant, frappant ou mordant. Son enseignante observe des comportements semblables à l'école et ajoute qu'elle craint que l'enfant ne développe des difficultés d'apprentissage graves si ces comportements ne vont pas en s'améliorant.

Jean-Luc a 10 ans. Il a une longue histoire de violence à l'école et à la maison. La moindre provocation, réelle ou imaginaire, peut le conduire à des crises de colère extrêmes. Il crie et frappe alors jusqu'à ce qu'un adulte soit capable de le calmer. Jean-Luc a récemment renversé un pupitre contre un copain de classe, qu'il avait au préalable traité de « con » pour avoir refusé de jouer avec lui.

Renaud a un peu moins de 15 ans. Il est connu des autorités depuis deux ans pour actes de délinquance graves commis pour la plupart avec un gang d'adolescents plus âgés. Il a récemment été arrêté lors de l'attaque d'une épicerie à main armée. Il ne va pas régulièrement à l'école et a un retard scolaire important.

Les comportements violents d'enfants et d'adolescents comme Elodie, Jean-Luc et Renaud sont très divers et évoluent avec l'âge. Ils ont cependant deux dénominateurs communs : ils bafouent régulièrement les droits d'autrui et, ce faisant, entravent progressivement le développement de l'enfant. La Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'Organisation mondiale de la santé reflète bien cette diversité et cette évolution dans sa définition des troubles des conduites, dont les symptômes peuvent aller des accès de colère anormalement fréquents et violents aux délits graves (5). C'est aussi ce qu'illustrent différentes recherches longitudinales montrant que, sans intervention, bon nombre d'enfants violents continuent à manifester des difficultés qui vont souvent en empirant. Avec le temps, bagarres, menaces et intimidations deviennent fréquentes au sein de la famille, à l'école ou dans le voisinage, comme le

deviennent la cruauté envers les personnes ou les animaux, la destruction délibérée, et même le port et l'utilisation d'armes diverses, le vol et la fraude. Bien que ce soit très rare avant l'adolescence, les violences répétées peuvent entraîner des blessures graves, et aller jusqu'au viol et au meurtre (6).

Au quotidien, les enfants violents provoquent et s'opposent à leur entourage, davantage qu'ils ne sont à proprement parler violents. Ils résistent aux exigences et aux limites inévitablement imposées par la vie en société ou par la nature des choses. Ces enfants ont aussi tendance à toujours vouloir tester les limites et à prendre plaisir à provoquer et à agacer les autres. En revanche, ils ont rarement le sens de l'humour et acceptent mal d'être provoqués ou taquinés, et peuvent se montrer particulièrement susceptibles. Enfin, ces enfants ont peu de patience, sont vite frustrés, et abandonnent rapidement les tâches qui nécessitent un certain effort ou les jeux qui les contrarient (7).

Opposition, provocation, violence

Opposition et provocation s'observent chez la plupart des enfants, surtout en bas âge. Mais les enfants violents ne s'opposent plus pour s'affirmer et tester les limites, ce qui est normal et sain ; ils s'opposent pour s'opposer, s'acharnent pour avoir le dernier mot et se battent pour gagner ou ne pas devoir reconnaître la responsabilité de leurs actions. Cet acharnement est très coûteux : pour l'entourage, dont les droits sont bafoués et les sentiments ignorés sans arrière-pensée ; et pour l'enfant lui-même, qui dépense tant d'énergie à vivre en porte-à-faux que son développement social et affectif, et ses progrès scolaires en souffrent inévitablement. C'est épuisant d'être un enfant violent, bien davantage que d'être un enfant épanoui.

Psychologues, psychiatres, éducateurs, politiciens, journalistes et autres « experts » s'expriment tour à tour sur la violence enfantine. Certains sont convaincus que la démission des parents et le manque de discipline sont à mettre en cause ; d'autres avancent la situation des classes surchargées, dans lesquelles les enseignants n'ont plus le goût de travailler. D'autres encore affirment que ces enfants sont issus de « mauvaises graines » parce que leurs parents ont eux-mêmes des difficultés multiples, ou qu'ils ne sont qu'un reflet d'une société elle-même violente et sans limites. Ces théories sont toutes aussi intéressantes qu'elles sont incomplètes.

Les données scientifiques s'accordent sur un point fondamental : il n'existe pas de facteur qui, à lui seul, expliquerait pourquoi certains enfants deviennent violents. C'est dire que, comme tout autre phénomène complexe, la violence enfantine n'a pas d'explication simple. Si l'on prend l'exemple des accidents de la route, l'excès de vitesse, l'alcool et la fatigue sont des « facteurs de risque » qui ne causent pas ces accidents mais qui en augmentent la probabilité. De même, le port de la ceinture et une bonne signalisation sont des « facteurs de protection » qui n'empêchent pas les accidents mais en diminuent la probabilité (ou la gravité). Dans le domaine qui nous concerne ici, la recherche a isolé un nombre de facteurs de risque personnels, familiaux et sociaux qui augmentent la probabilité de violence, sans pour autant la causer. On trouve parmi eux la témérité et l'impulsivité en bas âge, la discipline inadéquate des parents, et le voisinage et la pauvreté.

Facteurs de risque et de protection

Quelques travaux illustrent ces facteurs. Ainsi, d'après une étude longitudinale menée auprès d'enfants de quartiers défavorisés de Montréal, il semble que les comportements agressifs au cours de l'enfance constituent eux-mêmes un facteur de risque pour des actes délinquants à l'adolescence : seulement 3 % des garçons n'ayant pas eu de comportements agressifs entre 6 et 12 ans ont développé des comportements délictueux en entrant dans l'adolescence, alors que ce chiffre monte à 20 % avec les enfants régulièrement agressifs et violents durant la période de l'école primaire (8). Plus précocement, le tempérament de l'enfant peut jouer un rôle dans l'adoption future de comportements violents : une étude portant sur plus de 2 400 enfants australiens, évalués pour la première fois entre 4 et 8 mois et suivis jusqu'à l'âge de 8 ans, montre que ceux qui étaient particulièrement agressifs et impulsifs dès la petite enfance présentaient un risque élevé de s'illustrer plus tard par des problèmes de comportement. Ceci semblait surtout le cas des enfants élevés dans des familles manquant de discipline claire ou confrontés à des difficultés sociales ou matérielles (9).

La violence n'est pas une fatalité sociale

L'importance de la discipline parentale ressort aussi des travaux de mon équipe de recherche. Nous avons montré, par exemple, qu'en situation de contrôle, le rapport de force des enfants violents et de leurs mères favorise souvent l'enfant, qui recourt régulièrement à divers comportements perturbateurs pour obtenir ce qu'il veut, alors que sa mère est incohérente et impose peu de limites efficaces, surtout face aux comportements les plus négatifs de l'enfant (10). Enfin, les problèmes de violence et de délinquance apparaissent particulièrement fréquents en milieu urbain, surtout dans les quartiers défavorisés ; les enfants vivant dans ces quartiers courent un risque élevé, non seulement de développer de tels problèmes mais aussi de les présenter plus tôt que leurs camarades de quartiers moins défavorisés (11). En contrepartie, les effets néfastes de ces facteurs de risque sont parfois mitigés par des facteurs de protection, comme un bon rendement scolaire ou la présence d'un adulte de référence lorsque les parents font défaut. Un point mérite d'être souligné concernant les résultats des études quantitatives sur les facteurs de risque : lorsque les effets se cumulent, leur influence est davantage multiplicative qu'additive. En agissant de concert, leurs conséquences sont plus négatives qu'une simple addition des effets de chacun d'eux.

La notion de risque est particulièrement bien illustrée dans une étude longitudinale d'environ 400 garçons d'une banlieue londonienne, qui montre que plus ces garçons avaient de facteurs de risque entre 8 et 10 ans, plus il était probable qu'ils commettent un ou plusieurs actes de violence pendant l'adolescence. Cette recherche s'est penchée sur cinq facteurs : compétences non verbales faibles, discipline parentale inadéquate, casier judiciaire d'un parent ou des deux, pauvreté et famille nombreuse. Seuls 3 % des garçons qui n'avaient aucun de ces facteurs avaient commis de tels actes, comparés à 8 % de ceux qui en avaient un, 15 % de ceux qui en avaient deux ou trois et 31 % de ceux qui en avaient quatre ou cinq.

Cette étude illustre deux points essentiels. Le premier est que la violence n'est pas le résultat d'une ou deux causes premières mais d'un « cumul de risques ». Le second est que ce cumul n'est jamais déterministe : 69 % des garçons qui présentaient quatre ou cinq facteurs de risque ne sont pourtant pas devenus violents (12).

Ainsi, il n'y a pas d'explications simples et apparemment évidentes de la violence enfantine. Dans ce domaine comme dans bien d'autres, il est futile de s'évertuer à trouver les causes et, plus encore, de chercher à les réprimer une fois qu'on croit les avoir isolées. On ne peut intelligemment parler que de facteurs de risque et de protection, chercher à comprendre comment ces facteurs exercent leur influence et travailler pour diminuer le niveau élevé de risque auquel trop d'enfants sont aujourd'hui exposés.

Jean Dumas

Professeur de psychologie clinique à l'université Purdue (Indiana E.U.) et clinicien. Il est l'auteur de L'Enfant violent, Bayard, 2000.

NOTES

- 1) Ministère de l'Intérieur, Direction générale de la Police nationale, Crimes et délits constatés en France.
- 2) J. Dumas, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, De Boeck, 2e éd. 2002.
- 3) US Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, « Juvenile offenders and victims: 1999 national report », Washington DC, US Government Printing Office, 1999.
- 4) M. Zoccolillo, « Gender and the development of conduct disorder », Development and Psychopathology, n° 5, 1993.
- 5) Organisation mondiale de la santé, Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, Cim-10, Masson, 1994.
- 6) T.P. Thornberry et M.D. Krohn, Taking Stock of Delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies, Kluwer éd. (New York), 2003.

- 7) Pour une description détaillée des caractéristiques et du développement des enfants violents, voir J. Dumas, *L'Enfant violent*, Bayard, 2000.
- 8) R.E. Tremblay, « Les enfants violents à l'école primaire : qui sont-ils et que deviennent-ils ? », in Y. L'Abbé (dir.), *La Violence chez les jeunes*, Éditions Sciences et Culture, 1997.
- 9) A. Sanson, D. Smart, M. Prior et F. Oberklaid, « Precursors of hyperactivity and aggression », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, n° 32, 1993.
- 10) J.E. Dumas, P.J. LaFreniere et W.J. Serketich, « "Balance of power": A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children », *Journal of Abnormal Psychology*, n° 104, 1995.
- 11) J.B. Kupersmidt, P.C. Griesler, M.E. DeRosier, C.J. Patterson et P.W. Davis, « Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors », *Child Development*, n° 66, 1995 ; R. Loeber et P.-O.H. Wikström, « Individual pathways to crime in different types of neighborhood », in D.P. Farrington, R.J. Sampson et P.-O.H. Wikström (dir.), *Integrating Individual and Ecological Aspects of Crime*, Liber Verlag (Stockholm), 1993.
- 12) D.P. Farrington, « Early prediction of violent and nonviolent youthful offending », *European Journal on Criminal Policy and Research*, n° 5, 1997.

La prise en charge psychologique

Face à la violence enfantine, il est possible d'agir concrètement, notamment par un plan de traitement adapté à l'enfant. Et cela avec le concours actif de la famille.

Les facteurs conduisant un enfant à devenir violent exercent leur influence comme un robinet qui ferme mal, goutte à goutte, dans les petits gestes souvent anodins de tous les jours. Des parents confrontés à des problèmes conjugaux ou à des difficultés financières seront moins attentifs et patients, et encourageront les comportements perturbateurs de leur enfant en le critiquant ou en l'ignorant. L'enfant en échec scolaire ou rejeté de ses camarades fera de même à la maison. Les conflits fournissent alors à l'enfant et à son entourage de nombreuses occasions de s'entraîner à la critique, à l'opposition, à la provocation et à la violence, et avec le temps d'acquérir une panoplie de « compétences » partagées.

Pistes d'intervention

Lorsque la famille d'un enfant violent s'adresse à un service psychologique comme celui que je dirige (1), elle arrive déjà plus ou moins « formée » à la confrontation. Un entretien que j'ai eu récemment avec la mère d'un jeune garçon illustre bien ce partage de compétences négatives. L'enfant était assis par terre et jouait avec des Lego, alors que sa mère me décrivait les problèmes de discipline qu'elle avait à la maison. Lorsqu'elle a commencé à donner quelques exemples de ces problèmes, son fils s'est vite opposé bruyamment et grossièrement à ce qu'elle disait. Sans le regarder ou même se retourner vers lui, sa mère lui a répondu tout aussi sèchement. Leur échange a continué pendant plusieurs minutes à un rythme soutenu, mais sans du tout interrompre ce que faisait chacun. La mère est restée attentive à mes questions, pendant que son fils continuait à construire tout un village de Lego qu'il m'a montré fièrement plus tard.

Ce type d'échange quasi automatisé ne s'improvise pas. Il est le fruit d'un entraînement considérable qui, avec le temps, donne à l'enfant un « habitus relationnel (2) », un « sens du jeu », nuisant à son entourage et à son propre développement. La notion d'habitus relationnel permet non seulement de comprendre comment divers facteurs de risque augmentent la probabilité qu'un enfant devienne violent, mais aussi d'envisager différentes pistes d'intervention.

Toute intervention ne débute qu'après une évaluation approfondie des difficultés de l'enfant basée sur des entretiens détaillés, des tests psychologiques et des observations à la maison et à l'école. Les résultats sont travaillés en équipe soignante avant d'être restitués à la famille et, si nécessaire et avec

l'accord des parents, à l'école. Cette restitution comprend un plan de traitement adapté aux besoins de l'enfant, plan qui propose toujours un travail de collaboration dans lequel les adultes doivent s'impliquer autant que l'enfant (et souvent plus, surtout lorsque l'enfant est jeune). L'intervention elle-même vise tout d'abord à diminuer la fréquence et l'intensité des « petites batailles » de tous les jours, à l'aide de plans pratiques élaborés au cours des visites cliniques hebdomadaires de la famille (ou des visites que l'intervenant fait à l'école). Dans le cas de l'enfant aux Lego, ces plans ont porté sur des aspects problématiques de la vie quotidienne, comme le respect des règles de vie, l'organisation et les devoirs. Pour être utile, un plan exige donc qu'adultes et enfants s'entraînent chaque jour à une nouvelle pratique relationnelle qui remplacera petit à petit leur mode de fonctionnement inadapté.

Ce travail suffit rarement à répondre aux besoins multiples des enfants violents, avant tout parce qu'ils s'emportent, se battent ou frappent dans un réseau relationnel qui s'étend au-delà de l'entourage immédiat et du présent étroit d'aujourd'hui (grands-parents, un parent divorcé et remarié, etc.). C'est pourquoi il est nécessaire, dès les premiers entretiens, de placer la relation parent-enfant dans le contexte d'autres relations familiales et sociales.

Si les parents d'un enfant violent affrontent des difficultés évidentes, plus fondamentalement ils n'arrivent pas à trouver un sens à ce qui arrive à l'enfant et à leur famille. Par conséquent, ils accusent, souvent sans s'en rendre compte : « On peut le lui dire cent fois, elle n'obéit jamais. » Ce genre d'affirmation, qui ponctue les premiers entretiens, reflète la « thèse » des parents : notre enfant a des problèmes, aidez-nous.

Thèse et antithèse des parents

Une évaluation détaillée conduit petit à petit les parents qui s'impliquent à voir les choses différemment. Lorsque nous dressons un bilan précis d'une journée, par exemple, il devient vite impossible d'affirmer qu'un enfant comme l'enfant aux Lego n'obéit jamais ou qu'il est seul responsable d'une vie de famille infernale. Il est courant alors de voir les parents se culpabiliser et nous dire qu'ils sont eux-mêmes la source de tous les problèmes qui les préoccupent. Ce renversement de discours (et des émotions en jeu) représente l'« antithèse » des parents : si mon enfant est violent, c'est parce que je ne sais pas l'élever comme il faut.

Thèse et antithèse ont inévitablement un effet paralysant sur tout changement. Il est donc essentiel de faire comprendre aux parents qu'il n'y a pas de fautif, mais une situation difficile, qui nécessite un changement simultané de la part des acteurs en jeu. Le travail de synthèse auquel nous nous appliquons alors est centré principalement sur le contexte relationnel de l'enfant et de sa famille. Au travers de discussions qui font partie intégrante de chaque consultation, nous explorons les origines des difficultés à résoudre et surtout des habitus relationnels qui prennent le contrôle des échanges parent-enfant lorsque la famille est stressée. Avec le temps, l'aspect relationnel de ces échanges vient éclairer le travail pratique décrit plus haut et réciproquement, et les parents qui voient leur comportement et celui de l'enfant changer grâce à un effort commun ont oublié les premières descriptions accusatrices de leurs difficultés. La synthèse est réussie lorsque les parents dépassent leurs positions antérieures et parlent de « nous » davantage que de l'enfant ou d'eux-mêmes.

NOTES

- 1) Ce service fait partie du département de psychologie de l'université de Purdue à West Lafayette (Indiana), États-Unis. Il accueille des familles de la ville et des environs, et sert de centre de formation d'étudiants de psychologie clinique.
- 2) P. Bourdieu, Choses dites, Minuit, 1987.

JEAN DUMAS

Pédagogie contre violence

Entretien avec Éric Debarbieux

Revue Sciences Humaines

Article de la rubrique « L'école en questions »

N° Spécial N° 5 -

L'école en questions

C'est à partir de très nombreuses enquêtes de terrain, réalisées partout dans le monde, qu'Éric Debarbieux dresse un tableau des violences scolaires et, surtout, des conditions qui les développent ou les font reculer.

Dans votre dernier livre, vous vous érigez contre un discours démagogique autour de la violence scolaire...

C'est effectivement le tout premier défi de la violence à l'école : partout dans le monde, on utilise quelques faits divers isolés pour dresser le constat d'une école à feu et à sang et proposer les solutions les plus simplistes et populistes comme remède : le tout répressif, le rejet des jeunes des quartiers populaires, la sempiternelle accusation d'un laxisme des parents... Il faut rappeler qu'au Brésil par exemple, Lula a été élu avec la tolérance zéro...

Face au piège de l'exagération se trouve celui, inverse, de la négation : « Après tout, ce n'est pas si grave, la violence scolaire existait déjà du temps de la guerre des boutons ! » Pour moi, c'est un autre politiquement correct consistant à minimiser la réalité pour ne pas faire le jeu des politiques sécuritaires, ne pas entacher la réputation des établissements scolaires, etc.

Quand survient un fait dramatique (une fusillade collective aux Etats-Unis, une professeure poignardée en France...), il est normal de le dramatiser : la position intenable est de la banaliser, c'est alors une sorte de mépris de la victime... Mais il faut souligner que les faits divers les plus dramatiques et spectaculaires restent extrêmement rares. Même aux Etats-Unis, où l'on se réfère souvent au massacre de Colombine, la violence dans les écoles par les armes à feu est en diminution depuis 1993. En revanche, il existe une violence banale que ces focalisations sur des actes spectaculaires nous empêchent de voir.

Je pense que pour pouvoir coller au plus près de la réalité de la violence scolaire, il ne faut ni exagération ni négation, que ce soit dans la description, le recensement, l'explication des faits violents, ou l'intervention qui s'en suivra.

Certes, mais comment se faire une idée de la réalité ? Un rapport des renseignements généraux mentionne par exemple une augmentation de la circulation des armes à feu dans les établissements scolaires français... Cela fait peur !

Oui, ça fait peur et c'est fait pour cela ! Le rapport des RG est un exemple d'utilisation abusive de la statistique publique destiné à muscler le discours. On sait que la statistique publique sur la délinquance en général mesure le degré de connaissance que les services de l'Etat ont de cette délinquance. Tous les criminologues connaissent bien ce paradoxe que plus les services de police font leur travail, plus la délinquance paraît augmenter ! De même à l'école, plus on manifeste une volonté de connaître tous les incidents violents, plus ils s'avèrent nombreux.

C'est pourquoi, plutôt que de s'appuyer sur ces statistiques, il faut procéder à des enquêtes de victimation auprès des personnes concernées sur les dommages réellement subis. Notre observatoire procède le plus régulièrement possible depuis 1993 à ce type d'enquêtes dans les écoles de France : des indicateurs mesurent par des questionnaires auprès des élèves et des adultes le climat scolaire de l'établissement, le sentiment d'insécurité, la fréquence et l'intensité des violences.

Ces enquêtes de victimation montrent globalement une stabilité de la violence scolaire. Mais ces moyennes masquent des disparités très fortes, voire certaines violences dramatiques, particulièrement dans les établissements situés dans les zones d'exclusion, les quartiers dits « sensibles », où enseigner et apprendre est devenu très difficile depuis une dizaine d'années.

Le problème de fond de la violence à l'école, ce sont plutôt les microagressions – moqueries, insultes, bagarres, vols, rackets... – qui sont à prendre au sérieux lorsqu'elles se répètent sans cesse et sont toujours dirigées vers les mêmes (le plus petit, le plus gros, l'élève stigmatisé pour sa couleur de peau...). C'est alors que peuvent se développer des sentiments d'insécurité et de perte d'estime de

soi qui peuvent aller très loin. Les Anglo-Saxons appellent cela le « school bullying », c'est-à-dire des formes de harcèlement et des brutalités entre pairs. Et les recherches ont établi des corrélations entre les tentatives de suicide à l'adolescence et ces formes de harcèlement précoce. Même si l'on constate une augmentation très préoccupante de la haine pour le professeur, les premières victimes de la violence scolaire sont majoritairement les élèves qui sont aussi les plus « victimiseurs »...

Cette violence est-elle selon vous importée dans l'école par les problèmes des sociétés contemporaines, ou spécifique à l'institution scolaire ? Autrement dit, est-on dans le modèle de la « forteresse assiégée » ou dans celui d'une institution qui générerait la violence ?

Toutes les études, notamment américaines, montrent que les causes de la violence sont extrêmement multiples, avec des risques accrus par l'exclusion sociale, notamment dans les quartiers les plus sensibles. Dans tous les cas, il existe une combinaison de facteurs : familiaux, socio-économiques, liés à la position des minorités et, également, à la personnalité des enfants violents. Mais il n'existe aucun déterminisme absolu qui générerait un handicap « socioviolent » : on peut être noir, de famille monoparentale dont la mère est au chômage, vivant dans un quartier difficile sans pour autant développer une quelconque violence...

De son côté, l'école peut, elle aussi, produire de la violence. C'est ce qui se passe par exemple, lorsque la répartition des élèves engendre de véritables « classes-ghettos ». Certaines recherches présentent même les facteurs scolaires comme les plus déterminants. Ces facteurs sont liés à l'organisation des établissements, au mode de nomination des enseignants et à la stabilité des équipes, et aux pratiques pédagogiques.

Dans vos travaux, vous avez comparé les différentes modalités et programmes mis en œuvre pour faire reculer la violence à l'école. Quelles conclusions peut-on en tirer ?

A partir des enquêtes de victimation, on sait qu'il existe une très forte corrélation entre climat de l'établissement et violence scolaire. Que ce soit dans les quartiers les plus difficiles, de très grande pauvreté et de très fort exil, en Angleterre comme en France, dans les bidonvilles de Ouagadougou ou de Rio de Janeiro, le système d'organisation de la vie scolaire s'avère extrêmement important. Même sans politique publique très forte, certains établissements parviennent, par des actions volontaristes, à faire reculer la violence.

La première condition pour cela est la stabilité des équipes éducatives et la manière dont elles se gèrent. Il n'existe pas de possibilité de travailler contre la violence scolaire avec des équipes instables ou qui ne s'entendent pas. Les enseignants isolés sont impuissants. A ce sujet, le mode français de nomination, qui consiste à envoyer de jeunes professeurs, pour leur premier poste, à 500 ou 600 kilomètres de chez eux dans un établissement de banlieue, sans parfois aucun réseau social autour ni aucune équipe constituée, est criminogène !

En général, la violence tombe sur des personnes isolées : l'enfant qui n'appartient pas au quartier, à un groupe constitué, y compris ethnique ; l'enseignant parachuté qui arrive dans une école où il n'existe pas de travail d'équipe... C'est la théorie de la disponibilité des cibles, bien connue des criminologues, qui fait que les individus isolés sont plus facilement visés.

D'où l'importance d'un climat convivial dans les écoles, d'un sentiment d'appartenance à un groupe partageant des valeurs communes pour les élèves comme pour les adultes. Il existe par exemple en Espagne des programmes de « convivencia escolar » qui ont fait reculer très sensiblement la violence par la diminution de l'isolement des élèves : cela peut paraître banal, mais certains projets pédagogiques – organisation de fêtes scolaires, activités comme la réalisation d'une pièce de théâtre, pédagogie coopérative où les élèves prennent part aux décisions – sont pour cela très efficaces...

Et au niveau des politiques scolaires ?

D'une part, les vastes plans nationaux qui lancent de beaux mots d'ordre (« nous allons restaurer l'autorité »...) sont la plupart du temps inefficaces. Pour reprendre l'expression d'Egide Royer, directeur de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école, « on n'a pas besoin de prêt-à-porter mais de cousu main ».

Les programmes nationaux peuvent avoir des résultats lorsque les acteurs locaux s'approprient ces initiatives pour les adapter à leur terrain. C'est ainsi que lorsqu'en France on a créé les emplois jeunes, certaines équipes d'enseignants se sont mobilisées pour donner de vrais profils de postes à

ces emplois, et non pour avoir des surveillants supplémentaires : par exemple, dans les écoles primaires, ils ont été employés pour faire du soutien personnalisé selon les besoins des enfants. D'autre part, on sait que les approches en fonction des facteurs de risques, l'usage des thérapies comportementales ou cognitives sont objet de méfiance dans le débat français. Pourtant, les méta-analyses montrent que certaines interventions centrées sur les comportements ont une efficacité réelle. Elles doivent pour cela s'appuyer sur l'encouragement et non sur la répression : les camps de rééducation, voire les camps militaires pour certains délinquants, les leçons de morale, tout ce qui ressort d'une approche pavlovienne ne fait pas reculer la violence des jeunes. En revanche, l'usage des thérapies cognitives peut faire changer les comportements. Comme par exemple le programme d'intervention précoce sur les crises de colère (voir l'encadré p. 32).

Encore une fois, toutes ces actions réussissent lorsqu'il existe au sein des établissements une volonté de l'équipe éducative dans son ensemble. En France, il faut bien dire que l'on est confronté à un problème très franco-français, qui est la difficulté des enseignants à travailler en équipe et le refus du travail pédagogique dans le second degré. Rappelons que le tiers du temps d'un enseignant anglais est consacré à des tâches d'encadrement, de travail pédagogique en équipe, de suivi individuel des élèves hors des heures de cours proprement dites. Lorsque Philippe Meirieu, sous le ministère Allègre, avait voulu simplement instaurer du tutorat méthodologique (aider les élèves à mieux apprendre), il s'est mis à dos – et pour longtemps – des milliers d'enseignants !

On ne peut que déplorer le vent antipédagogue qui souffle sur la France depuis quelques années et fait reculer toutes les initiatives que j'ai évoquées. Actuellement, le succès d'un livre comme *La Fabrique du crétin* (Gawsewitch, 2005), ce pamphlet rétrograde contre la pédagogie qui se vend à des milliers d'exemplaires, atteste de ce climat. Et la formation des jeunes enseignants est dramatiquement dépourvue de tous les aspects pédagogiques du métier qui devraient accompagner la transmission des savoirs, particulièrement auprès des publics difficiles...

Même dans des pays où sévit une forte violence de la rue, vous montrez que l'école peut parfois être un relatif îlot de paix protégé par les habitants du quartier...

Dans les favelas de Rio tout comme en Afrique, on a pu constater une forte adhésion des élèves à leur école et à leurs enseignants, et un lien entre la communauté et l'école : les habitants du quartier, outre les parents, circulent librement dans les établissements, s'installent dans la cour...

L'impact des communautés de voisinage est d'ailleurs attesté dans certaines expérimentations anglaises pour faire reculer la violence. Aux Etats-Unis, il existe un mouvement dit des « petites communautés » qui consiste à restaurer le lien quartier- école. Il ne s'agit pas de communautarisme mais plutôt de lien social, à l'opposé d'une tendance qui consiste à écarter les familles de l'école et à les considérer comme des gêneurs... Chez nous, il faudrait une véritable révolution des mentalités pour impulser de telles pratiques ! Et les orientations actuelles, tant dans la formation des enseignants que dans les discours politiques, ne laissent pas augurer de progrès.

C'est dommage, car on possède au niveau scientifique, aujourd'hui, une somme de savoirs qui permettrait de mettre en œuvre des actions propres à améliorer le fonctionnement de nos écoles. Mais ces savoirs ne passent pas !

Eric Debarbieux

*Professeur de sciences de l'éducation à l'université Bordeaux-II, il dirige l'Observatoire européen de la violence à l'école, laboratoire de recherche sur les phénomènes de violences scolaires et urbaines. Ce laboratoire travaille en partenariat avec de nombreux pays – Suisse, Brésil, Pologne, Canada, Mexique, Argentine, etc. – et produit des enquêtes comparatives auprès de nombreux pays des cinq continents. Il vient de publier *Violence à l'école. Un défi mondial ?*, Armand Colin, 2006. Le prochain congrès mondial sur les violences scolaires se tiendra en 2008 à Lisbonne.*

Un programme d'intervention précoce contre la colère

« Si je tape ma femme, c'est parce qu'elle m'empêche d'aller au café », affirme un alcoolique violent. « Si je le frappe, c'est parce qu'il m'énerve ! » Logique non ? La victime est coupable et a bien mérité d'être brutalisée. C'est ce type de raisonnement que les thérapies cognitives s'attachent à faire changer chez les personnes dépendantes ou violentes... Que faire, par exemple, avec ces élèves qui, en colère de façon permanente, perturbent fortement leur relation avec leur entourage et, au final, se mettent eux-mêmes en danger ?

Aux Etats-Unis, le programme de J.E. Lochmann et de son équipe (« The anger coping », expérimenté pour la première fois en 1984), destiné à contrôler les crises de colère de ces élèves – des garçons d'une dizaine d'années –, a montré une efficacité durable (repérée jusqu'à l'adolescence).

Il s'agit, dans l'optique de la vie en groupe, d'établir des règles claires, d'aider les élèves à identifier les problèmes, à rechercher des solutions alternatives à la colère en prenant conscience des conséquences personnelles et sociales de celle-ci.

Ce programme utilise des cassettes vidéo montrant aux jeunes élèves les transformations physiques durant une crise de colère et les poussant à formuler eux-mêmes les solutions. Les enfants sont ensuite invités à réaliser leur propre cassette pour mettre en scène ces solutions et proposer des pistes pour la résolution des conflits.

Martine Fournier

Quand mépris et humiliation engendrent la violence

Certaines routines scolaires relèvent d'une violence symbolique qui engendre de profonds sentiments d'injustice pour de nombreux élèves.

« Prenez une feuille : nom, adresse, profession de vos parents... » Pour Jérôme, l'humiliation commence dès le premier jour de chaque rentrée. Car cet enfant, en grande difficulté scolaire (qui sera orienté en CAP de menuiserie et deviendra décorateur de théâtre), n'est pas dupe pour autant : il sait bien que son « père au chômage » et sa « mère coiffeuse » ne vont pas lui permettre d'emporter l'estime de ses professeurs et vont même redoubler le mépris engendré par ses piètres résultats. Nombreuses sont ces blessures narcissiques que les élèves les plus fragiles peuvent ressentir comme de véritables violences symboliques : fiche signalétique du début d'année demandée par (presque) tous les professeurs – les renseignements sont disponibles au secrétariat de l'établissement – ; rendu des copies dans l'ordre décroissant des notes, avec remarques moqueuses pour les plus faibles, voire lecture publique d'extraits particulièrement « minables » ; passage au tableau qui peut devenir un véritable « passage à tabac » lorsque l'on se fait ridiculiser devant toute la classe... L'enquête de Pierre Merle (1) recense un ensemble de ces pratiques professorales blessantes qui génèrent un profond sentiment d'injustice et laissent parfois des marques indélébiles. Il n'est pas rare que les critiques convoquent la personnalité, l'appartenance sociale ou même le physique : surnoms dévalorisants (« madame j'comprends pas » pour la fillette qui pose trop de questions, « tu ferais mieux d'aller vendre des frites au bord de la route » à l'enfant d'un restaurateur...), jugements assassins sur la personne (« morveux », « pétasse » et autres « fainéants »...). Tel aussi cet enseignant d'EPS qui s'acharnait à vouloir faire sauter en hauteur une élève particulièrement obèse, en la prenant devant les autres comme l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire...

Une responsabilité de l'institution

Existent aussi les humiliations collectives : un instituteur qui divise sa classe entre « paradis » (les bons élèves près de la fenêtre), « purgatoire » (les moyens), « enfer » (les faibles près du mur)... Certes, ce témoignage, issu des souvenirs des stagiaires de l'IUFM de Bretagne, remonte aux années 1980, et l'on pourrait espérer (sans en être certain !) qu'il n'a plus cours aujourd'hui. Mais, à l'heure de la démocratisation scolaire, les classes de niveau se sont multipliées et les pratiques de ségrégation sont légion qui font que les « mauvais élèves » se retrouvent bien souvent stigmatisés,

notamment et un peu paradoxalement dans les établissements zep qui veulent conserver de « bonnes classes » à l'écart des plus perturbateurs.

Or, avance encore P. Merle, « le sentiment de rabaissement, de droits non respectés, occupe une place centrale, sinon première, dans la démobilisation scolaire ». Les élèves d'aujourd'hui interrogés dans son enquête en parlent sans détour, tantôt avec résignation, tantôt avec violence. Et il n'est pas le seul des sociologues de l'école à souligner une responsabilité de l'institution dans les phénomènes de violence. François Dubet les analyse comme « une révolte des vaincus (2) », dans un système scolaire qui valorise l'excellence et méprise les plus faibles.

A l'heure de la « démocratisation », où l'école accueille en son sein des élèves de tous milieux sociaux et de toutes cultures, à l'heure aussi où le respect et la dignité de chacun sont devenus des valeurs hautement revendiquées par les sociétés contemporaines, les pratiques humiliantes, héritées d'une tradition pédagogique qui, en France, a longtemps mis au centre de ses pratiques fêles, châtements corporels et jugements vexatoires, se révèlent moralement inacceptables et en outre contre-performantes. Pour P. Merle, la question du droit des élèves a été ces dernières années délaissée au profit de questions plus restrictives : l'ordre et la laïcité. Il est urgent, pour que la violence n'engendre pas la violence, de la remettre à l'ordre du jour.

NOTES

(1) P. Merle, L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?, Puf, 2005.

(2) F. Dubet, « École : la révolte des "vaincus" ? », Sciences Humaines, hors-série n° 47, déc. 2004/janv.-fév. 2005.

Martine Fournier

La violence d'un enfant inadapté met l'école en grève

Libération 09/04/2008

EDUCATION - Les enseignants d'une école de Vénissieux étaient tous en grève, mardi, pour dénoncer la violence qu'ils subissent depuis des semaines. Pas une violence gratuite, ordinaire, volontaire. Celle d'un enfant de CM2 souffrant de troubles du comportement. Il était placé chez eux, "en adaptation", mais sans les moyens pour l'aider et les enseignants ne parvenaient plus à contenir. Après une nouvelle crise, ils ont demandé une déscolarisation, que l'inspecteur d'académie a prononcé, hier, jusqu'en septembre. Trop tard pour esquisser la grève de l'école, qui a profité de la journée pour échanger avec les parents sur la violence ressentie par chacun, les solutions à mettre en oeuvre, et le manque de perspectives lorsque des élèves souffrant de troubles du comportement sont pris en charge par des écoles qui manquent de compétences pour les aider...

L'élève a 12 ans, il est arrivé en décembre 2006, pour soulager une école voisine, qui ne le maîtrisait plus. Placé en adaptation, procédure permettant de conserver à l'école un enfant handicapé, il disposait d'un adulte à temps complet pour s'occuper de lui, y compris dans la classe. Théoriquement, un auxiliaire de vie scolaire (AVS) s'en charge. Faute de moyens, il s'agit souvent d'un EVS (emploi vie scolaire), pas formé pour gérer les troubles du comportement d'un enfant.

Les parents, d'abord réticents, ont demandé en novembre un placement dans un établissement spécialisé, ils n'ont pas encore de réponse. En attendant, l'école a géré les fugues, les crises au cours desquelles l'élève jetait tout ce qui lui passait par la main, frappait ceux qui tentaient de le maîtriser. Lors d'une dernière crise, il a frappé un élève et s'en est pris au maître puis au directeur, avant de s'enfuir. Une plainte a été déposée. Des membres de la famille seraient venus insulter le directeur, qui parlait d'une exclusion de quelques jours. Les enseignants ont alors décidé à l'unanimité de se mettre en grève.

"Nous sommes démunis, répète le directeur. Nous ne savons pas faire, nous ne savons pas nous y prendre." Avec les enseignants, il explique la situation aux parents, certains s'inquiètent pour leurs enfants. Puis la discussion dévie sur toutes les violences, subies ou ressenties. Le manque de

confiance entre enseignants et parents affleure. Dans ce quartier populaire plus qu'ailleurs, l'école reflète l'extérieur, se fait réceptacle de toutes les fragilités, de tous les sentiments d'exclusion.

Le groupe scolaire Barel a longtemps affronté une violence ordinaire, débordant du quartier. Puis l'équipe éducative s'est stabilisée, des règles de vie ont été resserrées. Dans ce cadre, la prise en charge d'enfants en intégration semble bien difficile. Leur emploi du temps est adapté, le règlement aussi, ce que les autres enfants ne comprennent pas toujours. "Ils sont capables d'accepter un enfant différent, précise le directeur. Mais là, ce n'était plus possible. La classe ne pouvait plus travailler. Elle était trop déstabilisée."

D'autres enseignants, venus des écoles de la ville, ont témoigné de situations semblables. Ils réclament plus de places en instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (Itep), ainsi que des procédures simplifiées pour que l'institution puisse accélérer le placement, lorsque les parents traînent des pieds. Certains réclament également des mises en demeure de la Justice, pour imposer aux parents la prise en charge psychologique de leur enfant. Ces dernières peuvent difficilement être efficaces lorsqu'elles sont imposées, relève une psychologue. Démunis face à ces enfants dans leurs classes, les enseignants affrontent parfois à la sortie des parents dans la négation des troubles de leur enfant.

Une institutrice, membre du Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté (Rased), rappelle que la loi va dans le bon sens en poussant à scolariser les enfants handicapés. Une autre ajoute que les procédures longues permettent parfois de prendre son temps, et de ne pas se séparer trop vite d'un élève en difficulté.

D'autres enseignants s'inquiète de ce que les écoles des quartiers populaires accueillent "de plus en plus d'élèves en adaptation". Six à Max Barel cette année, selon le directeur. "Au-delà des difficultés que nous rencontrons, nous devons chercher le sens de cette augmentation", dit une institutrice. La culpabilité d'abandonner en cours de route un élève, même mal adapté, est palpable.

"On me réclame une déscolarisation temporaire en attendant qu'une place se libère dans un établissement spécialisé, dit l'inspecteur d'académie, Bernard Javaudin. Je suis amené à la prononcer. Mais ce n'est pas une solution durable et je ne vois pas en quoi la grève peut résoudre quoi que ce soit".

L'adjoint chargé des affaires scolaires à Vénissieux s'inquiète pour sa part de la solution retenue. "A la sortie, on fait quoi de cet enfant, s'interroge-t-il. Si c'est pour qu'il se retrouve dans la rue, on n'aura pas avancé. C'est à l'Education nationale de trouver une solution." Le directeur de l'école admet que la déscolarisation ne résout rien. Mais il relève que l'enfant est aussi exclu par la ville de la cantine et du centre aéré, en raison de son comportement.
O.I.B.