



Les Conf 'At' 27 de Ressources & Territoires

Compte-rendu de la conférence du 5 octobre 2018

Violences et ségrégations scolaires

Compte-rendu de la conférence du 5 octobre 2018

Violences et ségrégations scolaires

Avant-propos

Dans le cadre de son programme de professionnalisation des acteur-ric-e-s de la cohésion sociale, Ressources & Territoires (R&T) vous propose un format de conférences suivies d'ateliers-débats : les « Conf'At' ».

Avec ce format, R&T souhaite apporter aux acteur-ric-e-s du territoire, la possibilité d'enrichir leurs réflexions théoriques (la conférence) et de développer des réflexions collectives, en co-construisant des réponses à des problématiques locales/territoriales (les ateliers-débats) entre professionnel-le-s avec l'appui d'un-e expert-e.

Le choix des thématiques émane des demandes et/ou besoins exprimés par les acteur-ric-e-s que R&T rencontre dans le cadre de sa mission d'animation de réseaux. Ces retours de terrain permettent de proposer des Conf'At' qui répondent au plus près aux attentes et à cette réalité de terrain.

Les intervenant-e-s sont tous-toutes des expert-e-s de la thématique traitée, reconnus dans leur domaine par leurs pairs et les professionnel-le-s de terrain.

Les conférences sont ouvertes à tous, tout public, grand public ; c'est un apport informatif, théorique mais non généraliste. L'expertise des discours permet à chacun de construire ses connaissances, de développer son analyse et son sens critique ; les propos sont pertinents mais non élitistes. Un temps est toujours réservé en fin de matinée aux échanges entre la salle et l'intervenant-e.

Les ateliers-débat sont réservés aux professionnel-le-s directement concernés par la problématique, qui souhaitent un apport « technique » d'expert-e-s, des visions croisées entre acteur-ric-e-s du même domaine d'action, des éléments de résolution de problèmes.

Ce format peut être modifié, suivant la thématique traitée et/ou à la demande des acteur-ric-e-s : conférence toute la journée, conférence le matin/réponse aux questions l'après-midi, conférence et atelier d'échange de pratiques... Par ailleurs, R&T développe les Conf'At' en département, avec les acteur-ric-e-s locaux qui souhaitent travailler sur une réflexion commune axée sur leur propre territoire, afin de soutenir et de s'inscrire dans une dynamique locale.

Chaque Conf'At' fait l'objet d'une production d'actes disponible au Service Information et Documentation de R&T, également consultable et téléchargeable sur le site : www.ressources-territoires.com

Sommaire

> Problématique	06
> L'intervenant	07
> Plénière du matin	08
En guise d'introduction	
Violences et ségrégations	
Évolution de la protection	
Types de violences	
Ségrégations dans l'école et par l'école	
Logique ségrégative dans les orientations : l'exemple du handicap	
Définitions : violence et agressivité	
Définition : ségrégation	
Définition : harcèlement	
Éléments de compréhension sociologique : l'expression d'une violence sociale	
Éléments de compréhension psychologique : l'expression pulsionnelle	
Éléments de compréhension psychologique : la dynamique des groupes restreints	
Éléments de compréhension institutionnels : les logiques ségrégatives	
Les acteurs	
Éléments de repérage du harcèlement	
Les conséquences et les enjeux du harcèlement	
> Débat avec la salle	37
> Atelier de l'après-midi	46
Expériences dans le primaire	
Expériences dans le secondaire : les collèges	
Expériences dans le secondaire : les lycées	
Enquête auprès d'enfants d'une MECS dans le Nord	
> Pour aller plus loin	65

Problématique

Comment intervenir face aux violences à l'école et de l'école ?

Si les violences et ségrégations scolaires ne sont pas l'apanage de la modernité, leurs modalités d'expression s'en trouvent néanmoins modifiées.

La conférence visait d'abord à dresser un panorama de ce que ces violences à l'école ont été et sont devenues en les situant dans leurs contextes et quant à leurs enjeux. Il s'est agi ensuite de cerner les différents types de violences et leurs points d'articulation, de revenir sur la définition de la violence, de l'agressivité, de la ségrégation et du harcèlement, de déceler les logiques ségrégatives à l'œuvre dans l'école et par l'école, notamment par le biais de l'orientation. Gilles BRANDIBAS s'est attaché à fournir des éléments de compréhension du phénomène de violence, ses origines, la dynamique des groupes, auteurs et victimes, les conséquences et enjeux, ainsi que son repérage et les différents niveaux d'intervention. Le cas du harcèlement a été particulièrement pointé, avec des résultats recueillis depuis 20 ans. Enfin, à la lumière de ses expériences et de celles des participants, l'intervenant a esquissé des pistes d'interventions possibles et présenté les résultats d'expériences menées avec des établissements scolaires de France et de Belgique, le cycle primaire étant illustré par une Zone d'Education Prioritaire.

L'intervenant



Source : R&T

Gilles BRANDIBAS

Docteur en psychopathologie et en sciences psychologiques, psychologue clinicien, formateur, consultant, évaluateur externe, superviseur d'équipe. Membre fondateur de l'IPCRA (Institut Pratiques Cliniques et Recherche Appliquée) et administrateur du C.F.Q.I.P.S. (Comité Franco-Québécois pour l'Intégration et la Participation Sociale).

Gilles BRANDIBAS est psychologue formateur depuis plus de 20 ans, d'abord chargé de cours à l'Université Toulouse Le Mirail puis professionnel de terrain au sein d'établissements médico-sociaux et enfin évaluateur externe.

Diplômé en France et en Belgique, Gilles BRANDIBAS publie régulièrement des travaux rendant compte d'études comparées entre ces deux pays, notamment s'agissant du harcèlement à l'école. Il a également participé à différents Groupes de Réflexion et Équipes de Recherche Universitaire (ESPE de Toulouse, CERPP – Université Toulouse Jean Jaurès). Les questions d'éducation et de rapports à l'école occupent une place centrale dans des articles de revues et les ouvrages de Gilles BRANDIBAS, qui les aborde du point de vue des souffrances qu'elles peuvent générer chez le jeune individu.

Plénière du matin

En guise d'introduction

L'idée de cette journée est de partager avec vous mes connaissances, acquises depuis 25 ans maintenant à l'occasion de recherches, de travaux, et de nombreuses expériences de terrain, sur ces questions :

- mobiliser les acteurs de l'éducation autour de la violence et de la ségrégation entre élèves ;
- réfléchir et rédiger le projet de prévention ;
- permettre une mise en cohérence des réponses aux niveaux individuel et collectif.

Je suis beaucoup intervenu dans des écoles, puis des collèges et des lycées, pour l'IUFM⁽¹⁾ de Toulouse. Je vous parlerai également d'expériences plus récentes, dont une en cours dans une Maison d'Enfants à Caractère Social, un type d'établissement où les enfants sont plutôt exclus de l'école en général. **L'objectif est d'éviter l'exclusion et je vous montrerai comment nous étudions les modalités d'une vision collective des phénomènes de violence, et surtout les conditions d'émergence et de réussite d'un véritable partenariat.**

Pour illustrer ma démarche, j'utiliserai à plusieurs reprises le cas du harcèlement, étant donné que le Ministère de l'Éducation nationale fournit depuis peu un certain nombre d'outils de préconisation sur son site Internet, avec la volonté de sensibiliser les acteurs. Il semble que cette sensibilisation soit à l'œuvre dans un certain nombre d'établissements aujourd'hui mais je constate, sur le terrain, que ce n'est pas toujours le cas : de nombreux acteurs ont le réflexe de dire « *On fait déjà !* ».

⁽¹⁾ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Voici un exemple de ce que cette phrase peut occulter : dans un SESSAD⁽²⁾, des enfants en situation de handicap se retrouvent boucs-émissaires dans les collèges qu'ils fréquentent. Quand les éducateurs tentent d'intervenir, voici la réponse qu'on leur fait et que j'entendais déjà il y a presque 20 ans : « *Ils n'ont qu'à apprendre à se défendre. Ils n'ont qu'à arrêter d'embêter les autres.* ». L'objectif de sensibilisation me paraît donc encore à atteindre.

Pour en revenir au déroulé de la journée, je vous propose d'abord de repartir d'un historique, de revenir sur cette ségrégation qui vient questionner notre volonté et l'affichage d'une école inclusive, puis je vous expliquerai d'où vient le harcèlement. Après quelques définitions rapides, nous essayerons de nous approprier quelques éléments de compréhension pour nous interroger sur l'origine de la violence chez les enfants et sur les enjeux de dynamiques de groupes, particulièrement au 21^{ème} siècle, car, s'il y a toujours eu de la violence, certaines de ses formes ont évolué. Je vous parlerai également des conséquences, parfois assez dramatiques et pourtant atténuées, voire occultées, par une sorte de banalisation assez courante aujourd'hui. Cet après-midi, en atelier, nous aborderons la question du repérage et de l'intervention : je pourrai vous proposer certains outils et éclairer, à la demande, des situations que vous vivez. Je vous montrerai les résultats d'un certain nombre d'enquêtes, menées sous forme de recherches-actions, en primaire et dans le secondaire. Notre démarche a été systématique : le recueil des informations a toujours généré notre questionnement sur leur utilisation, leur traduction en propositions d'actions sur le terrain et la mesure des effets. Je balayerai ainsi 20 ans de travaux, de 1997 à aujourd'hui, de l'étude de la violence à celle d'une logique ségrégative induisant finalement un certain nombre de phénomènes de décrochage.

« La violence n'est pas pire aujourd'hui. Ce sont nos seuils de tolérance qui ont évolué, qui ont changé, et, surtout, qui ont baissé. Tant mieux ! Sauf que notre regard s'en trouve un peu orienté. »

Violences et ségrégations

Depuis quand est-il question de violence à l'école ? « *Les professeurs n'entrent en classe qu'avec frayeur. Les maîtres d'études tremblent en présence de leurs divisions. Le censeur ose à peine se montrer dans les cours du collège...* ». (Marseille, 1852) Si vous oubliez la date de ce texte, et que vous remplacez certains mots par CPE⁽³⁾, proviseur, principal, pion ou surveillant, nous nous retrouvons en 2018 ! La violence n'est pas pire aujourd'hui. Ce sont nos seuils de tolérance qui ont évolué, qui ont changé, et, surtout, qui ont baissé. Tant mieux ! Sauf que notre regard s'en trouve un peu orienté. Un exemple : la criminologie nous apprend que la criminalité n'a jamais cessé de diminuer en France, notamment concernant les meurtres de sang.

⁽²⁾ Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile.

⁽³⁾ Conseiller Principal d'Education.

Mais si vous regardez une chaîne d'informations pendant deux heures, vous pensez que la France est à feu et à sang parce que le même meurtre a été montré cinquante fois et que vous avez donc l'impression d'avoir vu cinquante meurtres.

De quelles violences s'agit-il ?

- **Celles des élèves** : entre eux, envers les enseignants.
- **Celles des enseignants et des adultes** : envers les élèves, entre eux.
- **Celle de l'institution** : envers les élèves, envers les enseignants.

Je parlerai principalement des violences des élèves entre eux mais il ne faut pas exclure de notre réflexion celles des élèves envers les enseignants. Elles existent et les enseignants ne sont pas forcément toujours suffisamment soutenus dans ce genre de situations. Mais si une pression peut s'exercer par des élèves sur des enseignants, elle peut aussi se constater malheureusement à l'inverse. Bien moins qu'avant, il faut le reconnaître, grâce à la grande évolution des pratiques enseignantes, mais il subsiste malgré tout, parfois, des mesures de rétorsion, de répression, de la part des enseignants, pratiques qui demanderaient à être un peu réinterrogées.

Les enseignants, les adultes, sont censés s'entendre, faire preuve d'un peu de maturité. Or, plutôt que de se dire « *Mais qu'est-ce qu'on va pouvoir faire pour cet enfant ?* », qu'il soit victime ou agresseur, il arrive que les adultes essaient de renvoyer la responsabilité du problème à quelqu'un d'autre. Je travaille le partenariat depuis un certain nombre d'années et je constate que l'enjeu pour l'adulte relève parfois plus de la manière d'arriver à « sauver sa peau » ou de celle de se montrer loyal envers son institution que du questionnement sur les moyens d'aider les enfants à se sortir de la violence. C'est difficile et le partenariat demande sans doute encore beaucoup d'évolutions. J'ai encore en mémoire un exemple de ces violences entre adultes : il y a plus de 10 ans, l'IUFM de Toulouse m'avait demandé de participer à un groupe d'aide aux stagiaires en difficulté. Certains de ces jeunes enseignants, qui allaient faire leurs premières armes sur le terrain, étaient en plus grande difficulté que les autres et avaient des tuteurs et des formateurs qui venaient les soutenir. Dans 90% des cas, ma collègue formatrice de l'IUFM proposait des stages de gestion de la classe. Ces propositions étaient sans doute utiles, mais je ne pouvais m'empêcher de remarquer que les collègues des stagiaires concernés n'essayaient même pas de les aider ! Parfois, le collègue à côté est en train de s'enfoncer tout doucement sans que rien ne se passe ! J'ai assisté un jour à un échange entre deux enseignants, amis qui plus est, dont l'un était fragilisé par une situation très difficile qu'il nous a exposée : j'ai été sidéré de constater que son ami la découvrait en même temps que nous !⁽⁴⁾ **L'enjeu est aussi d'admettre notre faiblesse et notre échec face à certaines situations de violence, plutôt que de vouloir montrer notre maîtrise à tout prix. Tous ces comportements relèvent**

⁽⁴⁾ Cette situation ne peut pour autant être généralisée, tant existent également d'autres situations de soutien et de solidarité entre professionnels.

pour moi des violences entre adultes, violences dont il nous faudra bien parler un jour. Mes tentatives de recherches sur ce point se sont toujours heurtées à un mur, alors que mes démarches pour travailler sur la violence entre élèves ont toujours trouvé portes ouvertes... La question est plus difficile, plus sensible, et s'assimile presque à une mise en accusation, alors qu'il faut révéler les pratiques et l'état des lieux pour se demander comment soutenir les acteurs dans ces situations.

Enfin, je parlerai des violences de l'institution. Malheureusement, malgré une très grande évolution du corps enseignant, principalement en primaire mais aussi en secondaire, dans la perception de l'école et de ses missions, le système scolaire reste un système ségréatif parce que sélectif. **Les meilleurs élèves d'Europe sont en Finlande : ils ne voient pas l'ombre d'une notation avant le lycée. En France, nous commençons à noter en maternelle. Ce n'est pas ainsi que l'on donne le goût d'apprendre.** Certains enseignants désapprouvent et résistent mais **l'institution elle-même est source de sélection et de ségrégation.** D'où la difficulté de l'école inclusive, excellent projet, appuyé par une très belle évolution des lois en France sur le handicap, mais sans mise en place des systèmes qui permettent sa concrétisation. Inclure des enfants en situation de handicap dans des classes de trente élèves, dans un système sélectif, n'est plus une gageure mais une mission impossible. D'autant que l'on demande aux enseignants d'individualiser leur pédagogie ! Notre système crée lui-même un certain nombre de difficultés.

Évolution de la protection

Depuis le 19^{ème} siècle, notre conception des enfants, de leurs droits, de leur éducation, etc., a considérablement évolué. Nous sommes passés d'une logique soi-disant éducative de contrainte, notamment corporelle, à une logique éducative de dialogue. Et l'on pourra m'objecter ce que l'on veut, que le dialogue est un abus de faiblesse, etc., je peux vous affirmer le contraire. Cette évolution est excellente et la situation pas si mauvaise. Il faut combattre les discours rétrogrades des années 30.

Nous sommes aussi passés d'une grande banalisation des phénomènes de violence à une prise de conscience et une prise en compte : pendant très longtemps en effet, la conception qui prévalait voulait que les enfants apprennent à se débrouiller entre eux. J'ai rencontré cette conception, il y a 15 ans, lors du tour de table organisé dans un lycée où j'avais été sollicité pour parler du harcèlement entre enfants. Et dans ce tour de table de quarante personnes, j'ai encore entendu : *« Les enfants ne doivent-ils pas apprendre à se défendre ? »*... Aujourd'hui existe une vraie prise de conscience des enjeux psychiques : **nous ne sommes pas égaux dans notre capacité à nous défendre et à être en relation avec l'autre.** C'est ainsi. Nous n'acquérons pas ces capacités au même rythme et ne les développons pas tous pleinement. Ces capacités sont difficiles à acquérir et les enfants doivent bénéficier de temps pour le faire. Il leur faut une progressivité et un contexte d'où sont exclues les logiques de performance et de compétition notamment. **Des travaux très sérieux ont montré que plus vous évoluez**

dans un contexte fait uniquement de compétition et de performance, plus vous êtes à risques de souffrir d'affects anxiodépressifs, voire de dépression durant l'âge adulte.

La violence a longtemps été considérée comme un prétexte. Mais elle est devenue de plus en plus inacceptable, d'où cette impression d'un nombre plus important de victimes. Les victimes osent davantage refuser la violence et cette évolution est bien évidemment positive. Apprenons à nos enfants à dire « Non », à préserver leur intimité, leur dignité.

Cette prise de conscience a permis progressivement de faire évoluer les moyens de protection :

- 1882 : loi sur l'instruction obligatoire ;
- 1898 : loi sur les accidents du travail ;
- 1928 : prémices des Caisses Primaires d'Assurance Maladie, ancêtre de la sécurité sociale d'après-guerre.

La logique de cette évolution est intéressante : elle montre une préoccupation grandissante de protection des plus fragiles. L'historique de la prise en charge de la violence à l'école se fait en parallèle, avec des prises de conscience du rôle de l'adulte dans la protection de l'élève.

- 1975 : date très importante pour tous ceux qui agissent dans le champ du handicap. 1975 marque la reconnaissance de la personne en situation de handicap et l'obligation pour les établissements qui les accompagnent d'expliquer ce qu'ils font dans un projet d'établissement. Avant 1882 et la loi sur l'instruction obligatoire, une logique ségrégative prévalait. Mais à partir de 1882 et l'école pour tous, certains enfants sont repérés comme étant particulièrement en difficulté. Ils sont alors placés dans des établissements spécialisés, qui doivent peu à peu rendre des comptes sur leur respect des droits des enfants. Ces lois affirment le droit de la personne ;
- 2005 : loi reconnaissant les droits et la place de la personne en situation de handicap, dont l'application, plus de 10 ans après, est sujette à caution.

Ce que je souhaitais mettre en valeur, c'est **l'importance grandissante d'une législation protectrice due à une prise de conscience progressive de la nécessité de protéger et d'avoir de l'empathie pour l'autre**. Ce qui ne signifie pas que l'empathie n'existait pas avant mais qu'elle était cependant amoindrie par une forte banalisation des phénomènes de violence, en particulier des phénomènes de violence psychologique, dans la population.

Types de violences

Globalement, ce que nous constatons encore relève de coups, de bousculades, ou, au niveau verbal, d'insultes, de rumeurs. Les travaux montrent que l'éduca-

tion sexuée porte là aussi ses fruits : les garçons utilisent plutôt la violence physique et les filles plutôt la violence psychologique. À noter cependant un basculement observé depuis quelques années : la violence physique concerne davantage de filles qu'avant, y compris en matière de délinquance. L'indifférence, le rejet, sont aussi des formes de violences. Faire comme si la personne n'existait pas, n'était pas là, est devenu assez fréquent.

À cela s'ajoute aujourd'hui la question des jeux. Tout le monde connaît le fameux jeu du foulard, celui de la canette, ou celui de l'anniversaire où l'on souhaite à quelqu'un un joyeux anniversaire avant que l'assemblée ne lui tombe dessus pour le « bastonner »...

Je reviendrai sur la question du harcèlement avec une recherche menée en 1998. Le Ministère de l'Éducation nationale ne s'en inquiète que depuis deux ans seulement... Les travaux de recherche sont pourtant bien plus anciens. La prise de conscience est entravée aussi par le fait que la question du harcèlement est extrêmement banalisée et que sa réalité est difficile à observer.

« (...) l'identité englobe forcément des similitudes mais surtout, et c'est cela qui est intéressant dans l'autre, des différences ! »

La question de la mise à l'écart est aussi extrêmement présente. Indifférence, rejet et mise à l'écart sont beaucoup alimentés depuis quelques temps maintenant par les réseaux sociaux, qui n'ont pas amené la violence mais constituent un outil supplémentaire pour conforter l'idée selon laquelle ces situations sont normales et n'ont pas d'incidence.

La question des confusions symboliques est également de plus en plus présente. En grandissant, l'enfant accède progressivement à ce que l'on appelle le symbolique, c'est-à-dire le fait que par principe je ne peux faire ce que je veux de l'autre. Or, de plus en plus, les enfants ou même les adultes ont tendance à considérer les autres personnes comme des objets, parce que la confusion est de plus en plus forte. Un exemple très simple : l'humain est pour nous, professionnels, la finalité d'une action, en général, d'un point de vue éthique. Or, de plus en plus, cette finalité glisse vers une autre, l'argent. D'où des confusions : l'autre est là parce qu'il peut me servir à quelque chose et non parce qu'il a droit à sa place. Nos relations relèvent de plus en plus de l'utilitaire. Depuis très longtemps, les délinquants s'inscrivent dans cette forme de violence où l'autre se retrouve en situation d'objet dont on peut faire n'importe quoi. L'absence de rencontre avec l'autre peut être à la source de cette confusion : nous communiquons beaucoup aujourd'hui, et les enfants sont constamment en contact, mais se parlent-ils ? Et qu'est-ce que parler signifie ? La confusion est là, sur le sens et l'importance donnés à la parole, et la manière dont cette parole porte quelque chose qui nous engage. Aujourd'hui, la parole sert à jouer et presque à manipuler. C'est une parole très égocentrique.

La confusion provient aussi de l'omniprésence actuelle des écrans et des contenus qu'ils véhiculent : il est devenu difficile de distinguer les « méchants » des « gentils ». Or, jusqu'à un certain âge, il est nécessaire d'être presque caricatural, d'autant plus qu'un enfant placé devant un écran voit beaucoup plus d'actes violents qu'un adulte : entre cinq et dix durant une heure pour vous correspond à trente-quarante pour un enfant. La confusion s'origine enfin dans le fait de ne percevoir la vie qu'à travers cette virtualité. L'apprentissage de la vie, de la règle, de ce qu'est l'autre, etc., prend nécessairement du temps, temps que nous consacrons aujourd'hui massivement à nos smartphones... Alors, « *pas d'écran avant 3 ans* », parce que le développement moteur de l'enfant est prioritaire jusque-là (Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir*, Toulouse, Erès.).

Ségrégations dans l'école et par l'école

Les phénomènes de ségrégations entre élèves traduisent un rejet de l'autre parce qu'il est différent. Je me souviens d'un collège, il y a quelques années, où un garçon qui se différençait par ses vêtements, la musique qu'il écoutait, etc., était honni de tous et martyrisé par un autre, rugbyman à « gueule d'ange », et fils de pompier qui plus est. Personne n'avait rien vu car il était inimaginable pour tous que la « gueule d'ange » puisse être méchante. De toute façon, le garçon différent n'avait qu'à être comme les autres ! Du moins était-ce la représentation que beaucoup se faisaient de la situation. Il faut être comme l'autre, comme les autres, est une dictature contemporaine. Récemment, j'entendais un intellectuel dire que nous avons un problème avec la différence en France : nous ne voyons dans l'identité que notre moitié. Or l'identité englobe forcément des similitudes mais surtout, et c'est cela qui est intéressant dans l'autre, des différences ! Nous ne voyons que le côté semblable. Il y a une injonction au « même » qui pourrait venir notamment de la conception de l'État français instaurée par Louis XIV. Mais c'est un tout autre débat.

Cette logique identitaire génère des phénomènes de groupes qui se rencontrent très tôt à l'école. Il faut être comme l'autre. Cette exigence tyrannique peut être source de violence dès lors qu'il s'en trouve un pour dire « Mais moi, ce n'est pas cela qui me plaît ! ». La ségrégation est déjà inscrite dans nos modes de fonctionnement. Comment accepter la différence de l'autre ? Alors qu'elle est quand même source d'identité.

L'école produit aussi des effets de stigmatisations, de banalisations, avec sa logique de sélection : pour réussir à l'école, il faudrait avoir un bac S. Les mathématiques sont sans aucun doute très utiles, mais il y a d'autres disciplines ! En termes d'intelligence, il est prouvé depuis longtemps qu'être doué de ses mains ne signe pas une faible intelligence puisqu'il faut évidemment savoir se servir aussi de sa tête ! **Notre système ne cesse de hiérarchiser les enfants entre eux, les adultes entre eux, etc. Nous sommes en permanence dans une recherche de classement.** La télévision en est une des illustrations. Cette ségrégation scolaire est de moins en moins acceptée par de nombreux enseignants, particulièrement ceux du primaire, mais elle est attendue

par les parents. Il faudrait même demander pour des enfants du secondaire de ne pas mentionner la plus haute moyenne, la plus basse, et la moyenne de la classe sur leurs bulletins scolaires. Pourquoi ? Parce que la psychologie cognitive des apprentissages nous apprend que plus nous sommes comparés aux autres, moins nous sommes motivés pour apprendre. Ou alors cette motivation est factice. Être comparé à l'autre est démotivant et relève aussi d'une logique de ségrégation. Mais nous vivons dans un pays de classement, où chacun consulte celui des meilleurs lycées...

Logique ségrégative dans les orientations : l'exemple du handicap

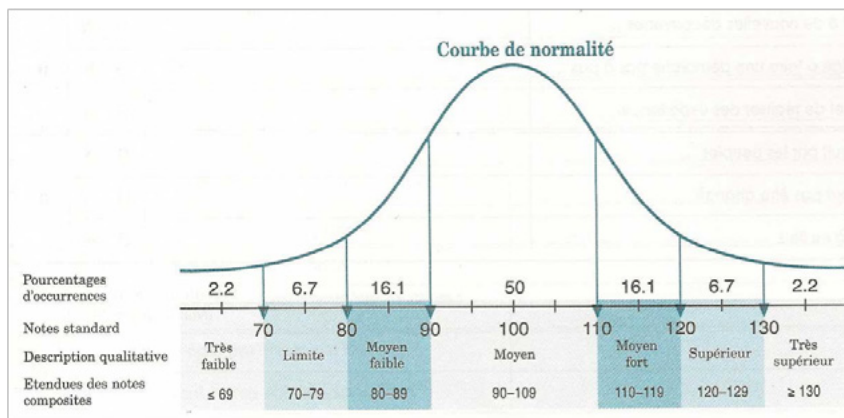
Au 19^{ème} siècle, le handicap mental se définissait, en termes médicaux, par idiotie, imbecilité et débilité. L'idiotie recouvrait une débilité mentale profonde, avec un très faible QI⁽⁵⁾ et aucun langage. L'imbecilité concernait une déficience intellectuelle moyenne, avec un peu de langage et un très faible accès à l'écrit. La débilité, déficience intellectuelle légère, majoritaire, offrait un petit accès à l'écrit mais présentait une grande difficulté d'abstraction. **L'instruction obligatoire de la fin du 19ème va permettre le repérage d'enfants en retard par rapport aux autres. Un psychologue, Alfred BINET, est alors sollicité pour élaborer un outil permettant de repérer ces enfants. Il s'agit d'instaurer une norme permettant de repérer les enfants en retard : à un âge donné, ils ne sont pas en capacité de réaliser les mêmes tâches que les autres enfants du même âge.** Cette norme est très utile parce qu'elle permet une mesure et une aide aux enfants en difficulté.

En 1905, la première échelle métrique de l'intelligence est fixée et permettra un peu plus tard de calculer le fameux quotient intellectuel, c'est-à-dire le rapport entre l'âge mental, donné par la performance aux tests, et l'âge réel. La même échelle a été élaborée pour l'âge adulte et a permis de produire ce que l'on appelle en statistiques la Loi Normale.

« Quand on interroge les enfants en situation de handicap, on constate chez eux, plus que chez les autres enfants, une estime de soi très fragilisée. »

Voici la courbe du QI qui signifie que le QI moyen 100 concerne la majorité de la population. Si nous calculions la moyenne de tous les QI de la salle, nous devrions obtenir 100 ou entre 90 et 110. La majorité de la population se trouve dans cette tranche. L'intérêt de vous présenter cette courbe est d'insister sur la manière totalement artificielle dont la norme est instaurée.

⁽⁵⁾ Quotient Intellectuel.



Source : <http://qcm-concours.blogspot.com/2013/06/test-de-qi-la-courbe-de-gauss.html>

Cette courbe suppose une distribution parfaitement artificielle. Elle suppose que les mesures doivent lui correspondre, elle se présente donc comme une norme. Norme qui n'est pas la réalité mais la représentation que nous en voulons. **L'intention initiale, très louable, d'un questionnaire sur la manière d'aider ces enfants aboutit à une logique ségrégative du handicap mental : les trois classes d'individus les plus à gauche sur la courbe ont en effet été placées dans des établissements spécialisés afin de leur donner un enseignement adapté à leurs capacités. Si cette logique ségrégative peut se défendre d'un point de vue pédagogique, elle est plus difficile à argumenter d'un point de vue social.** Ces enfants sont mis à part de la société. Regardez où sont situés ces fameux établissements, aujourd'hui dénommés IME, IMP, IMPro⁽⁶⁾ : ils sont ailleurs, à l'extérieur ou éloignés des zones scolaires, il est rare de les avoir dans l'école, même s'il est vrai que la situation évolue positivement. J'ai souvenir d'une SEGPA⁽⁷⁾, dans une cité scolaire, installée derrière le gymnase pour ne pas être vue... Alors que j'en ai connu d'autres situées au milieu du collège - ce qui ne facilitait pas pour autant la tâche pour la communauté éducative du collège de lui faire une place.

Cette logique ségrégative est donc aussi liée à nos représentations, notamment à celles des capacités des enfants, qui sont loin d'y être insensibles et qui les vivent même comme des violences : quand on interroge les enfants en situation de handicap, on constate chez eux, plus que chez les autres enfants, une estime de soi très fragilisée. *« Je ne suis pas pareil, je suis moins bien »*. Nous évaluons toujours par le manque. Montrons-nous de temps en temps à ces enfants de quoi ils sont capables ? Beaucoup plus maintenant, disons-le.

⁽⁶⁾ Institut Médico-Educatif, Institut Médico-Pédagogique, Institut Médico-Professionnel.

⁽⁷⁾ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

Voici un rapide historique de la manière dont l'évolution s'est faite :

- **1909** : les fameux établissements se créent au début sur des classes de perfectionnement. Il y a même des préventoriiums, transformés plus tard en IME et ESAT⁽⁸⁾ ;
- **1975** : les lois sur le handicap évoquées plus tôt ;
- **1989** : l'amendement CRETON⁽⁹⁾, extrêmement important puisqu'il impose à l'établissement de garder l'enfant tant qu'aucune autre solution n'est trouvée. L'idée est alors de renvoyer à la société la responsabilité de donner une place à ces enfants. D'où des situations un peu inconfortables, avec des jeunes de 25 ans en IME par exemple... mais qui se trouveraient où sinon ? Avec quel accompagnement ? Ce n'est certes pas parfait mais il me semble qu'il s'agit d'une évolution extrêmement positive ;
- **1990** : une protection contre les discriminations ;
- **2002** : la rénovation des lois sociales de 1975 nous oblige à réaffirmer encore un peu plus le droit de la personne en situation de handicap et à respecter l'idée qu'elle a les mêmes droits que nous, pour lutter contre la ségrégation ;
- **2002** : une loi contre le harcèlement le fait passer de répréhensible à délictueux. Il faut saluer ici le rôle du médecin Marie-France HIRIGOYEN, auteur de plusieurs ouvrages sur la question ;
- **2005** : la loi sur le handicap définit ce qu'est le handicap et inscrit le droit du parent à décider d'une scolarisation classique. Cette loi dit très clairement que l'école doit être inclusive, ce qui ne la pousse pourtant pas à abandonner sa logique de sélection au profit d'une logique où chacun a sa place : le système scolaire peut donc continuer à être source de violence de ce point de vue ;

Définitions : violence et agressivité

« Le sentiment d'insécurité est lié à des représentations plus qu'à des actes »

Pourriez-vous définir la violence et l'agressivité ? C'est une question-piège puisque même les psychologues n'arrivent pas à répondre parfois...

--- **Intervention des participant-e-s** : Une attitude et une action. L'agressivité est une pulsion, c'est plus fort que la personne sur le moment, c'est une pulsion de vie tandis que la violence serait plutôt une démarche, un enchaînement, un processus.

⁽⁸⁾ Etablissement et Service d'Aide par le Travail.

⁽⁹⁾ Amendement Creton Article 22 de la Loi n° 89-18 du 13 janvier 1989.

Mais les deux relèvent d'une perception par rapport aux normes dans lesquelles on vit : on perçoit l'agressivité ou la violence par rapport à son propre cadre.

Gilles BRANDIBAS : Effectivement. Il y a quelques années, lorsque je faisais partie de l'Observatoire de la délinquance à Toulouse, nous avons mené une enquête sur le sentiment d'insécurité. Nous avons constaté que le sentiment d'insécurité dans le centre-ville n'était pas celui des quartiers plus défavorisés. Dans le centre-ville, la présence d'un gamin à capuche, qui plus est s'il leur paraissait d'origine étrangère, suffisait à angoisser les riverains. Le sentiment d'insécurité est lié à des représentations plus qu'à des actes. Alexis de TOCQUEVILLE⁽¹⁰⁾ a révélé dès le 19^{ème} siècle ce paradoxe, appelé depuis le paradoxe de TOCQUEVILLE : plus vous êtes en sécurité réelle, plus la moindre modification de votre environnement vous plonge dans un sentiment d'insécurité. La France est un des pays du monde où le risque de se faire assassiner est le plus bas : seize fois moins qu'en Angleterre, soixante-dix fois moins qu'aux Etats-Unis, quatre cents fois moins qu'en Afrique du Sud. Pourtant, nous avons tous l'impression du contraire. Cette impression est due à notre hypersensibilité au moindre événement. Je ne suis pas en train de dire que la violence ou l'agressivité n'existent pas. Je veux simplement vous montrer que comparer permet de prendre conscience de certaines réalités.

Violence et agressivité, bien que distinctes, sont toutes deux affaires de perceptions et de contextes, effectivement. J'ai eu l'occasion de recueillir des témoignages de personnes ayant travaillé en Colombie et au Brésil, deux pays où la violence serait pour nous quotidienne : de leur point de vue, certaines situations sont gérables, presque anodines. Ce qui ne veut pas dire qu'elles sont sans impact, attention. Un exemple : une collègue psychologue, travaillant en Guyane, s'est surprise un jour à recommander à un papa d'enlever la boucle de la ceinture quand il corrigeait son fils... Et elle m'a dit avoir été choquée ce jour-là de s'apercevoir qu'elle avait intégré la correction physique comme faisant partie de l'éducation de ce papa, alors même que ce type de comportements allait contre ses principes et son approche éducative. Elle avait cédé beaucoup de terrain...

Voici très simplement la définition du dictionnaire de psychologie :

- **Violence** : force brutale qu'un être impose à d'autres, pouvant aller jusqu'à la contrainte exercée par l'intimidation ou la terreur.

> Violence fondamentale et instinct de survie.

La violence suppose de se poser la question de ce que vit l'autre, celui qui la subit. Un paradoxe en est induit : à force de parler de victimes, nous sommes presque devenus

⁽¹⁰⁾ Alexis de TOCQUEVILLE est un philosophe, homme politique, historien, précurseur de la sociologie et écrivain français (1805-1859).

une société de victimes ; dès que quelque chose nous déplaît, au lieu de nous demander comment y faire face, nous nous plaignons de l'autre. Cet évitement ne permet pas de faire appel à ce que Jean BERGERET⁽¹¹⁾ définit comme notre violence fondamentale, proche de l'instinct de survie, cette ressource qui peut nous animer ne serait-ce que pour nous protéger d'un éventuel danger. Il y a dans cette pièce, je pense, un certain nombre de personnes plutôt pacifistes. Je vais prendre la personne la plus pacifiste et je vais la frapper. À un moment donné, si elle n'est pas trop sonnée, elle va réagir. Quel que soit le rapport de force. Parce que je serais allé chercher en elle son instinct de survie. Elle va réagir, soit contre moi, soit en s'enfuyant mais elle va réagir. Il lui faut réagir. Si elle laisse faire, c'est qu'elle retourne cette violence contre elle en acceptant de la subir. **Dans les phénomènes de violence, il faut donc aussi se poser la question : « Qu'est-ce qui fait que j'accepte que cela se retourne contre moi ? »**. Nous en reparlerons à propos des problématiques de harcèlement.

- **Agressivité** : tendance à attaquer autrui, ou tout objet susceptible de faire obstacle à une satisfaction immédiate.

> Agressivité en tant que réaction à ce que produit l'environnement (les frustrations). En psychologie, j'aurais recours à WINNICOTT⁽¹²⁾, qui disait que la pulsion agressive avait pour origine la frustration. Mon désir porte vers quelque chose qui va m'apporter satisfaction mais dont on me prive. La pulsion entre alors en moi et se transforme en pulsion agressive. Cette pulsion fait partie de chacun de nous parce que la frustration fait partie de nos vies, c'est ainsi. **La question de l'agressivité est presque de l'ordre de la nécessité et WINNICOTT montrait d'ailleurs que lorsque le jeune enfant se trouve en situation de frustration, cette agressivité est mise au service de sa motricité.** C'est peut-être pour cette raison qu'il ne faut pas trop exposer les très jeunes enfants aux écrans mais qu'il faut plutôt les laisser bouger. Un enfant qui bouge est vivant. Pas nécessairement ni systématiquement hyperactif, vivant.

Définition : ségrégation

- **Ségrégation** : « Séparation imposée d'un groupe social d'avec les autres » (Le Robert de Poche).

• Politiques du handicap

> Ségrégation → intégration → inclusion

La question de la violence est aussi de l'ordre de la séparation imposée d'un groupe social d'avec les autres, quelle que soit l'origine de la ségrégation. Pour reprendre la question des politiques du handicap, nous sommes passés d'une logique ségrégative,

⁽¹¹⁾ Jean BERGERET est un psychanalyste français, membre de la Société Psychanalytique de Paris.

⁽¹²⁾ Donald Woods WINNICOT est un pédopsychiatre et psychanalyste britannique (1896 – 1971).

partant d'une bonne intention d'aider les enfants en difficulté en leur offrant des établissements spécifiques, à une logique d'intégration, et enfin à une logique d'inclusion. Quelle différence ? Dans l'intégration, l'enfant est supposé s'adapter à son nouvel environnement. Et l'on voit bien comme cela reste compliqué pour certains d'entre eux. Alors que dans la logique d'inclusion, c'est l'environnement qui doit s'adapter à l'enfant. Encore faut-il que l'environnement en ait les moyens.

Définition : harcèlement

« Un élève est harcelé quand il est exposé répétitivement et souvent à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves » (OLWEUS, 1993). Trois caractéristiques essentielles définissent le harcèlement :

1. des comportements agressifs destinés à nuire ;
2. la répétition et la durée ;
3. un déséquilibre des forces.

Si deux enfants de force à peu près égale se bagarrent, c'est une violence à l'école, mais c'est une bagarre, pas du harcèlement. Pour parler de harcèlement, il faut vraiment constater un rapport déséquilibré. De nombreux cas de harcèlement engagent un enfant contre un autre mais la plupart concerne plusieurs enfants contre plusieurs autres. Parce que les agresseurs sont en capacité d'être leaders et d'aller chercher les autres pour les entraîner dans leur mode de fonctionnement. Dans certaines études, j'ai trouvé des équilibres : pour moitiés des groupes et des auteurs seuls. Mais dans d'autres, il s'agissait plutôt de groupes. J'ai même vu des situations où toute une classe harcelait un seul élève.

Éléments de compréhension sociologique : l'expression d'une violence sociale

Je vous propose quelques éléments de compréhension en développant un peu plus certaines origines sociologiques et psychologiques. J'ai eu à plusieurs reprises l'occasion de réfléchir avec des groupes de travail à la question du danger chez les mineurs et c'est le résultat de ces travaux que je vous présente, en axant mon propos sur la manière dont cette question s'introduit aussi dans l'école.

D'un point de vue sociologique, nous pouvons tous constater trois éléments d'évolution :

1. la place de l'enfant face aux médias a changé. Aujourd'hui, des enfants de 6 ans disposent d'un smartphone donnant accès à plusieurs millions de contenus pornographiques. Donneriez-vous un DVD pornographique à vos enfants ? Non, bien évidemment ! Mais, malheureusement, nous n'avons pas toujours conscience que les enfants

maîtrisent plus vite que les adultes les systèmes de protection que ceux-ci installent sur ces appareils. L'enfant face aux médias est donc plus fréquemment confronté aux phénomènes de violence. Pas toujours des violences réelles mais faire la différence entre la violence réelle et la violence imaginée par l'enfant est une capacité qui requiert du temps ;

2. **l'hypersexualisation**, y compris celle du corps des enfants, constitue une autre violence. Il faut se rappeler que l'enfant a aussi besoin d'être protégé d'un certain nombre de dangers, y compris celui de prendre son corps pour un objet ;

3. **les réseaux sociaux ont modifié les logiques de territoires** et celles des groupes, extrêmement présentes dans les écoles.

Ces trois éléments, indirects dans les écoles auparavant, y sont aujourd'hui bien plus présents. Depuis quelques années, certaines écoles décident même de laisser les écrans à l'entrée. Quand j'étais en maternelle, c'étaient les doudous que nous laissons à l'entrée...

La violence dans les médias n'est pas un problème en soi parce que la violence fait aussi partie de la vie. La question réside dans le statut qui lui est accordé et dans la manière dont elle finit par être banalisée. Ce qui pose problème aussi, c'est la manière dont on donne à l'enfant les moyens de différencier ce qui est de l'ordre de l'imaginaire de ce qui pourrait s'accomplir ou pas dans la vie. **Or, les médias véhiculent de moins en moins les outils pour différencier.** Ils ont eu cette responsabilité, qu'ils assumaient. Autre problème : le temps passé devant un écran, sachant qu'un enfant peut y voir entre vingt et vingt-cinq actes de violence par heure. Chiffre énorme. Le temps passé devant un écran est devenu exponentiel, y compris pour les adultes. Quelles en sont les conséquences ?

- **Baisse de la culpabilité** parfois. Je parlais de la confusion du symbolique plus tôt : on peut entendre de plus en plus « Bah, il a pris sur la gueule, c'est normal, il l'a cherché. ». Sans la moindre culpabilité. Il y a là quelque chose d'une baisse de ce filtre très important qu'est la culpabilité. C'est important car, sans regret du geste fait, comment comprendre qu'il ne fallait pas le faire ?

- **Tendance à l'imitation.**

- **Stéréotypie.**

- **Excitabilité** : les écrans ont une incidence sur le sommeil. Or, de plus en plus d'enfants se couchent avec le téléphone. Situation que je ne suis pas plus capable que les autres parents de gérer avec mes enfants. Je ne fais pas la leçon, je suis réaliste, je fais un constat. Malheureusement, selon ce que les enfants vont chercher sur les écrans, les incidences ne seront pas les mêmes.

Finalement, les médias produisent-ils la violence ou ne font-ils que refléter celle qui existe déjà ? La réponse est loin d'être évidente. C'est une corrélation permanente. Je pense que le média est un reflet : je ne sais plus quel intellectuel disait que les débats que l'on entend ne sont jamais que le reflet des mentalités. Mais je pense également que le média est un amplificateur potentiel des phénomènes observés parce qu'il donne à la fois le sentiment qu'il y en a plus que ce qu'il y en a vraiment, c'est clairement démontré, et qu'il est normal que cela se passe ainsi. Serge TISSERON⁽¹³⁾, qui étudie la question depuis plusieurs décennies, a bien montré les incidences possibles mais n'a jamais pour autant appelé la télévision à bannir la violence ! La question est : à quelle heure, pour faire quoi, etc. Je prends un exemple très simple, le jeu vidéo. Le jeu vidéo n'est pas forcément générateur de violence, à condition de respecter la limite d'âge inscrite à l'arrière du boîtier... Or, certains enfants de 8 ans ont en main des jeux pour lesquels la limite d'âge indiquée est « 18 ans ». Là, il y a un problème. S'il y a « 18 », c'est que des personnes ont réfléchi et ont estimé que des enfants de moins de 18 ans n'étaient pas en capacité de différencier la violence présente dans le jeu.

L'écran en lui-même n'est pas un souci à la seule condition qu'un tiers se place entre l'enfant et l'écran. Les outils numériques peuvent être sensationnels si les enfants ne se trouvent pas seuls devant l'écran, ce qui est trop souvent le cas. Or, à ce moment-là, ils ont accès à tous les contenus.

« Certains enfants grandissent un peu trop vite et se retrouvent avec un statut d'adultes un peu trop tôt. »

Un autre risque est l'apparition d'une problématique de dépendance, fortement généralisée qui plus est. Je ne parle pas d'addiction, ce serait galvauder le mot, mais ce lien à l'objet-écran peut devenir problématique s'il est surdéveloppé. L'écran n'est pas un souci en lui-même, c'est ce que nous en faisons qui peut l'être. L'écran peut même être un outil pédagogique ou servir d'autres objectifs intéressants, à condition d'éviter l'exclusivité. C'est donc une affaire de contenus et d'utilisations. Dans les années 1970, la télévision était dans le salon et les programmes débutaient à 14h pour cesser à 19h55 avec « Bonne nuit les petits ! ». Le temps était limité. Aujourd'hui, l'écran est disponible 24h/24. Une collègue éducatrice m'a même parlé d'une chaîne de télévision pour les bébés... Les bébés n'en ont pas besoin.

La question du dosage est essentielle et nous avons tous un rôle éducatif à jouer sur ce point. Quand il y a de la violence à l'écran, il ne s'agit pas de l'éviter mais d'en discuter pour cerner ce qui se joue. Des études ont montré qu'un jeune enfant vivant des scènes de violence domestique pouvait les vivre comme s'il en était la victime, avec des effets traumatiques très importants.

⁽¹³⁾ Serge TISSERON est psychiatre, docteur en psychologie habilité à diriger des recherches, membre de l'Académie des technologies, chercheur associé à l'Université Paris VII Denis Diderot.

Le psychiatre Maurice BERGER⁽¹⁴⁾ a même montré la possibilité de lésions cérébrales chez les plus petits. Nous lui devons notamment d'avoir compris pourquoi il ne fallait pas crier en présence de bébés. La confrontation systématique à la violence, sans être en capacité de la penser, pose donc problème. **Donnons aux enfants confrontés à la violence à l'écran les outils pour comprendre de quoi il est question.** Car leur fragilité réside dans le fait qu'ils la reçoivent de plein fouet sans être capables de la filtrer. Plus nous leur donnerons d'outils, moins la confrontation à ces images sera problématique.

Concernant l'hypersexualisation des enfants, il me semble que nos concessions se font de plus en plus tôt, au nom d'une précocité que je trouve contestable. Certes la puberté survient plus tôt, mais nous avons inventé la préadolescence : « *Il est ado, je laisse faire...* ». Non. Il importe aussi de rappeler son statut à l'enfant. Une délégitimation de l'expérience est peut-être également à l'œuvre, dans le sens où les étapes de l'enfance ne sont plus respectées. Certains enfants grandissent un peu trop vite et se retrouvent avec un statut d'adultes un peu trop tôt. Plus qu'avant, certains adultes ne filtrent rien de ce qu'ils disent à l'enfant. Y compris ce qui relève de leur propre sexualité. J'ai fait un passage en protection de l'enfance et dans le handicap et j'ai pu constater les effets négatifs de cette « liberté » de parole pour les enfants.

L'hypersexualisation provient également d'une transversalité négative : de nombreuses institutions se font aujourd'hui les transmetteurs de modèles qui font de la logique entrepreneuriale et consumériste le seul modèle d'action, y compris sur soi... Nos enfants ont droit à tout : pouvez-vous imaginer que des fabricants ont produit des *strings* pour des fillettes de 6 ans ? Et des talons hauts ? Nous acceptons que le corps d'un enfant soit exposé comme s'il était un adulte. Mais un adulte est capable de choisir sa manière de s'habiller, il sait pourquoi il opte pour telle ou telle tenue. En France, la majorité sexuelle est fixée à 15 ans, et la majorité pénale malheureusement à 13 ans. Pourquoi ? Parce que le législateur a légitimement considéré que jusqu'à un certain âge un enfant ne disposait pas forcément de tous les outils et qu'il fallait lui laisser le temps de les obtenir afin d'être en mesure de prendre des décisions.

La culture de l'exhibition, de plus en plus développée, constitue une autre mise en danger pour les enfants. Sur Internet, les réseaux sociaux fonctionnent dans une logique d'exposition. Ce matin, en écoutant les nouvelles à la radio, j'ai été stupéfait d'entendre parler d'adolescents prêts à envisager la chirurgie esthétique pour rendre leur profil Instagram plus attrayant... C'est dire à quel point le besoin de s'exposer est devenu impérieux. Je ne critique pas le besoin de faire des selfies mais je m'interroge sur les raisons d'une telle importance, d'une telle ampleur. D'autant qu'il ne semble pas y avoir de réflexion menée avec l'enfant sur la nature réelle de ce dévoilement à l'autre et la mesure des conséquences possibles. Je connais plusieurs adolescentes,

⁽¹⁴⁾ Maurice BERGER a été chef de service en psychiatrie de l'enfant au CHU de Saint-Étienne, professeur associé de psychologie à l'Université Lyon 2, et psychanalyste.

rencontrées en prévention, qui sont tombées amoureuses par profils Facebook interposés et qui étaient prêtes, du jour au lendemain, à aller jusqu'à Marseille rencontrer leur interlocuteur. Sans même savoir s'il s'agissait d'un vrai profil ! Cela pose problème, il me semble. Mais ces outils ont quelque chose d'une machine à rêves. La volonté de se montrer, de s'exposer, est bien plus forte qu'avant et elle l'est au point de ne plus respecter l'intimité. **Or je pense qu'une des grandes violences que l'on peut infliger à l'autre, c'est l'intrusion, cet effet d'effraction de l'intime. L'exposition permanente de l'intime est une mise en danger et peut donc être une source de violence, dont nous constatons de plus en plus les effets directs à l'école.**

Certains enfants en viennent à vivre le fait de se montrer presque comme un devoir, alors qu'ils n'en n'ont pas forcément envie, par désir d'appartenir au groupe, alors même qu'il ne peut être qu'illusoire à ce moment-là. La plupart des adolescents gère bien ce rapport au virtuel. Certains d'ailleurs ne répondent pas au téléphone quand on les appelle, ce qui dénote une excellente gestion ! Mais pour d'autres, le virtuel prend le pas sur la réalité, sur la vie, parfois jusqu'à la délégitimer, tels ces enfants qui donnent plus de crédit à ce qu'ils voient sur Google qu'aux cours de leurs enseignants, et cela sans le moindre esprit critique. Un exemple : un adolescent, intéressé par la musculation, demande un jour à son éducateur de lui acheter un livre traitant de nutrition. Enthousiasmé par sa soudaine appétence pour la lecture mais prudent, l'éducateur cherche des renseignements sur l'auteur et se retrouve sur le site Internet d'Alain SORAL ! Il lui montre la vidéo de l'auteur du livre sur la nutrition, qui n'en revient pas d'entendre un discours aussi misogynne ! Cette histoire lui a permis de montrer la nécessité de développer un esprit critique : « *À qui ai-je affaire ?* » est la première des questions que nos enfants devraient se poser au lieu de critiquer des enseignants qui ont été chercher le savoir et l'ont travaillé pour se l'approprier et le transmettre. L'obsolescence rapide du savoir de l'enseignant n'est pas une objection recevable⁽¹⁵⁾, car son véritable rôle n'est pas de transmettre des données mais de montrer la manière de les penser et de les utiliser. Pour terminer sur la logique des territoires, je vous invite à lire Erving GOFFMAN, sociologue et auteur du remarquable *Asiles* dans les années 60, et de Stigmaté, en 1975, excellente référence sur le handicap.

En sociologie, une virtualisation du social plus présente qu'auparavant se constate donc. Elle n'est pas systématique, il faut le reconnaître : beaucoup d'enfants ont réussi à développer un esprit critique et j'en ai même vus signaler à leurs parents les risques que ceux-ci encourageaient à fournir trop d'informations personnelles à Facebook. Car certains enfants savent mieux que leurs parents que Facebook relève du droit américain et qu'aucune donnée n'appartient donc à l'utilisateur. Personne n'a conscience des dangers d'Internet à ce point-là, en particulier concernant la manière dont sont utilisées nos informations personnelles.

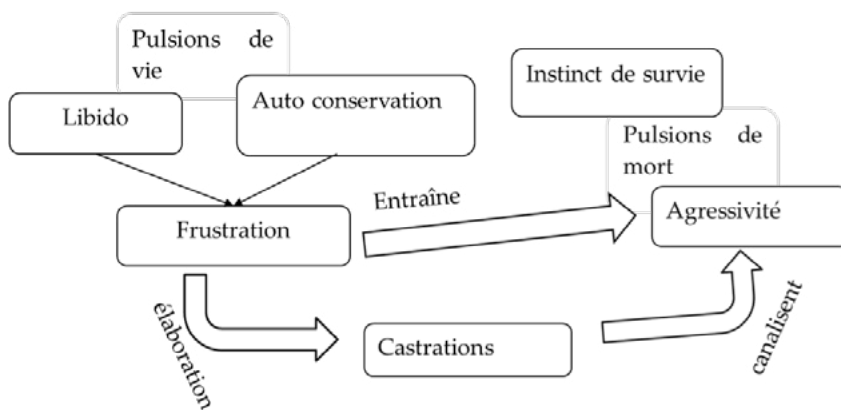
⁽¹⁵⁾ D'autant plus qu'elle n'est pas démontrée dans tous les domaines, loin s'en faut.

« Il nous faut donc doter nos enfants des moyens de se protéger seuls, d'être vigilants face à ce qu'ils peuvent rencontrer. »

La question des réseaux sociaux pose aussi celle de la relation parentale. Dès qu'un réseau social est un peu trop investi par leurs parents, les enfants en changent, à raison. C'est normal. Nous imaginions tous pouvoir avoir nos enfants en « amis » sur Facebook mais cela fait bien longtemps qu'ils l'ont délaissé. Il nous faut donc doter nos enfants des moyens de se protéger seuls, d'être vigilants face à ce qu'ils peuvent rencontrer. Voici un exemple de ce que l'on peut lire sur un site Internet pris au hasard, fréquenté par nos enfants, Adoskuat : « *Aurore (14 ans déclarés) décrit avec force détails comment elle a trouvé le plaisir quelques heures après un tchat « chaud et animé » avec un bel ange virtuel rencontré il y a 6 mois sur la toile... »*. N'en faites pas une généralité mais ayez simplement conscience que cela existe et qu'il s'agit donc de nous interroger sur la manière « d'armer » nos enfants face à de véritables dangers qu'ils rencontrent sur la toile et que l'on retrouve aussi à l'école. Les réseaux sociaux sont d'ailleurs extrêmement bien utilisés, en termes d'efficacité, par les jeunes impliqués dans des phénomènes de harcèlement.

Éléments de compréhension psychologique : l'expression pulsionnelle

Regardons maintenant ce qu'il en est d'un point de vue psychologique :



Source : Gilles BRANDIBAS

L'expression pulsionnelle répond à une pulsion de vie et relève de l'autoconservation. Par exemple : « *Pourquoi manger ?* » : pour rester en vie, certes, mais nous ne mangeons pas n'importe quoi.

La **libido**, que l'on s'imagine souvent être la sexualité adulte classique, concerne en fait toutes les pulsions mises au service de la recherche du plaisir : le parmentier de canard dégusté hier m'a sans nul doute permis de rester en vie mais m'a également procuré du plaisir.

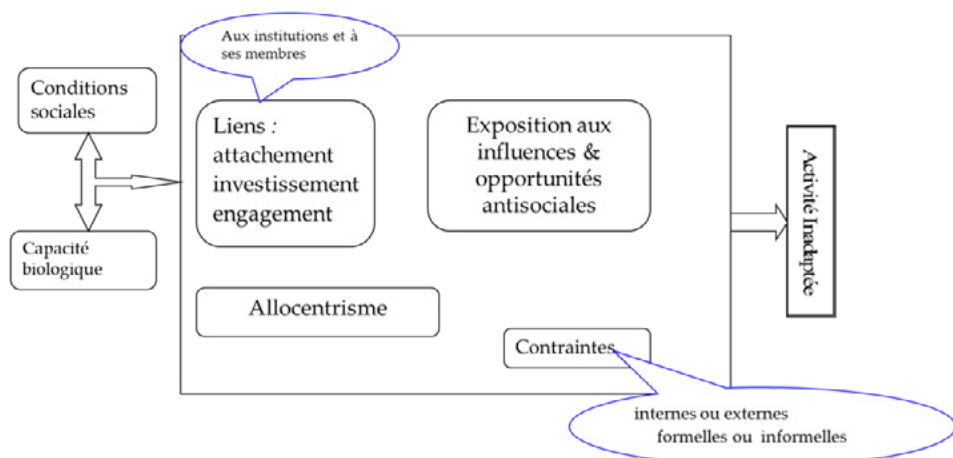
La **frustration**, qui fait partie de la vie, est ce à quoi nos pulsions sont confrontées de manière plus ou moins brutale, avec plus ou moins de déplaisir. Notre pulsion de vie, qui peut parfois s'associer à l'**instinct de survie**, peut alors nous entraîner vers l'**agressivité**. Plus quelqu'un est poussé à bout, plus il est placé dans cette situation où il risque d'exploser. Si l'on s'en tient à la partie haute du schéma, le processus paraît aboutir inéluctablement à l'agressivité. Heureusement, nous avons inventé l'éducation, c'est-à-dire la capacité à contrôler nos pulsions.

L'éducation, qui permet et soutient l'**élaboration mentionnée** sur le schéma, vise à penser la situation de frustration autrement, notamment par l'apprentissage de la capacité à surseoir, à différer la satisfaction de la pulsion. Cette idée de différer est essentielle au traitement de notre sujet, la violence à l'école, et nous verrons comment donner aux enfants les moyens d'y parvenir.

La **castration**, terme utilisé en psychopathologie, désigne la capacité à concéder, à accepter le fait de ne pas obtenir tout, tout de suite et n'importe comment. Cette capacité est une nécessité : la castration orale par exemple permet de ne pas manger n'importe quoi, de ne pas dire n'importe quoi et de savoir se taire. La castration désigne donc aussi la capacité à accepter les règles d'une société donnée, et, en ce sens, elle participe de notre capacité à vivre ensemble. Appelons cela le symbolique. L'agressivité s'en trouve canalisée et transformée, que ce soit dans le travail, le sport, la relation à l'autre, etc.

La difficulté présentée par la violence chez les enfants est que ces castrations, ces concessions nécessaires, ne sont pas toujours acquises. Habituellement, elles le sont à partir de 6 ans, à condition que le contexte soit favorable, c'est-à-dire que les adultes jouent le jeu. Quel jeu ? **La castration requiert du temps, le temps d'accepter le fait de différer : pensez-vous que nous sommes aujourd'hui une société en capacité de différer ? D'attendre ?** Attendre de regarder son téléphone, d'aller manger, attendre de faire la pause, etc. Pour que les enfants apprennent à gérer leur pulsion agressive, il leur faut un modèle dans lequel les adultes eux-mêmes font un certain nombre de concessions. Cela suppose que la société soit cohérente. Ce qui n'est pas toujours le cas des systèmes dans lesquels les enfants évoluent. Cela suppose aussi que les enfants ne soient pas pris dans des systèmes d'injustices. Or certains vivent une double peine : punis à outrance, ils sont exclus. Je n'ai jamais autant entendu que depuis 3 ou 4 ans, dans des établissements, Maisons d'Enfants, foyers, etc., à propos d'enfants ou d'adultes : « *Il n'a pas sa place ici* ». Ma réponse systématique est : « *Et où est donc sa place ?* ». On me rétorque alors : « *Ah... je ne sais pas... à l'hôpital psychiatrique !* ». Quand on connaît la situation actuelle des hôpitaux...

La mise en place de ce processus de castration est rendue encore plus difficile par le fait que tout est aujourd'hui objet de stimulation. Nous vivons dans une société qui stimule en permanence l'idée que nous devons obtenir ce que nous voulons et tout de suite. Quoi qu'en pense l'autre. C'est là un mouvement de perte du symbolique. Pour contenir leur violence dans la sphère de l'école, les enfants ont aussi besoin de vivre dans un environnement qui le permet. Parfois l'école est le dernier bastion. La question de différer nous implique nous-mêmes dans nos modes de fonctionnements actuels. La capacité de différer n'est pas qu'un problème pour les enfants, elle en est un aussi pour les adultes.



Source : « D'APRÈS FRÉCHETTE ET LE BLANC (1987)
Fréchette, M. & Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Boucherville (Québec, Canada): Gaëtan Morin

Au-delà de la pulsion, voici un modèle étudié en criminologie. Je vous montrerai ensuite le même modèle appliqué à l'école. L'idée est que les activités inadaptées, dans notre cas les phénomènes de violence, peuvent être favorisées ou au contraire inhibées en fonction des liens que l'individu structure dans son environnement- idée très intéressante puisqu'elle vient questionner ce qui, dans notre système scolaire, est à favoriser.

Les liens concernent :

- l'attachement : est-ce que je me sens lié finalement aux personnes que je côtoie ?
- l'investissement : quel temps je passe avec ces personnes ?
- l'engagement : comment nous nous projetons ensemble dans l'avenir.

Ces liens s'associent plus ou moins bien avec trois autres plans :

1. **l'exposition aux influences et opportunités antisociales** : il est évident que plus vous êtes confrontés à des opportunités de commettre des délits, plus vous serez tentés. Vos modèles vont aussi jouer un rôle essentiel : un jour, en entretien, un adolescent de 14 ans me raconte que durant le week-end qu'il vient de passer avec son père, il a assisté à la « correction musclée » que celui-ci a administrée à un autre automobiliste qui lui avait coupé la route, en lui cognant la tête avec la portière... En termes d'exposition, nous avons là, je pense, un élément propre à favoriser le risque d'influence antisociale. D'autant plus qu'il s'agissait de son père, modèle extraordinaire à ses yeux, qu'il voyait peu qui plus est... ;

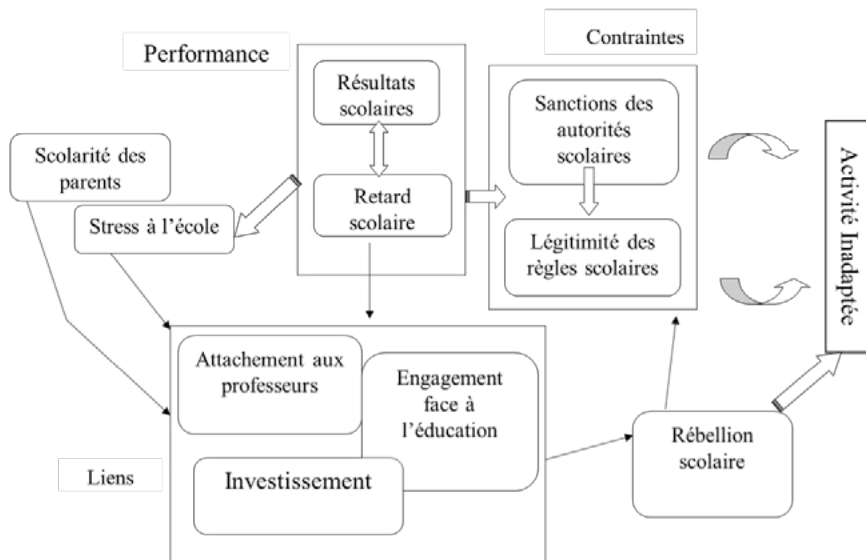
2. **l'allocentrisme**, contraire de l'égoцентризм, est la capacité à se tourner vers les autres ;

3. **les contraintes** : celles de mon environnement sont-elles lisibles, claires, compréhensibles ? Cet environnement me permet-il de savoir constamment comment me positionner par rapport à ces contraintes ? L'idée est de n'avoir ni trop ni pas assez de contraintes, et d'être dans un environnement qui me permet de savoir où j'en suis avec elles.

Plus vous serez en lien dans un environnement donné, moins vous serez exposés, et plus les contraintes seront claires et lisibles, moins vous vous tournerez vers l'expression de phénomènes de violence, surtout si vous avez en plus cette capacité à vous tourner vers les autres. Cela se démontre criminologiquement. Quand on est confronté à ce type de phénomènes, les opportunités et influences sont très fortes : j'ai le souvenir d'un gendarme qui m'expliquait, il y a quelques années, l'idée géniale qu'ils avaient eue de réhabiliter le quartier du Vivier, quartier un peu à risques à l'époque. Pendant la réhabilitation, les gendarmes se sont rendus compte qu'emmener les enfants difficiles hors du quartier les métamorphosait. Ils n'étaient plus les mêmes. C'était presque miraculeux. J'ai moi-même été témoin de ces métamorphoses à plusieurs reprises. D'où la question de donner les moyens à l'enfant de vivre d'autres expériences. Cela suppose notamment de ne pas reproduire des sphères d'influences négatives et de s'y prendre suffisamment tôt.

Malheureusement, cette démarche peut se trouver entravée par une trop faible capacité à se tourner vers l'autre. Quand on parle de groupes violents, n'oubliez pas qu'il s'agit d'amis : dans certains groupes de « délinquants », s'ils peuvent se trahir au dernier moment, ils le feront, c'est avéré. Ce ne sont pas des amis. C'est de l'égoцентризм : *je ne suis ami avec toi que tant que tu m'es utile*. Dans cette configuration, si le lien avec l'environnement est faible, l'influence est plus forte, et si les contraintes sont trop fortes ou trop faibles, le risque de passage à l'acte violent devient effectivement important.

Pour transposer cette question des contraintes à votre système professionnel, demandez-vous si l'ensemble de vos collègues partage les règles et leur mode d'application. Demandez-vous aussi si elles sont toutes applicables. Un exemple : une idée d'un de nos politiques, il y a quelques années, était de supprimer les allocations familiales aux parents d'élèves absents. Pourquoi suis-je critique à propos de cette idée ? Parce qu'elle revenait tout simplement à rendre les parents responsables de l'absentéisme de leur enfant et à donner la gestion de ce problème à l'école. Tous les niveaux étaient mélangés. L'école gère la question de l'enfant et de la pédagogie, elle n'a pas à s'occuper des parents. Cette contrainte aurait été inapplicable, inégale, etc.



Source : D'APRÈS FRÉCHETTE ET LE BLANC (1987)

Voici le même modèle appliqué à l'école.

Le stress généré par l'école elle-même provient en partie de la scolarité des parents, c'est-à-dire du rapport que les parents peuvent avoir à l'école et qui transparaît dans leur discours.

La question de la performance concerne aussi le rapport de l'enfant à son propre travail et à ses résultats : certains s'en moquent plus ou moins bien... Je me répète mais il est démontré que l'évaluation, c'est-à-dire la comparaison avec les autres, est inversement proportionnelle à la motivation pour apprendre. Tout enfant qui entre à l'école en CP veut apprendre, a le désir d'apprendre, mais à sa sortie du collège, il pense qu'il est là pour être évalué. Il fait une différence très nette.

La question des contraintes : y a-t-il des sanctions ou pas ? Parfois les enfants ne sont pas sanctionnés, et c'est à la toute fin qu'un conseil de discipline les exclut alors qu'ils n'ont jamais reçu aucune sanction. C'est réputé impossible mais cela arrive pourtant, malheureusement. Il existe tout un arsenal très précis, prévu dans l'école.

La légitimité des règles : l'enfant accorde-t-il une légitimité aux règles alors qu'elles varient selon ses différents environnements ? Il existe même une telle discordance de règles entre les milieux que les enfants ont parfois un peu de difficulté à s'y retrouver.

Du côté des liens, qui se tissent en partie avec les enseignants : y a-t-il un attachement au professeur ? Les enseignants sont-ils disponibles pour l'enfant ? L'enfant consacre-t-il un temps à sa scolarité ? Car il peut être là et ne rien faire... Et, finalement, comment l'enfant se projette-t-il avec l'école ?

Plus l'enfant est détaché, plus il se sent en retard et décalé par rapport à ses capacités, moins les contraintes ont de sens pour lui, plus il est à risques de passer à l'acte à l'école. **Canaliser la violence suppose donc peut-être du côté de l'école de se poser la question : où en sont nos élèves du lien qu'ils ont avec l'école ?**

Quand Toulouse a testé la police de proximité, j'étais alors à l'Observatoire de la délinquance, j'en ai parlé avec des policiers. Ils m'ont expliqué que les enfants avec lesquels ils créaient du lien, quand ils « dérapaient » et se faisaient arrêter, ne leur parlaient plus de la même façon. Et ce n'était pas de la démagogie, c'était du lien. J'ai grandi dans un village, où j'ai fait des bêtises plus ou moins graves comme tous les enfants. Quand les habitants nous prenaient sur le fait, nos parents les remerciaient. **La question du lien entre les adultes est donc également centrale** - à condition évidemment que le cadre des contraintes soit lisible.

Parfois, l'enfant est puni par pulsion plus que par bienveillance. On peut punir avec bienveillance aussi, parce que l'on sait que l'enfant en tirera profit et parce que cela limite l'agressivité de l'adulte. **La sanction** est-elle une nécessité éducative pour l'enfant ou l'expression un peu feutrée de notre agressivité à son égard ? Pour lui montrer qui est le maître ? La démarche n'est pas la même. Lisez Punir. *Une passion contemporaine*⁽¹⁶⁾ de Didier FASSIN⁽¹⁷⁾ : ce livre a complètement remis en question l'idée que je me faisais de la prison. J'en suis même venu à penser que l'on pourrait s'en passer... FASSIN montre que punir revient finalement à instaurer un rapport de force et non à aider l'autre à comprendre. **La question de la violence inclut aussi celle de notre réaction à la violence.** Je ne dis pas qu'il ne faut pas réagir, je dis que cette réaction doit toujours être mesurée en fonction de notre compréhension de la situation et de ce qui

⁽¹⁶⁾ Didier FASSIN, 2017, *Punir. Une passion contemporaine*, Paris, Seuil.

⁽¹⁷⁾ Anthropologue, sociologue et médecin, Didier FASSIN est professeur à l'Institute for Advanced Study de Princeton et directeur d'études à l'EHESS.

permet à l'enfant lui-même de la comprendre. Un exemple : une surveillante dit à un enfant qui en a frappé un autre « *Écoute, si tu présentes tes excuses à ton camarade, tu n'iras pas à la vie scolaire, la page est tournée* ». Intéressant, je trouve, de la part de l'adulte de proposer une réparation sous forme d'excuses. L'enfant s'excuse... et se retrouve une heure plus tard à la vie scolaire ! Il y a là un dysfonctionnement. Peut-être la surveillante n'a-t-elle pas eu le choix, peut-être qu'un manque de communication entre adultes a annihilé son accord avec l'enfant... mais cette situation pose problème car, si ce genre de situation se répète sans qu'il ait l'occasion de pouvoir les élaborer, les penser, cet enfant va se structurer avec un rapport à la contrainte déjà un peu biaisé. J'ai parfois l'impression qu'en matière de sanction, c'est un peu l'escalade.

Éléments de compréhension psychologique : la dynamique des groupes restreints

La dynamique des groupes restreints⁽¹⁸⁾ est le titre d'un livre de Didier ANZIEU⁽¹⁹⁾, un psychanalyste, auteur également de l'ouvrage *Le Moi-Peau*. Je vous conseille aussi *J'ai mal à ma mère*⁽²⁰⁾, de Michel LEMAY, qui traite d'un grave problème de santé psychique des enfants d'aujourd'hui, la carence affective. LEMAY, pédopsychiatre québécois ayant beaucoup travaillé sur l'éducation spécialisée, signalait la carence affective comme un problème il y a déjà 30 ans.

« Un encadrement d'adultes qui facilitent la maturation et ne jouent pas en permanence sur les comparaisons, compétitions, mais qui aident chacun à trouver sa place et son rôle. C'est notre rôle d'adultes à tous. »

Elle n'est pourtant toujours pas reconnue comme tel dans les nosographies, qui préfèrent répertorier le trouble dysphorique prémenstruel et ne reconnaissent toujours pas la carence affective...

Toute dynamique de groupe comprend plusieurs étapes :

1. **les enjeux d'identité de groupe** : qu'est-ce qui fait que l'on fait groupe ? Nous reconnaissons-nous des points communs ? Des centres d'intérêt ? Etc. ;
2. **le besoin d'appartenance** : un besoin très simple de tout humain ;
3. **la recherche des mauvais objets**, qui peut parfois servir à conforter le besoin d'ap-

⁽¹⁸⁾ Didier ANZIEU, 2007, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

⁽¹⁹⁾ Didier ANZIEU était psychanalyste, professeur émérite de psychologie à l'université Paris X-Nanterre et membre de l'Association psychanalytique de France (1923-1999).

⁽²⁰⁾ Michel LEMAY, 1979, *J'ai mal à ma mère*, Paris, Fleurus.

partenance. Le mauvais objet des enfants peut être l'enseignant, et c'est tant mieux. Celui des adultes peut être le directeur, à condition que sa légitimité soit malgré cela reconnue, car cela fait partie de son rôle. Mais parfois c'est un tiers à l'intérieur du groupe et là, cela pose davantage problème. Cette recherche des mauvais objets est une des explications des phénomènes de violence. D'autant plus forte qu'il y a dans les phénomènes de groupe une illusion ;

4. l'illusion groupale : elle est ce moment où tous les membres du groupe s'aiment, où tous sont gentils, sympas, où tous s'adorent. Mais imaginez que nous tous, cinquante personnes dans cette salle, nous y restions bloqués durant trois jours, sans pouvoir ni manger ni boire. J'ai deux petites bouteilles d'eau dans mon sac : pensez-vous que nous resterions aussi courtois et mesurés ? Nous verrions certainement émerger une dynamique révélatrice de notre instinct de survie qui dissiperait cette illusion groupale, illusoire car sans fondements suffisamment ancrés, temporaire tant qu'elle n'a pas été maturée par des épreuves, par des vécus, partagés par une pensée collective qui respecte tant l'identité de groupe que les différences de chacun ;

5. la maturation du groupe : c'est le moment qui permet à l'illusion groupale de ne plus en être une. Cette maturation donne du sens au groupe et lui permet de durer.

Les groupes d'enfants suivent ces étapes mais ne peuvent maturer qu'à ces conditions :

1. l'absence de thanatophore à l'intérieur du groupe : le thanatophore est une conceptualisation récente en psychopathologie pour désigner le saboteur d'une dynamique de groupe, la personne profondément insécurisée par l'idée que le groupe réussisse à fonctionner normalement et qui met tout en œuvre pour le faire échouer. Pour y avoir été confronté, je vous assure que les thanatophores existent.

Ce sont des personnes qui ont besoin du dysfonctionnement, sans doute à cause d'un mode de fonctionnement psychique assez archaïque, qui peut cacher des troubles. J'en vois parfois dans des groupes de professionnels mais je peux mettre plusieurs années avant de m'en rendre compte car leur stratégie n'est pas explicite. Toutefois ne nous y trompons pas. Il ne s'agit pas de mécanismes conscients, mais bien d'effets involontaires de processus psychopathologiques.

2. Un encadrement d'adultes qui facilitent la maturation et ne jouent pas en permanence sur les comparaisons, compétitions, mais qui aident chacun à trouver sa place et son rôle. C'est notre rôle d'adultes à tous. Quand les enfants en restent à des niveaux archaïques, avec beaucoup de phénomènes de violence, il nous faut leur permettre de maturer. Dans l'inclusion de l'enfant en situation de handicap par exemple, on voit bien qu'il y a des endroits où l'enfant trouve sa place grâce à l'enseignant et aux parents, aux différents acteurs impliqués dans l'inclusion.

Vous avez peut-être vu ce reportage⁽²¹⁾ sur l'inclusion d'un enfant autiste, où les parents remercient l'enseignant pour leur avoir permis d'éduquer leurs enfants à accepter les différences. Parce que les adultes, au pluriel, ont joué leur rôle. Pour prendre un autre exemple : imaginez que nous partions en randonnée en VTT. Je suis complètement débutant, donc si la pente est un peu trop forte, je vais mettre pied-à-terre et vous allez devoir m'attendre. Certains d'entre vous, agacés, prendront le large, mais d'autres, pourtant de très bon niveau, m'attendront. J'ai déjà vécu cette histoire et il se trouve que le meilleur de tous était dernier, pour nous pousser : il a favorisé ainsi une dynamique de groupe extrêmement positive. Donc c'est possible. **La dynamique d'un groupe peut reposer sur une survie individuelle, favorisée par d'innombrables systèmes aujourd'hui, ou, au contraire, sur la recherche d'une place pour chacun. Dans cette deuxième configuration, la violence s'exprimera bien moins.** Nous avons tous un rôle à jouer, y compris en tant que parents : vis-à-vis du harcèlement, nous avons une responsabilité, pas une culpabilité, dans les propos que nous tenons à notre enfant. Nous devons sans doute y être vigilants, une adolescente doit rencontrer la désapprobation si elle franchit certaines limites lorsqu'elle parle d'autres jeunes qui ne sont pas dans le groupe en des termes peu élogieux voire disqualifiants. Je ne dis pas que c'est efficace mais ces limites sont importantes car, sinon, transporté par le groupe, on peut facilement dérapier.

Éléments de compréhension institutionnels : les logiques ségrégatives

Le mode d'orientation, je l'espère, est en train de changer. Jusqu'à présent, la priorité était donnée aux mathématiques : en cas de mauvais résultats, on procédait par élimination, ce qui signifie qu'avant d'en arriver à la perspective d'une entrée en apprentissage, on pouvait avoir essuyé une bonne vingtaine de « Non » en réponse à la question « *Est-ce que je suis bon en... ?* ». Nous savons très bien ce que nous ne savons pas faire : c'est une sélection par le manque qui induit une logique institutionnelle d'une grande violence car nous ne faisons finalement pas ce que nous voulions faire mais ce que l'on nous a autorisé à faire... Et leurs algorithmes et logiciels n'arrangeront rien. **Tant que nous réfléchissons en termes d'incapacités et tant que nous procéderons par élimination, nous induirons une violence institutionnelle.**

Les acteurs

Dans les situations de harcèlement, les auteurs sont plutôt des enfants assez colériques, pour lesquels la frustration est compliquée à gérer, plutôt focalisés sur les autres et plutôt impulsifs. Certains sont initiateurs des faits de violence, plutôt leaders. Parmi eux, vous en aurez qui savent particulièrement bien se cacher des adultes et

⁽²¹⁾https://mobile.france2vinfo.fr/replay-magazine/france-2/13h15/13h15-du-samedi-15-septembre-2018_2933677.html

d'autres, souvent en opposition aux adultes, plus faciles à repérer.

Toute la difficulté des expériences de harcèlement relève justement de ce repérage : avoir des éléments de preuve est très compliqué. Une caractéristique utile pour dévoiler ceux qui se cachent : le manque d'empathie, cette capacité non pas à se mettre à la place des autres mais à imaginer ce que l'autre peut ressentir ou penser. Les auteurs considèrent aussi souvent l'école comme peu intéressante pour eux. Ce sont donc des enfants ayant déjà perdu le lien avec les autres et le lien à l'école. Leur estime de soi, même si elle semble très positive, est bien souvent négative. Plus l'estime de soi a l'air importante, plus elle est fragile en réalité. Ces enfants ne s'aiment pas beaucoup. Certains de ces enfants agresseurs sont aussi des enfants extrêmement anxieux, voire dépressifs, et enfin certains ont été victimes ou sont à la fois auteurs et victimes.

Les victimes sont des enfants plus faibles. Il se dit même parfois qu'ils ont « *la tête de l'emploi* » : des lunettes, des vêtements différents, des coupes de cheveux différentes, un vocabulaire inhabituel, etc. Ils sont plus faibles dans le sens où ils n'ont pas appris à dire « *Non, tu t'arrêtes : ça ne me convient pas* ». Ils ont « accepté » de subir finalement, du moins en apparence. Ce sont parfois des enfants surprotégés, par la famille ou autre, or il est fondamental que l'enfant puisse faire des expériences dans lesquelles il doit se poser des questions. Leur estime de soi est négative, ils sont profondément en insécurité et parfois provocants. Et je ne parle pas là d'une intention consciente : dans la provocation, il y a toujours quelque chose d'inconscient. Le sourire d'un enfant grondé par exemple, est un sourire défensif qui peut pourtant parfois être interprété comme provocant. Certes, ces enfants provoquent quelque chose en nous mais sans en avoir aucunement l'intention.

Aujourd'hui, dans les problèmes rencontrés chez les enfants, nous recherchons de plus en plus leur intention, en mettant complètement de côté tous les mécanismes inconscients à l'œuvre. Ces enfants, certes provocants, sont surtout très mal à l'aise dans leurs relations avec les autres. Ils ne savent pas comment s'y prendre. S'il s'agit, en plus, d'enfants handicapés, déficients intellectuels, leur absence de filtres et leurs difficultés de compréhension des émotions d'autrui compliquent encore la situation. Leurs modalités relationnelles sont différentes et ces enfants, victimes, peuvent être perçus comme irritants, énervants, déclencheurs eux-mêmes des agressions qu'on leur fait subir.

Éléments de repérage du harcèlement

Ces éléments sont issus du travail d'OLWEUS⁽²²⁾, qui va même plus loin en donnant des signes de repérage à usage des parents. Ce qui permet de se poser, en tant que parent, la question des outils sur lesquels s'appuyer quand on apprend que son enfant est soit victime soit agresseur.

⁽²²⁾ Dan OLWEUS est un psychologue suédo-norvégien, spécialiste du harcèlement scolaire.

Les victimes sont un peu plus chahutées que les autres, se trouvent toujours en situation de dominés, rentrent à la maison avec des vêtements en lambeaux, ne se sentent pas bien, n'ont pas envie de retourner à l'école, développent parfois des phobies scolaires. À mes débuts, je ne travaillais pas sur le harcèlement entre les enfants mais sur la phobie scolaire. Et il m'a fallu mener l'enquête, avec un ami psychologue scolaire, pour comprendre les liens entre phobie scolaire et le phénomène des boucs-émissaires. L'origine de la phobie était « *je ne peux plus être à l'école, c'est devenu impossible* ». Ces enfants développaient des maux de ventre le matin, jusqu'à des vomissements. Toute la difficulté réside dans le fait que certaines formes de harcèlement sont insidieuses, et de plus en plus aujourd'hui avec les réseaux sociaux... Tout ce qui prend une tournure psychologique est très difficile à repérer. Dialoguer avec l'enfant sur ce qu'il vit à l'école et sur ce qui est tolérable ou pas devient très compliqué.

Les situations de harcèlement ne sont parfois découvertes que tardivement malheureusement. **Tous les adultes ont donc leur importance, car l'enfant peut être plus ou moins en lien avec chacun d'eux, et les échanges qu'ils auront entre eux peuvent permettre de lever le doute.** Quand je suis allé dans ce lycée où avait été la victime dramatique d'un harcèlement, sur les quarante personnes présentes, la plupart savait, plus ou moins, qu'il se passait quelque chose de l'ordre du harcèlement, mais toutes sont restées dans le flou, dans l'incertitude. Ce n'est pas la première fois que je me rends compte que l'on observe quelque chose et que l'on passe à côté. Un autre exemple, dans un ESAT, un foyer d'hébergement dans lequel un moniteur harcelait depuis 5 ans un travailleur handicapé. Le moniteur est découvert et licencié. Deux mois plus tard, j'y mène une formation sur la maltraitance pour une douzaine de personnes : dans la salle, leur culpabilité était palpable... Toutes ont reconnu savoir ce qui se passait et n'avoir rien dit. Je crois que l'on appelle cela l'omerta. Le silence est ce qu'il y a de pire.

Les auteurs les plus sournois sont difficiles à démasquer. Ils savent qu'en se liguant, ils ne seront pas repérés, d'où le danger des réseaux sociaux qui « opacifient » un peu plus la situation. J'ai eu connaissance, à plusieurs reprises, récemment, de deux méthodes utilisant Snapchat : si l'enfant visé ne dénonce rien, il est impossible d'en avoir le moindre écho et *a fortiori* la moindre preuve puisqu'on n'y a pas accès. Pour tant les dégâts sont assez importants.

Les conséquences et les enjeux du harcèlement

Plusieurs ouvrages relatent les tentatives de suicide commises par des personnes ayant subi un harcèlement. La grande majorité des cas présentent un développement de troubles anxiodépressifs. Nous les retrouvons sous traitement anxiolytique à l'âge adulte. Ils ne vont pas forcément bien du point de vue professionnel et peuvent, malgré eux, répéter ce genre de situation, y compris au travail. C'est pourquoi il n'est pas absurde par exemple de vouloir interdire le bizutage dans les grandes

écoles ou à l'université, car certains processus qu'il faut absolument récuser peuvent se cacher derrière. Le combat n'est pas encore gagné, la preuve ce bizutage⁽²³⁾, encore récemment à Toulouse.

Il ne faut surtout pas banaliser la souffrance de la victime : cette souffrance peut être très profonde et perdurer très longtemps, plutôt sous forme de dépression. Ce ne serait pas non plus rendre service à l'agresseur, qui finirait par trouver cela normal et continuerait donc à fonctionner ainsi. Heureusement la majorité des enfants « se posent » à l'âge adulte mais certains développent tout de même un certain nombre de traits de caractère fort peu sympathiques, notamment du côté de l'impulsivité.

L'enjeu principal pour moi est de savoir quelle philosophie de l'éducation et de la pédagogie nous voulons défendre. Ensuite, l'enjeu relève bien évidemment de la santé publique puisque la santé mentale de nos enfants est concernée.

⁽²³⁾<http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2018/09/08/08/97001-20180908FILWWW00100-bizutage-a-toulouse-vidal-apporte-son-soutien.php>

Débat avec la salle

-- **Participante** // Concernant les notes, je voudrais signaler le cas du collègue Vauquelin qui les a supprimées en 6ème.

G.B. // C'est une bonne expérimentation.

-- **Participante** // Vous avez utilisé le verbe « accepter » en parlant des violences subies, auxquelles on ne réagit pas. Ce mot me gêne un peu : en fonction de la manière dont elle s'est construite, une personne peut ne pas oser réagir. Ce n'est pas parce qu'elle accepte, c'est parce que c'est ainsi qu'elle s'est construite ou parce qu'elle est terrorisée. Elle ne peut pas réagir. Un enfant battu peut ne pas se défendre parce que c'est son père ou c'est le maître qui le bat. Considère-t-on qu'il « accepte » ?

G.B. // Accepter n'est pas le mot juste, effectivement, mais je n'y mettais pas d'intention réfléchie. Il ne s'agit pas d'une acceptation mais plutôt d'une concession. Un collègue m'a récemment parlé du théorème de la grenouille qui illustre le fait qu'il ne faut pas s'y prendre directement quand on veut faire subir quelque

chose à quelqu'un. C'est une technique perverse ! Si vous essayez de mettre une grenouille dans une marmite d'eau bouillante, vous n'y parviendrez pas car elle résistera. Mais si vous la mettez dans l'eau, que vous chauffez très progressivement, elle finira même par s'y habituer... Il ne s'agit effectivement pas d'accepter mais d'en arriver malgré soi à tolérer l'intolérable. Ce phénomène est très présent dans la question de la violence, et particulièrement à l'école : j'ai vu des enfants subir des actes absolument inacceptables pour conserver un pseudo-bénéfice du sentiment d'appartenance au groupe. En étant têtes de Turc, ces enfants n'appartenaient déjà plus au groupe puisque pris comme mauvais objets, ils en étaient exclus, mais, pour eux, c'était la seule façon de continuer à exister. Il faut voir à quel prix. La question des enjeux est à étudier pour chaque situation.

-- **Participante** // Comment présentez-vous la victime qui devient auteur ? Pas forcément la question de l'obstacle à la satisfaction immédiate mais le résultat d'une agression subie par ailleurs qui fait

que la victime la reproduit à l'encontre de quelqu'un de plus petit par exemple ?

G.B. // Comme un instinct de survie mais je la traiterais aussi sous l'angle de la confusion symbolique car elle relève de la perception que ce type de comportements est inscrit dans les codes sociaux. La définition, y compris cognitive, du passage à l'acte est la suivante : face à une situation, au lieu d'avoir plusieurs scénarii de résolution, je n'en ai plus qu'un. C'est le seul pour m'en sortir. Et la victime vit avec l'idée qu'effectivement la seule solution pour elle est de rendre cette violence subie. Nous avons des résultats de classes de CE2 au CM2 : les enfants qui subissent des violences en CE2, prennent, en grandissant, de la force physique et de l'assurance. À leur arrivée en CM2, ils retournent la situation à leur avantage en violentant les plus petits, les CE2... Ce n'est effectivement pas une question de frustration mais presque une question reproduction d'un schéma et, dans beaucoup de cas, une question de statut social, présente très tôt à l'école.

Il y a des années, nous avons été étudiant les comportements violents en crèche. C'est impressionnant : les comportements agonistiques, conflictuels, ou affiliatifs, d'entente, se constatent très tôt. En-dehors de ces comportements violents, où certains enfants en dominent déjà plusieurs autres, ce qui est tout de même très surprenant. Les enfants se découvrent très tôt et oublient totalement la caméra... Ce qu'ils n'oublient jamais, par contre, c'est la présence de l'adulte. En votre présence, un enfant agira toujours en fonction de ce qu'il s'imagine être vos attentes à son égard.

-- **Participante //** Y a-t-il un parallèle avec le statut social intégré ?

G.B. // La question du statut social se retrouve dans les phénomènes de groupe. Là, nous parlons plutôt du harcèlement. À un moment donné, au lieu d'un statut de victime qui m'isole, j'acquies un statut où je suis accepté par les autres parce que je fais valoir le rapport de force. En grandissant, c'est plus facile. Et c'est bien pourquoi les agresseurs sont quasi-systématiquement plus âgés : ils ont plus de force physique ou de force psychologique d'affirmation vis-à-vis des autres.

-- **Participante //** Derrière la question du harcèlement et de la violence, même si j'entends bien la question de la hiérarchie, n'y a-t-il pas aussi une « verbalisation » de l'égalité entre élèves ? Par exemple, une classe où se trouve une personne en situation de handicap à laquelle on va offrir un peu plus de temps. Y a-t-il peut-être une mauvaise compréhension des enfants de cette question de l'égalité ?

G.B. // Il ne s'agit pas d'égalité mais plutôt d'équité. Ce qui me paraît bien plus déterminant, c'est l'idée que le rapport de force permet d'y arriver. C'est ce qui domine. Des études faites auprès de parents d'enfants agresseurs montrent que leur modèle éducatif s'inscrit dans le rapport de force, dans la compétition, et parfois même dans l'écrasement des autres pour y arriver. Ce sont des valeurs qu'ils défendent. Là où je vous rejoins, c'est qu'égalité et équité sont bien souvent confondues. L'égalité nous donne à tous la même chose, tandis que l'équité nous donne en fonction de nos moyens. Je suis peut-être à contre-courant mais si

l'on me prend des allocations familiales pour les donner à une famille de cinq enfants en difficulté, je n'y vois aucune objection. C'est l'équité. Mais il existe des courants de pensée, je ne sais s'ils sont majoritaires, qui défendent l'idée que les allocations familiales doivent être égales pour tous. L'équité me paraît plus logique dans la mesure où elle vient soutenir davantage ceux qui ont plus besoin de l'être.

La confusion entre égalité et équité est présente en France et elle est peut-être induite dans l'esprit des enfants. Quand ils entendent les adultes parler, d'autant plus que ceux-ci filtrent moins leurs propos, ils entendent une plainte. Mais ils ne vont pas chercher l'information précise qui permettrait de savoir de quoi les adultes se plaignent... Internet, en véhiculant des quantités d'informations fausses, favorise cette compréhension imprécise qui n'appréhende pas la complexité des situations. Cela s'appelle la démagogie, la simplification à outrance d'un problème complexe. Sans vouloir diaboliser, Internet nous place souvent dans cette situation.

-- **Participante** // Concernant la violence des médias, et à propos des interdictions d'âge, je pense que l'on peut s'interroger sur le critère de choix : dans les jeux vidéo dédiés aux 3 ans, la petite fille doit absolument faire sa maison, ranger sa chambre, etc. Elle apprend déjà son rôle de femme alors que les jeux pour garçons sont des jeux de construction par exemple. Cette stéréotypie n'est-elle pas violente en termes d'identité ? Cette injonction à suivre des images dont les icônes changent selon que l'on est une fille ou un garçon ? Où place-t-on la violence ?

G.B. // Il semblerait que cette stéréotypie des rôles sexués soit plus importante aujourd'hui qu'auparavant. Pour ma part, j'ai l'impression qu'elle a toujours existé. Le danger me paraît résider dans la trop grande relativisation de la protection, qui revient alors à fragiliser un point de repère qui peut avoir un intérêt. Un très grand nombre d'enfants de moins de 10 ans ont accès à des jeux notés « 18 ». C'est un souci. Qu'il y ait des violences sur un certain nombre de jeux, pourquoi pas ? Elles peuvent faire partie du jeu. Mais les critères ont une raison d'être. Et cette raison d'être est beaucoup trop bousculée, remise en question, alors qu'elle a un véritable intérêt dans l'éducation de l'enfant et dans son rapport à la violence. Je pense que nous manquons d'un peu d'esprit critique face à cette violence des médias et que nous la banalisons.

-- **Participante** // L'incapacité à différer peut-elle aussi générer un comportement anxieux ?

G.B. // Tout à fait. L'agressivité n'est pas toujours hétéro-agressive, elle peut être parfois retournée contre soi de différentes façons : quelque chose que je m'impose avec une discipline très lourde, des automutilations, des scarifications pour certains adolescents par exemple, etc. Il y a, à mon avis, plus d'auto-agressivité que d'hétéro-agressivité. On se fait beaucoup plus de mal à soi. Jean BERGERET nous a appris que face à une situation conflictuelle, notre premier outil est la pensée : comment j'arrive à réfléchir sur la situation. Mais nous n'y parvenons pas toujours, alors, pour s'en sortir, le deuxième moyen est le passage à l'acte, l'expression de l'agressivité. Et l'ultime moyen, quand les précédents ont été insuffisants

et que l'on n'en a plus d'autres, peut être la somatisation.

-- **Participante** // Y a-t-il une classification dans les modes de réaction ? Peut-on imaginer que l'agressivité survienne avant ce comportement d'automutilation ?

G.B. // L'automutilation est une forme d'agressivité, où celle-ci s'exprime par défaut quand on n'a pas les moyens d'élaborer la situation. C'est précisément cette capacité de prise de recul, qui demande du temps, qu'il nous faut donner aux enfants.

-- **Participante** // Pour une raison de protection, la violence n'est pas toujours tournée vers l'autre.

G.B. // Pas toujours, et parfois, elle peut même être différée un petit peu avec des prétextes, des justifications. Cela s'observe en criminologie, avant le passage à l'acte : la justification grandit avant d'arriver au passage à l'acte. Ce même processus se retrouve chez les enfants impliqués dans des phénomènes de violence. D'où l'importance de trouver des outils à leur donner pour penser la situation relationnelle autrement. Prenez la télé réalité par exemple : ce ne sont pas les personnes qui sont en cause mais les situations conflictuelles dans lesquelles elles sont placées. Les scénarii sont faits pour les conduire à l'affrontement. Et comme ils ont choisi des personnes plutôt fragiles narcissiquement, qui ont besoin d'être valorisées, et avec des capacités de gestion pulsionnelle trop peu

développées, ils obtiennent forcément des étincelles. Le problème est que certains enfants prennent parfois ces scénarii pour argent comptant. D'autres en rigolent et regardent ces émissions avec beaucoup de recul, recul sur lequel il faut s'appuyer, mais certains, au contraire, les prennent pour modèles.

-- **Participante** // N'y a-t-il pas justement une sorte de fascination pour la violence ? À leurs débuts, il y a 15 ans, il me semble que ces émissions n'étaient pas si violentes... on est un peu fascinés... je ne sais pas comment dire...

G.B. // Un accident sur l'autoroute : tout le monde s'arrête pour voir s'il n'y a pas un morceau de cervelle sur la route. Oui, c'est de la fascination. Avant de parvenir à mettre en place un système castrateur, c'est-à-dire un système de contrôle, des éléments archaïques dominent. Et dans ses éléments archaïques, dans ses pulsions, chacun peut avoir cette fascination pour la violence. Mais ce n'est pas parce qu'elle existe qu'elle a droit de cité. Ou qu'elle a le droit de s'exprimer plus que les autres. À un moment, il faut s'interroger sur ce que l'on veut faire de cette violence qui est en nous. La fascination survient, je pense, dès lors que nos modes de défense sont balayés. Nous avons tous de la perversion en nous mais nous sommes aussi capables de nous en prémunir, heureusement sinon la vie en société serait impossible : quels filtres et quelles capacités de défense mettons-nous en place, là est la question. Pour comprendre ce phénomène, je vous invite

à lire *Mangez-le si vous voulez !* de Jean TEULE⁽²⁴⁾, l'histoire vraie d'un village en Dordogne.

-- **Participante** // Vous avez parlé du lien comme moyen de lutte contre le décrochage scolaire : en Orient, il existe des guides, des maîtres, dans les apprentissages. L'apprenant n'apprend jamais tout seul. Chez nous, les maîtres d'apprentissage ont disparu : on a voulu, je pense, s'affranchir de cette relation de dépendance. On a voulu effacer cette tradition.

G.B. // Il y a des années, quand je faisais de la formation pour les enseignants, certains me disaient : « *Mais il ne faut pas qu'il travaille pour moi !* ». Et je leur répondais toujours : « *Si, d'abord. Et parce qu'il travaille pour vous, il finira par travailler pour lui. Votre investissement dans vos études a-t-il toujours été fait uniquement pour vous ? N'y a-t-il jamais eu un peu de recherche de reconnaissance ?* ». Quand j'ai eu mon DEA⁽²⁵⁾, à 28 ans, j'ai été très content d'être félicité par ma maman. Oui, on le fait aussi pour l'autre quand même, et ce n'est pas gênant. Et si l'on a en plus la reconnaissance de ses enseignants, on en est très fier. On le fait aussi pour l'autre et le lien le permet, le facilite. Il ne faut pas chercher à se détacher des enfants sous peine qu'ils ne parviennent pas à s'attacher. C'est devenu compliqué.

Votre remarque sur les maîtres me fait comprendre maintenant pourquoi j'appelaïis mon deuxième directeur de thèse

ainsi ! J'imagine que je voulais exprimer une sorte de déférence, de respect. Le tuteur est celui qui permet de grandir aussi. Personnellement, je dois mes réussites scolaires non pas toujours aux enseignants que j'avais sur le moment mais parfois à ceux que j'avais rencontrés bien avant, ceux qui avaient cru en mes capacités à un moment donné et me l'avaient dit. Il suffit parfois de le dire une fois à un enfant pour que cette idée lui reste en tête. Quand j'ai eu mon DEA, je suis allé voir mon instituteur de CM2. Je lui ai dit que j'étais venu le remercier, que je lui devais des remerciements. Ce qui est en question, c'est le don, « *Qu'est-ce que je donne en plus de ce pourquoi je suis payé ?* », puis le contre-don quand on remercie la personne, qu'on reconnaît qu'elle a fait quelque chose pour nous. Là c'était le cas.

-- **Participante** // Dans l'exemple que vous avez utilisé, la surveillante qui négocie des excuses pour tourner la page, avait-elle demandé son avis à la victime pour savoir si des excuses seraient suffisantes ? La décision est verticale. Le besoin de la victime est-il pris en compte ?

G.B. // Je ne sais pas, je ne dispose pas d'autre précision sur cette situation. Mais je partage vos propos, à une seule condition cependant, c'est que la réparation soit limitée. Je m'appuie là sur ce qu'un collègue psychologue nomme les quatre dilemmes fondamentaux du travail psychique de victime⁽²⁶⁾. Quand on me présente des excuses ou que l'on

⁽²⁴⁾ Jean TEULE, 2009, *Mangez-le si vous voulez !* Paris, Julliard.

⁽²⁵⁾ Diplôme d'Études Approfondies.

⁽²⁶⁾ Cf. PIGNOL, P., en sitographie

me donne des indemnités parce que j'ai été victime, il faut que cela s'arrête à un moment donné. Latifa Ibn ZIATEN, la mère d'une des victimes de Merah, à Montauban, a eu des propos qui m'ont beaucoup marqué : elle a dit qu'elle se fichait de l'argent, que l'important était que l'acte soit reconnu. Quelle que soit la réparation, la victime se sentira toujours un peu victime. Et cette marge entre la reconnaissance et l'irréparable, l'inexcusable, l'inqualifiable, nous l'acceptons de moins en moins. D'où un besoin d'escalade. Des excuses devraient parfois suffire. C'est à cela qu'il faut éduquer aussi la victime : « *Oui, tu as droit à réparation mais il ne faut pas pousser non plus.* » Sur le principe, je suis d'accord avec vous mais il ne faut pas oublier qu'il restera toujours de l'irréparable du côté de la victime...

-- Participante // On sait bien quand même que les victimes ne sont pas toujours écoutées. En milieu scolaire, il y a un manque d'écoute et de prise en compte aussi. Écouter le besoin ou la parole de la victime. C'est facile les excuses entre élèves... Pour la victime, c'est peut-être insuffisant quand même...

G.B. // Je ne sais pas... jusqu'où faut-il aller ?

-- Participante // Cela dépend de l'acte.

G.B. // Oui.

-- Participant // Les recherches sur la justice restaurative sont de ce point de vue très intéressantes : d'abord, elle sort de la confrontation simpliste victime/auteur pour aborder les acteurs du conflit dans la complexité de leurs rôles. Ensuite, elle considère que ces acteurs ont surtout un

échange à mener. Ce qui est à réparer, c'est donc leur relation. Et c'est ce sur quoi le travail doit porter : comment réparer la relation dans un cadre où elle va durer puisque l'on est à l'école ? Il existe des outils.

G.B. // D'un côté, je suis d'accord avec vous sur le fait que les victimes sont malheureusement parfois insuffisamment écoutées à l'école, c'est un problème d'ailleurs très présent dans les situations de harcèlement, mais, d'un autre côté, je pense qu'il y a aussi lieu de se dire qu'il faut donner une limite à la réparation. Sur le travail psychique des victimes, le collègue psychologue dont je parlais dit qu'il est tout aussi problématique d'y être pour quelque chose que de n'y être pour rien... Nous devrions de plus en plus, il me semble, nous interroger sur la responsabilité partagée, c'est-à-dire accepter de se poser la question de sa propre part éventuelle.

Récemment, en analyse de pratiques, j'entendais un moniteur d'atelier expliquer comment il avait été agressé par un travailleur handicapé. A un de ses collègues qui lui demandait s'il s'était interrogé sur ce qui avait pu dans son attitude peut-être provoquer involontairement cette agression, il a répondu : « *Trop compliqué* ». Et pourtant la question est essentielle. Il est victime, il réclame le statut de victime, qu'on ne peut que lui reconnaître comme de droit car il a pris des coups, mais à quel moment peut-il s'interroger aussi sur ses propres comportements, peut-être déclencheurs involontaires de l'agression ? En arriver là est compliqué, alors que c'est précisément l'objet de l'analyse des pratiques... J'observe de plus en plus de mécanismes

de justification et non de questionnement, de remise en question. Comme les enfants à l'école.

Trouver des outils permettant de réajuster les relations des enfants entre eux est évidemment préférable à la seule sanction. Parce que la sanction abonde dans le sens du droit à réparation, sans permettre d'interroger les acteurs du conflit quant au fond. Que fait-on pour aider les victimes à fonctionner différemment quand leurs fonctionnements génèrent de la violence chez leurs interlocuteurs ? Il faut, je pense, trouver le juste milieu entre une écoute nécessaire, d'abord de la victime, et une surenchère. Car la surenchère peut être sans limite.

-- **Participante** // Pour les adultes, il existe des formations professionnelles sur la manière de ne pas déclencher la violence, où le travail n'est pas que théorique.

G.B. // La formation est une chose, l'attitude en est parfois totalement une autre... mais je suis vraiment très favorable à ce type de formations. J'en connais une remarquable, issue de l'hôpital psychiatrique, qui s'appelle « Omega »⁽²⁷⁾. Elle permet d'apprendre aux professionnels, travaillant plutôt avec des adultes, à gérer des situations de violence sans les amplifier. Mais la violence atteint parfois des niveaux qui mettent en échec la plupart des réponses... Elle nous convoque alors là où nous ne voulons pas aller... C'est aussi sa réalité. Et c'est le propre de la violence exprimée par les enfants à l'école. Parfois, même avec de très jeunes

enfants, l'adulte se sent contraint d'apporter aussi une contenance physique.

Il y a 3 ans, je me suis rendu dans un ITEP⁽²⁸⁾ où la contention physique était pratiquée tous les jours et parfois jusqu'à trois-quarts d'heure... Une autre réponse, pour éviter celle-ci : les médicaments... Pourquoi pas ? Mais l'institution ne parvenait plus à penser d'autres réponses. Il faut vous dire cependant que cet établissement comptait trois sites, dont un avec un espace vert dans lequel l'agressivité pouvait s'évacuer. Les deux autres sites ont été vendus et l'espace vert transformé en internat... La question financière était donc très présente, mais pas celle de la réflexion sur la violence et le niveau qu'elle avait atteint. La contention ne survient pas parce que les éducateurs s'en amusent mais bien parce qu'ils n'ont plus le choix. Quand elle devient nécessaire à ce point-là, il est impératif de se demander pourquoi le phénomène n'a pu être enrayer. La réponse n'est pas toujours au bout, certes, mais quand je suis intervenu dans cette institution, je me suis rendu compte que rien n'y était organisé pour arriver à penser/panser les situations des enfants. Les enfants étaient sous traitement et contenus physiquement. De beaux bâtiments avaient été construits mais la relation adulte-enfant, elle, avait cessé d'être pensée collégialement par une équipe pluridisciplinaire. Et c'était problématique.

Une fois de plus, l'enjeu réside dans le type de lien que je suis en mesure de construire avec l'autre. Quand il n'y a

⁽²⁷⁾ Cf. BOURGEOIS, E., en bibliographie.

⁽²⁸⁾ Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique.

plus de lien, la violence peut être extrême. Et comme il n'y a pas non plus de castration, quand il s'agit d'enfants en grande souffrance psychique, la violence devient exacerbée. La violence a toujours existé dans les ITEP mais j'ai l'impression que les professionnels sont de moins en moins aidés à la contenir et à y faire face. Mais comme il est prévu de fermer les ITEP, tout ira mieux ! Ces enfants reviendront à l'école et tout ira beaucoup mieux ! Évidemment non. Pourtant, il faudra bien que ces enfants soient quelque part...

-- **Participant** // Vous avez évoqué le bizutage, les notes et les sanctions, et vous n'êtes pas le seul spécialiste à faire ce bilan, à dire qu'il est prouvé que cela ne fonctionne pas. Alors, pourquoi la situation n'évolue-t-elle pas ? Je ne comprends pas.

G.B. // La situation n'évolue pas parce que ceux qui décident ne sont pas ceux qui pensent. Personnellement, je pense que c'est à nous, sur le terrain, de créer de la communauté éducative, dans le vrai sens du terme, en disant « Faisons attention aux mentalités et aux modalités », pour pouvoir faire passer quelque chose. De ce point de vue-là, je pense que la situation peut évoluer et qu'elle a déjà commencé à le faire. Prenez simplement les enseignants du primaire : ce ne sont tout de même plus les mêmes ! Il faut donc aussi valoriser tout ce qui fonctionne car ce qui empêche aussi l'évolution, c'est de se focaliser uniquement sur ce qui ne va pas : en France, on peut avoir 18/20 et ne voir que les deux points qui manquent. Alors que des expériences intéressantes se mènent sur le terrain, sur la question de la sanction, avec la justice restaura-

trice que vous évoquiez, sur les notes, avec le collègue Vauquelin dont vous avez parlé, etc. Mais deux éléments entravent la généralisation de ces expériences : une absence de prise de décisions et, globalement, une mentalité encore à la traîne. L'évolution des mentalités demande du temps.

-- **Participant** // La volonté de donner un accès à tous n'existe pas, il ne faut pas se leurrer. À partir de là, les facteurs existants sont plutôt favorables aux comportements violents et les confortent même. S'il y avait une véritable volonté de permettre une réussite commune pour tous, je pense que nous n'aurions pas la même politique. Ce n'est pas un défaut inconscient entre ceux qui décident et ceux qui pensent : il y a une véritable volonté des décideurs d'opérer un certain élitisme, de sélectionner une élite. Je pense que c'est tout à fait conscient et volontaire de leur part.

G.B. // C'est une des raisons pour lesquelles notre système fonctionne par la sélection. Une autre est notre acceptation d'une société de plus en plus individualiste. Comment accepter ce confort de l'individualisme et recréer de nouvelles modalités sociales ? Je suis très utopiste et enthousiaste : je pense que les nouvelles générations nous montreront comment y parvenir, à nous de leur laisser la place. La naphtaline est là aussi : nous ne laissons pas aux nouvelles générations l'occasion de s'exprimer. Aidons nos jeunes à reprendre confiance en eux. Mais certaines expériences montrent que cela peut se passer autrement et c'est précisément ce qu'il faut valoriser. À certains égards, la France n'a pas changé depuis Louis XIV : notre système ressemble à une

coquille, vide mais immuable. L'hégémonie uniformisante exercée par l'Etat empêche de penser. L'enjeu dépasse le politique. Mais les évolutions sont visibles, je le constate même professionnellement, et les nouvelles générations sont porteuses d'avancées : c'est cela qu'il faut valoriser.

Ce que j'ai dit sur la sélection, sur la performance, le sociologue Alain EHRENBURG⁽²⁹⁾ l'a montré dès 1994 dans *Le culte de la performance*. Un peu plus tard, dans son ouvrage, *La fatigue d'être soi*⁽³⁰⁾, il explique pourquoi nous sommes les premiers consommateurs d'anxiolytiques et d'antidépresseurs. Arrêtons les anxiolytiques et retrouvons du lien social ! Heureusement, beaucoup d'expériences vont dans ce sens. La manière dont nous abordons les problèmes compte aussi. Quand j'aborde la situation de quelqu'un, quelles que soient ses difficultés, je m'inspire de la psychologie positive et des thérapies centrées sur la personne et je me dis : « *Respectons-le avec sa souffrance et cherchons les leviers positifs sur lesquels nous appuyer pour l'aider* ». D'enfant en difficulté, il passe ainsi à enfant en potentialités. Ce n'est ni de l'utopie, ni de la démagogie, et c'est bien plus compliqué de faire avec le manque que de se contenter de le pointer. Je pense donc que la situation évolue même si je ne sais pas le mesurer.

⁽²⁹⁾ Cf. EHRENBURG, A., en bibliographie.

⁽³⁰⁾ Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.

Atelier de l'après-midi

Durant cet atelier, Gilles BRANDIBAS a présenté en discussion avec l'assistance les résultats de plusieurs expériences menées sous forme de recherches-actions, sur trois niveaux : en école primaire dans la ZEP du Mirail, en secondaire par le biais d'enquêtes autour du harcèlement en Belgique et dans le Lot, et en MECS⁽³¹⁾ auprès d'enfants inclus dans des établissements scolaires. Ces expériences ont amené Gilles BRANDIBAS et ses collègues à créer l'IPCRA⁽³²⁾, voilà 2 ans, pour mener de nouvelles recherches-actions sur d'autres objets mais aussi poursuivre le travail engagé sur le terrain en étudiant notamment les effets des actions mises en place.

Expériences dans le primaire

Avec Jean-Luc GASPARD⁽³³⁾, qui était durant cette période psychologue scolaire dans une Zone d'Education Prioritaire, et avec lequel je travaillais sur la phobie scolaire, nous avons mené une expérience en 1998. Dans un premier temps, nous avons rencontré les responsables de la ZEP, puis nous avons soumis un questionnaire à 836 élèves, du CE2 au CM2, inscrits dans 5-6 groupes scolaires différents, pour savoir où ils en étaient, par le biais d'une enquête très détaillée : nous leur demandions où les actes se produisaient, quand, avec qui, ce que les adultes faisaient, ce qu'eux-mêmes ressentaient, etc.

Notre idée était de mener une première enquête et d'offrir, en fin de questionnaire, la possibilité aux enfants d'exprimer leurs ressentis et leur désir éventuel de rencontrer un psychologue avec lequel en parler.

⁽³¹⁾ Maison d'Enfants à Caractère Social.

⁽³²⁾ Institut Pratiques Cliniques et Recherche Appliquée.

⁽³³⁾ Aujourd'hui Professeur en Psychopathologie à l'Université de Rennes.

Un certain nombre d'enfants ont exprimé ce désir. Notre équipe est alors venue sur le terrain les rencontrer puis proposer des réponses aux équipes pédagogiques. À ce propos, voici un exemple de ce que nous étions parvenus à détecter : dans les questionnaires anonymes d'une classe de CE2, un d'entre eux semblait particulièrement inquiétant, très différent des autres. Je me dis que si l'enfant a répondu franchement à toutes les questions, il va très mal. Je décide d'intervenir et demande donc au psychologue scolaire de contacter l'instituteur. Ce qu'il fait. L'instituteur, alerté, l'assure qu'il va étudier la question et pense immédiatement à un groupe d'enfants plutôt agités. Il finit par repérer, dans cette même classe, une élève très affaiblie, dépressive. Cette élève avait renseigné le questionnaire avec franchise. Par la suite, l'instituteur s'est rendu compte que cette enfant était en permanence « sadisée », ce sont ses mots, par tous les autres enfants. Pourquoi n'avait-il rien vu ? Parce qu'il passait son temps à réguler le comportement des autres pour pouvoir faire classe. Effectivement, parfois vous avez une heure de classe et vous passez trente minutes en régulation... Cette enfant de CE2 qui allait très mal a heureusement été prise en charge.

Au-delà de l'enquête, nous allons donc jusqu'à nous demander quels repérages et quelles réponses proposer, ce qui a d'ailleurs donné lieu aux travaux d'une autre équipe de recherche, plutôt axée psychanalyse, sur les mécanismes à l'œuvre.

Nos résultats révèlent :

- 13,8% d'auteurs : chiffre assez classique ;
- 33,5% de victimes : chiffre très élevé, bien moins classique. Un enfant sur trois se déclare victime de violence. Le chiffre habituel se situe entre 10 et 20% ;
- 33,3% ont des signes anxiodépressifs ;
- 42,5% ont des plaintes somatiques répétées : chiffre très élevé pour des enfants de primaire, qui serait plus classique pour des collégiens. Ici, ce chiffre très élevé est dû à une ambiance décrite comme assez difficile par les enseignants ;
- 27,2% affichent un absentéisme régulier : en primaire ! Ils ne « s'échaient » pas forcément les cours, il y avait des motifs d'absentéisme, pour maladie parfois ou parce qu'il leur fallait rester près de maman à la maison, etc. Mais ce chiffre de 27% est tout de même impressionnant pour des primaires ;
- 84,2% ont une bonne satisfaction scolaire : chiffre qui semble paradoxal comparé aux précédents. La très grande majorité des enfants trouvait donc un intérêt, malgré tout, à être à l'école. Ils parvenaient finalement à y trouver leur compte malgré un climat extrêmement pesant.

Les résultats détaillés montrent que :

- 65% de la population totale des élèves déclarent que les adultes interviennent ;
- mais 27,5% des élèves déclarant être harcelés disent ne pas être aidés malgré leur demande.

Si l'on se place du côté de tous les enfants, on peut légitimement penser que les adultes interviennent. Mais si l'on se place du côté des victimes, celles-ci ont le sentiment que rien n'est fait pour elles. Une différence notable se constate donc entre ce que perçoivent les élèves harcelés et ce que perçoivent les élèves non harcelés. Ce qui m'importait à l'époque était d'étudier la manière dont les adultes intervenaient, ou pas. Dans cette expérience, ils étaient tout de même assez interventionnistes. Il faut dire que les enseignants de ZEP sont un peu plus sensibles à ces questions. Ce qui m'importait également à l'époque était d'apporter des propositions d'actions aux communautés éducatives. D'où mon intérêt pour les liens, sur lesquels je reviendrai.

Les résultats en corrélations montrent :

- un absentéisme régulier, pour les auteurs comme les victimes ;
- des plaintes somatiques fréquentes chez les victimes, parfois cause de l'absentéisme régulier en question ci-dessus ;
- des signes dépressifs bien plus présents chez les victimes mais également chez les auteurs-victimes. Certains agresseurs peuvent aussi en présenter : on rencontre parfois des agresseurs particulièrement anxieux ;
- des violences régulières, autres que le harcèlement, plutôt agies du côté des auteurs, mais également subies parfois, ne serait-ce que parce qu'ils se retrouvent facilement impliqués dans des bagarres ;
- une perception de la réaction des adultes sous forme d'un sentiment d'impunité chez les auteurs en général mais en fait très variable d'un enfant à l'autre, certains déclarant une grande confiance dans la capacité de l'adulte à intervenir. Ce qui pose alors la question des mesures mises en œuvre par ces enfants pour se protéger, ou ne pas agir... C'est précisément sur cette nécessité de donner aux enfants les moyens de se protéger, de se défendre, que nous avons travaillé avec les enseignants.

Les suites que nous avons données à cette première enquête ont été de deux types :

- un accompagnement des élèves l'ayant demandé. Nous avons même participé à une journée d'étude sur la violence à l'école à l'Université en octobre 2000, organisée par l'équipe de recherche qui rencontrait les enfants demandeurs à la suite du questionnaire ;
- une réflexion sur les modalités de repérage d'enfants à risques et/ou en grande difficulté.

--- Intervention d'une participante : Y a-t-il eu un lien avec les parents des enfants accompagnés ?

Gilles BRANDIBAS : Non, pas à l'époque, pas encore. Nous étions à nos débuts. Mais c'est effectivement très important et j'y reviendrai à propos du secondaire.

--- Intervention d'une participante : Quelles ont été les réponses des établissements ? Qu'est-ce qui a été mis en place ?

Gilles BRANDIBAS : C'est ancien... et chaque groupe scolaire a eu ses propres réponses... L'ensemble des acteurs de la ZEP avait aussi été interpellé : je pense que cela les a aidés à transmettre des informations, et notamment l'idée d'une vigilance, d'une attention et d'une écoute face aux plaintes des victimes. Des enseignants se sont effectivement rendu compte qu'ils passaient tant d'énergie à réguler les groupes qu'ils prêtaient peut-être moins d'attention à certains. Nous n'avons pas mesuré les effets.

--- **Intervention d'une participante** : Être attentif est une chose, c'en est une autre de réagir face à un fait avéré de harcèlement : qu'est-ce qui a été mis en place dans cette situation ?

Gilles BRANDIBAS : Je vais vous en parler à propos du secondaire.

Expériences dans le secondaire : les collèges

Ce deuxième type d'expériences a été mené avec le même principe d'enquêtes sur la violence et le harcèlement. Les premières ont concerné le début du collège, au collège Jacques Prévert de Saint-Orens et dans des établissements belges puisque je travaillais alors avec l'Université de Mons. Ces expériences se sont développées ensuite grâce au bouche-à-oreille et se sont beaucoup étendues aux collèges et lycées du Lot qui nous ont sollicités.

Parmi les réponses des établissements, il en est une particulièrement intéressante car élaborée par des lycéens de Cahors eux-mêmes, encadrés par un enseignant : il s'agit d'une courte vidéo entièrement réalisée par leurs soins, que ce soit le scénario, le jeu d'acteurs, etc. Le résultat est à la fois très intéressant et très enthousiasmant et je me demande si ce n'est pas la première vidéo de lutte contre le harcèlement produite en France, le premier outil pédagogique sur ce problème. Ces élèves se sont impliqués, se sont appropriés cette question, et, si mes souvenirs sont justes, ils ont réussi à faire baisser le nombre de victimes dans l'établissement.

Dans une autre expérience d'enquêtes, en collège, nous avons formé les enseignants durant une journée, tout un mercredi, et nous sommes revenus mesurer la situation six mois plus tard : le chiffre des victimes de harcèlement demandant de l'aide et n'en recevant pas était divisé par deux. Il faut dire que la situation de ce collège était difficile puisque le chiffre initial se situait autour de 38 %... : la plupart du temps, les adultes n'intervenaient pas. Alors, le principal du collège a fait un travail assez incroyable : il a mobilisé toute la communauté éducative avec une énergie folle, il a croisé les informations que chacun des membres détenait et il a repéré les endroits du collège où les faits se déroulaient. Tous se sont alors sentis légitimes à intervenir. En six mois, le chiffre a été divisé par deux. **Les questions de sensibilisation, de repérage et de confiance des élèves dans l'intervention des adultes sont donc essentielles.**

Toujours sur cette question du repérage : dans certains établissements secondaires, nous avons mis en place des formes d'entretiens avec les victimes et les agresseurs mais quasiment jamais les deux en même temps. **La confrontation est à éviter le plus souvent** car elle est source de pression pour la victime. OLWEUS, auteur que j'ai déjà évoqué, recommande d'éviter la confrontation car la victime n'a parfois pas la force de se défendre et ne parvient pas à s'exprimer.

Concernant le lien avec les parents, très important, je prendrai l'exemple de ce collège de Cahors où l'équipe pédagogique, au sens large, a estimé que rencontrer les parents constituait un préalable nécessaire à toute résolution de la situation. Effectivement, si les parents ne sont pas sollicités dans l'intervention, la résolution en est rendue bien plus difficile car le problème perdure mais de manière cachée. Il faut cependant faire très attention à la manière dont les parents sont sollicités : il faut impérativement éviter que les parents ne se sentent jugés. **Il importe de trouver les modalités d'un accueil des parents de telle sorte qu'ils se sentent de véritables partenaires.** Parfois, par maladresse, les parents ont le sentiment qu'on leur reproche le problème : il est alors très difficile de sortir de cette impasse avec eux.

Notre démarche d'enquête a concerné 993 élèves de collège, principalement en 6ème et 5^{ème}. Sollicité par le médecin scolaire, qui avait déjà mené tout un travail sur le harcèlement, j'ai animé un premier temps d'information auprès de l'équipe pédagogique au sens large ; puis un deuxième temps d'enquête ; et enfin un troisième temps de propositions au vu des résultats de l'enquête.

Nos résultats dans les collèges montrent :

- 22,7% de victimes : un peu moins qu'en école primaire donc ;
- 10% d'auteurs : un élève sur dix ;
- 13,1% d'absentéisme ;
- 9,7% de violences subies hors harcèlement : chiffre qui reste quand même assez conséquent ;
- 80,4% de satisfaction scolaire : chiffre assez élevé ;
- 92,4% de comportements prosociaux, c'est-à-dire la tendance à se tourner vers les autres enfants : un chiffre déclaratif certes mais tout de même assez élevé. Nous avons voulu évaluer cette capacité car nous nous interrogeons sur la possibilité qu'elle constitue un levier sur lequel s'appuyer pour travailler le problème avec les enfants.

En matière de corrélations, nos résultats montrent :

- -22% de comportements prosociaux chez les auteurs ;
- 40% de conduites violentes chez les auteurs ;
- 33% d'absentéisme scolaire chez les auteurs ;
- 37% d'affects anxiodépressifs chez les victimes ;
- 23% de plaintes somatiques chez les victimes ;

Les affects anxiodépressifs et les plaintes somatiques concernent principalement les victimes. L'absentéisme n'est par contre pas significatif pour elles : ces affects et ces plaintes ne se transforment donc pas systématiquement en absentéisme pour raison médicale.

Expériences dans le secondaire : les lycées

Nos études ont porté sur 524 élèves de lycées généraux comme professionnels. Nous avons en effet eu la possibilité de comparer lycées généraux et lycées professionnels sans découvrir de différences significatives finalement. Plus généralement, le harcèlement concerne bien davantage les collèges que les lycées.

Nos outils d'étude, les mêmes que pour les collèges, ont révélé des chiffres considérablement inférieurs. Pour quelle raison ? Je crois qu'il y a eu, entre autres, un effet d'échantillonnage, dans le sens où ces lycées accueilleraient par chance une grande part d'élèves ayant décidé d'y être inscrits. Ils avaient choisi d'être là. J'ai eu l'occasion par ailleurs de faire des stages dans des lycées où les élèves étaient là en deuxième ou troisième choix et je suis certain que j'y aurais relevé des chiffres très différents. J'ai souvenir d'un échange sur l'absentéisme avec les enseignants d'un lycée de troisième choix pour les élèves : l'absentéisme y était gigantesque. Pour l'étude que je vous présente, il y a donc sans doute un effet d'échantillonnage : **le fait que les enfants savent pourquoi ils sont là et le fait qu'ils sont portés par un projet expliquent peut-être pourquoi les victimes sont moins nombreuses.** Une deuxième raison tient au fait que la puberté se produit principalement au collège : arrivés au lycée, les jeunes sont déjà à la fin de l'adolescence et pour certains au début de l'âge adulte. Leur maturité psychique joue peut-être un rôle important dans leurs rapports à la question du harcèlement, et de la violence en général.

Les résultats de notre enquête montrent :

- 2,1% d'absentéisme sur la totalité des lycéens : chiffre très faible, dû à mon avis à cet effet d'échantillonnage dont je parlais car les lycées en comptent en général bien plus ;
- 1,5% de violences subies en-dehors du harcèlement ;
- 1,7% de violences agies en-dehors du harcèlement.

Là encore, des chiffres très faibles, dus peut-être aussi aux moyens mis en œuvre par les établissements pour permettre une vie sociale des élèves un peu différente : des foyers, des activités, etc. Cet environnement joue un rôle, je pense, même s'il n'empêche en rien la gravité des conséquences des actes de harcèlement : c'est précisément dans un de ces lycées qu'un enfant s'est suicidé.

Voici les réponses des établissements, que nous avons travaillées avec eux :

- protocoles de gestion des situations de harcèlement car il y a des contre-indications :

1. **aucune confrontation**, pour ne pas faire subir à nouveau la même pression psychologique à la victime : il est hors de question de renforcer ce processus, ce serait très douloureux ;

2. **neutralisation des agresseurs et non de la victime** : dans une chambre d'internat qui compte une victime sur les cinq internes, qui fait-on déménager en général ? Les quatre agresseurs ou la victime ? Logiquement, ce devrait être les agresseurs, pourtant, c'est souvent la victime qui est déplacée, pour des raisons de simplicité de gestion ;

3. **aucun écho public** : la situation individuelle doit être traitée individuellement. La tentation est grande pour les chefs d'établissement, et je peux l'entendre, de régler la situation au plus vite en en parlant publiquement. Mais cette réaction ne peut avoir pour résultat qu'un renforcement du problème, qui se camoufle encore davantage, qui plus est.

--- **Intervention d'une participante** : Ne peut-on organiser une confrontation s'il s'agit de reconnaître que la personne a été violentée ? S'il y a eu un travail d'accompagnement de l'auteur, pour qu'il puisse s'excuser, reconnaître que ses actes ont eu une incidence qu'il n'avait pas forcément mesurée, etc. Cette reconnaissance verbale, « publique » pour la victime, ces excuses, sont à proscrire ?

Gilles BRANDIBAS : Non mais à une seule condition, impérative : l'accord de la victime. Quand je parle de protocoles, il faut bien comprendre que nous n'en sommes qu'au début du repérage et de la gestion. Il faut d'abord séparer et protéger avant d'envisager une rencontre, souhaitable bien sûr.

--- **Intervention d'une participante** : J'ai le souvenir, dans notre établissement, d'un enfant harcelé privé de récréation : il passait toutes ses récréations à la vie scolaire, pour le protéger...

Gilles BRANDIBAS : C'était lui qui était puni ! Ce qui signifiait aussi laisser le territoire aux agresseurs... Ces « solutions » sont souvent prises pour réagir rapidement, dans l'urgence, elles ne peuvent être valables à long terme. Il faut impérativement prendre du temps pour élaborer un protocole. Une décision prise rapidement est un passage à l'acte. Le risque est là. Il faut absolument se donner le temps d'élaborer un protocole ou de réfléchir à une manière de réagir, de répondre, c'est ce qui garantit son efficacité : si l'on parvient à impliquer l'ensemble de la communauté éducative et qu'on lui donne le temps de le faire, les informations sont mises en commun, partagées, et les situations problématiques comprises et dénouées.

Dans les situations de harcèlement, tout repose effectivement sur la question de la preuve et du témoignage. Si le doute subsiste, ce qui est souvent le cas, une des premières étapes consiste à mobiliser toutes les personnes en capacité d'observer, pour obtenir des éléments de preuve : le seul témoignage de la victime peut la mettre

encore plus en danger, alors que les observations de tiers ne la rendent pas plus vulnérable. **Tout l'enjeu est de parvenir à faire assumer à l'adulte, pas à l'élève, le témoignage ou la preuve.** C'est le plus difficile. Et les réseaux sociaux rendent cette démarche encore plus problématique.

Dans un lycée professionnel, nous avons pu développer des outils de communication :

- **l'enquête** en elle-même est déjà un outil de sensibilisation : elle déclençait des échanges de regards très parlants entre les enfants. Il fallait voir comme ils se mettaient « la pression » ! Rien qu'en les observant, l'infirmière et les enseignants recueillaient déjà des données sur le climat scolaire ;
- **le climat scolaire** : certains enseignants, sensibilisés, ont plutôt choisi d'orienter leur travail sur son amélioration, en s'interrogeant sur les actions à mener en termes de construction du lien social, d'activités partagées, etc. ;
- **un prospectus** d'accueil pour répondre aux inquiétudes et au risque d'isolement repérés chez les nouveaux arrivants. Ce prospectus leur était distribué et ils savaient ainsi à qui s'adresser s'ils se sentaient seuls, etc. Parce que souvent, dans la tête des élèves, en-dehors de papa-maman, ce n'est pas évident de savoir à qui faire confiance. Cet outil de communication, très simple, résultait du travail de réflexion mené dans l'établissement autour du climat scolaire ;
- **Un DVD** : la vidéo dont j'ai déjà parlé, entièrement réalisée par les jeunes avec le concours d'adultes, notamment de Chantal STILHART, médecin scolaire très investie dans la gestion du harcèlement et d'Anne DELMAS, infirmière très investie également, auxquelles je veux rendre hommage. Malheureusement, les temps des professionnels médicaux ont été réduits dans les établissements, au point que Chantal STILHART s'est retrouvée à un moment donné avec un seul autre collègue médecin sur le département ! Elle avait une mission importante sur le primaire et disposait donc de bien moins de temps pour s'occuper du secondaire...

--- **Intervention d'une participante** : Comment ce support a-t-il été exploité ? Il a été diffusé dans l'établissement j'imagine ?

Gilles BRANDIBAS : Nous avons eu des difficultés avec le ministère à cause des autorisations... le droit à l'image des jeunes devait être respecté... Je pense qu'ils ont fini par réussir à l'utiliser comme outil pédagogique au sein de l'établissement... Ce qui est sûr, c'est que **l'idée même d'impliquer les enfants donne un résultat d'une qualité inenvisageable autrement**, du point de vue de l'authenticité des situations, de l'intelligence de la scénarisation et de la valeur pédagogique. Donnez de temps en temps l'idée à des jeunes qu'ils peuvent eux-mêmes créer et vous verrez de quoi ils sont capables !

Je vais maintenant vous détailler **un exemple de gestion** : dans une classe, beaucoup d'élèves s'en prennent à une seule. Fort d'un certain nombre d'explications travaillées en équipe, avec nous, le proviseur prend la décision suivante : il rassemble tous les

élèves dans une première salle, et s'installe avec le CPE et une enseignante dans un bureau, sorte de « sas » où passent les élèves avant d'être accueillis par un enseignant dans une deuxième salle, dans laquelle le silence est imposé. Le proviseur a mis en scène, dans le bureau qu'il occupe, un véritable tribunal : assis derrière un bureau avec ses deux collègues, il reçoit chaque élève, qui doit rester debout. Il faut toujours s'interroger sur ce que les positions, assise, debout, etc., génèrent. Elles sont des éléments très importants. Pourquoi ce proviseur évite-t-il de rencontrer tous les élèves ensemble ? Parce que tous les élèves ensemble se souderaient, feraient corps contre lui. Et il perdrait la partie. Il les reçoit donc un par un et leur lit un texte, la loi contre le harcèlement qui vient de paraître. Il leur lit le Code pénal et leur dit : « Voilà, je sais qu'il se passe dans votre classe quelque chose de répréhensible et voilà pourquoi c'est répréhensible ». Les propos et la mise en scène impressionnent les élèves qui se sentent bien moins sûrs d'eux face au Code pénal et aux peines qu'ils encourent... Il a reçu ainsi, individuellement, chaque élève repéré au préalable par la communauté éducative comme faisant partie des principaux acteurs. Un important travail de recherche de preuves avait été mené par les adultes : ce n'était plus seulement la plainte de l'élève, qui d'ailleurs se plaignait peu, c'étaient leurs observations, leurs preuves. Tout a cessé. Je n'ai jamais vu une situation résolue aussi rapidement. Voilà un exemple de gestion d'un cas de harcèlement concernant une élève et de nombreux harceleurs dans un lycée du bâtiment : les garçons ne supportaient pas qu'une fille puisse devenir maçon... Un peu de sexisme était donc sans doute aussi à l'œuvre...

Habituellement, les protocoles de gestion se déroulent autrement : d'abord la victime est reçue et on lui dit « Je ne te demande pas d'accuser, moi je sais que cela existe. Je vais faire en sorte de te protéger et on va en parler ». **Le préalable est donc bien que l'adulte prenne la responsabilité de protéger et de dire à l'enfant que c'est son rôle d'adulte de le faire.** Ensuite, on étudie la manière d'apprendre à l'enfant à se protéger lui-même. Avec l'agresseur, le procédé est un peu le même : la plupart du temps, l'agresseur se défend « *Ouais mais... qui c'est qui vous l'a dit ?* » « *Personne me l'a dit, je sais.* » « *Et comment vous le savez ?* » « *Ça, ça ne te regarde pas forcément. Moi je sais.* ». Moi, adulte, je prends la responsabilité. En général, là, vous avez déjà posé les jalons. Ensuite, une fois le conflit apaisé, il est possible de passer à la restauration de la relation, à une justice restaurative que vous évoquiez plus tôt. Mais si on ne marque pas les différences et, surtout, si on n'individualise pas, les groupes continuent à servir de caches.

Individualiser est essentiel. J'ai connu un enseignant qui avait décidé, face à une classe un peu difficile, d'accueillir chaque élève à la porte par un « *Bonjour !* » yeux dans les yeux. C'était tout simple mais le climat de la classe s'en est trouvé changé. Il était au tout début des problèmes mais s'est dit qu'il fallait qu'il les affronte sans tarder. Son intervention, très simple, a consisté à individualiser la rencontre avec l'autre : « *Je ne m'adresse pas à toi, noyé parmi les autres, c'est à toi que je parle, pas aux autres* ». On sait alors que l'on a été vu, reconnu, individuellement : notre place dans le groupe n'est plus la même, ce geste a une incidence directe. De petits actes peuvent parfois éviter un certain nombre de problèmes.

En termes de prévention, des actions très intéressantes autour de jeux de rôle par exemple, de théâtre-forum, etc., peuvent être menées. Réussir à faire jouer le rôle de victime à un agresseur repéré peut permettre de lui montrer les effets produits.

Enquête auprès d'enfants d'une MECS dans le Nord

Ce dernier niveau d'expérience, encore en cours, concerne des enfants accueillis dans une Maison d'Enfants à Caractère Social, enfants plus ou moins acceptés dans les écoles, qui présentent un fort risque de décrochage et un certain nombre de problématiques, dont, pour certains, celle d'une violence dans l'école. Cette expérience, menée avec les éducateurs, qui font un travail remarquable, vise à essayer de raccrocher ces enfants et de maintenir le lien. Nous n'en sommes qu'au début et j'espère pouvoir vous en donner les résultats l'année prochaine.

Cette MECS se trouve dans l'Avesnois, dans le département du Nord. Plus de cent enfants sont accueillis sur un site immense qui comprend aussi un IME, avec cent-dix enfants, un ESAT et un foyer d'hébergement. La directrice de la MECS est à l'initiative de notre action : elle m'a sollicité en me demandant de passer de la recherche-action à de la formation-action. Après un repérage du risque de décrochage, nous avons donc voulu tenter de cerner la nature du lien de ces enfants avec l'école. Car l'arrivée de cent enfants au collège ne passe pas inaperçue dans un village : même s'ils n'y vont pas tous, leur arrivée peut être vécue comme une lourdeur pour les enseignants, et pour les élèves également, et créer ainsi des effets de stigmatisation : « Ah, ben toi, t'es un enfant de la MECS ... ! ». Nous avons donc fait le point avec l'ensemble des enfants sur ce qu'ils pensaient de l'école et aussi de l'aide qui peut leur être apportée. Nous avons repéré le décrochage et, pour les enfants les plus à risques, nous sommes en train de mettre en place un certain nombre d'activités spécifiques, dont nous évaluerons l'effet produit en fin d'année. Certains d'entre eux sont concernés par le harcèlement, soit comme auteurs, soit comme victimes.

Notre problématique de départ est la stigmatisation des enfants de la MECS : parmi les enfants qui se sentent stigmatisés, certains le sont vraiment, et notre objectif est bien de chercher les moyens d'éviter leur mise à l'écart pour lutter contre le décrochage qui s'ensuit. L'équipe éducative compte une douzaine d'éducateurs spécialisés, deux chefs de service et la directrice de l'école interne. Tous sont en contact permanent avec les acteurs de l'école.

Voici les résultats de notre enquête préalable, faite de questions ouvertes sur les bénéfices ressentis, sur le lien de ces enfants avec l'école :

- 68% aiment apprendre et apprécient des personnes et des activités ;
- les langues, le français, l'histoire et les mathématiques sont désignés comme matières appréciées, par ordre de préférence.

Quel que soit leur âge, ces enfants ont une appétence pour l'école. C'est ce que j'ap-

pelle « l'école positive ». Leur appétence perdure même à l'entrée en 6^{ème}, alors qu'elle diminue chez les autres enfants. Quand on pense aux enfants placés, on a souvent la représentation que l'école les laisse indifférents, et bien pas du tout. C'est déjà un premier élément positif. Un autre intérêt que j'ai trouvé à cette enquête a été de constater qu'ils ressemblent aussi à tous les autres enfants : ils font le tri dans les matières par exemple, prétextant parfois « *J'aime pas le prof !* » ou « *C'est lui qui m'aime pas !* », comme tous les collégiens ou les enfants de primaire. Mais leur manque d'affinités concerne en général davantage les matières que les personnes.

Dans les liens avec l'école, nous avons aussi étudié la manière dont ils perçoivent l'aide apportée :

- ils reconnaissent recevoir de l'aide au niveau des devoirs et des explications données par les éducateurs ;
- ils apprécient l'aide et les conseils, ce qui est plutôt positif pour les éducateurs : d'une certaine manière, les enfants leur disent que leur travail est utile et important ;
- ils sont assez indécis sur ce qu'ils aimeraient changer. Ils ne savent pas trop. On s'aperçoit qu'ils ne se sont peut-être jamais posé la question de ce qu'ils voudraient changer et de la manière dont ils voudraient être aidés. Des auteurs ont travaillé sur la parole des élèves⁽³⁴⁾ et des expériences se mènent sous forme de temps de parole donnés aux élèves lors de réunions, de groupes de travail, etc. : leur laisser la parole peut beaucoup nous apporter. J'en ai fait l'expérience, il y a déjà longtemps, à la Prairie, école à pédagogie nouvelle : en donnant la parole aux enfants, nous avons eu des retours extraordinaires sur l'école, à la fois positifs mais aussi critiques et constructifs. Par exemple, sur la question des règles, les enfants en demandaient de plus dures que les adultes !

Les centres d'intérêt des enfants de la MECS sont similaires à ceux de tous les autres enfants : le sport, les activités manuelles, dont ils ne bénéficient pas suffisamment malheureusement, et les jeux, quel que soit leur âge.

Les métiers qu'ils envisagent tournent beaucoup autour de l'aide et de la protection. Certains voudraient être éducateurs ou animateurs jeunesse... D'autres voudraient être pompiers, policiers, enseignants. Des projections se font, comme chez les autres enfants finalement. Ils se projettent beaucoup dans les métiers où il faut être en relation. Sur soixante-dix-neuf répondants, seulement deux voulaient être chauffeurs routiers et deux ou trois footballeurs professionnels. Des aspirations plutôt hyperréalistes donc, dans une région extrêmement sinistrée au niveau industriel : rien ne subsiste de l'apogée économique d'il y a 50-60 ans et il n'est pas rare de trouver trois générations de chômeurs sous le même toit... La réalité économique en termes d'emploi est très marquée, très violente. Par provocation, certains enfants disent aux éducateurs :

⁽³⁴⁾ Cf. BOURREAU, J.-P., et SANCHEZ, M., en bibliographie.

« Bah, moi, je ferai comme papa, chômeur et comme grand-papa aussi, chômeur ! ». On pourrait donc s'imaginer que la situation se répète.

Ce qu'ils aimeraient changer à l'école : finalement pas grand-chose. Pour certains, qui vivent une certaine pression, peut-être moins de contraintes, et pour d'autres, une autre organisation, notamment au niveau du nombre d'heures.

Nos indicateurs montrent :

- **73,4% d'absentéisme** : l'absentéisme est donc un problème pour trois enfants sur quatre, chiffre important ;
- **38% de confiance en soi** : plus du tiers donc ;
- **26,6% de rendement scolaire** : le rendement scolaire évalue l'aisance ressentie par les enfants pour produire du travail scolaire et le réussir. Ce résultat est un peu en-dessous de celui des autres enfants ;
- **20,3% d'intérêt pour l'école** : seulement un enfant sur cinq donc...

L'ensemble de nos indicateurs nous ont permis de repérer quinze enfants, soit 19% de la population concernée par l'enquête, comme étant à risques de décrochage. Et, parmi ces 19%, nombreux sont ceux concernés par le harcèlement. Nous avons vérifié ce chiffre empiriquement auprès des éducateurs, qui nous l'ont confirmé. Ces 19% ont l'air considérables, alors je suis allé chercher des documents auprès du ministère de l'Éducation nationale et, finalement, le nombre d'enfants à risques de décrochage varie beaucoup en fonction des indicateurs mais il semblerait que ce chiffre élevé ne le soit pas plus que pour les autres enfants. **Nos indicateurs du décrochage scolaire montrent d'ailleurs des résultats équivalents, ce qui nous permet d'affirmer, dans une volonté d'inclusion, que ces enfants sont aussi des enfants comme les autres, tout à fait comparables sous de nombreux aspects.**

Mais, si je vais plus loin dans les caractéristiques, un chiffre inquiétant apparaît, celui du risque de décrochage en primaire : un nombre très important de ces enfants est déjà à risques de décrochage dès le primaire. Habituellement, ce risque s'observe plus tard. Quinze enfants, neuf filles et six garçons, sont déjà en perte de liens et certains repérés dans l'école comme se positionnant déjà dans un certain nombre de passages à l'acte. Certains d'entre eux conservent pourtant encore un peu d'appétence pour certaines matières, ou plutôt pour certains enseignants semble-t-il. Ils « accrochent » davantage à l'individu qu'à la matière elle-même. Ils montrent aussi une certaine appétence pour les loisirs, ce qui paraît logique pour des enfants. Ils apprécient par contre beaucoup moins l'aide apportée : elle commence à leur être indifférente. Cela nous pose problème dans la mesure où ce que nous tentons de leur proposer relève précisément d'activités spécifiques, dont certaines comportent des éléments de prévention : des activités ludiques, du jardinage avec une éducatrice pour les plus jeunes. Dans l'immédiat, l'effet produit est impressionnant : ce sont les enfants qui lui réclament le jardinage maintenant ! Ce qui n'est pas sans poser problème en internat...

Sans compter que le taux d'encadrement est parfois de deux éducateurs pour treize enfants... À quel moment faire l'activité alors ? C'est leur difficulté actuelle dans la mise en place d'outils dépassant la question des devoirs pour viser le lien de ces enfants à l'adulte. Les premiers effets de cette démarche se font sentir.

Pour en revenir à l'enquête : ce qui est patent chez ces enfants à risque de décrochage, c'est l'absence de désir qu'ils manifestent. Tout le travail à faire, c'est donc permettre à ces enfants de devenir acteurs, d'être capables d'exprimer leurs besoins, leurs désirs. Toute la difficulté réside là. Car, s'ils ne parviennent pas à le faire, le risque de comportements violents est plus important. Parmi les quinze enfants concernés, deux ou trois sont déjà dans ce cas. Ces enfants évoquent par ailleurs les mêmes centres d'intérêt que les autres, les mêmes métiers aussi. Par contre, leur refus des contraintes scolaires est plus fort : ils voudraient aller à l'école à leur guise. Un peu moins d'heures, surtout pas l'après-midi, etc. Moins de contraintes et, surtout, moins de sanctions. On constate chez eux un profond sentiment d'injustice, même dans les cas où la sanction peut être justifiée. Il y a pour eux une déconnexion entre la sanction, même quand elle est bien construite, réfléchie, etc., et l'impact qu'elle peut avoir sur eux. Or, pour réguler les comportements violents, il faut bien de temps en temps des sanctions qui fassent sens pour eux. Il nous faut encore trouver des pistes.

Voilà où nous en sommes pour le moment, à réfléchir aux activités que nous allons leur proposer pour resserrer le lien avec l'école et éviter ainsi qu'ils n'en décrochent. **Il est possible, paradoxalement, que nous leur proposons moins de cours pour pouvoir mieux être en cours.** J'ai déjà observé un fonctionnement de ce type, dans un hôpital de jour en Moselle où de nombreuses personnes accueillies présentaient une phobie scolaire : le temps scolaire était adapté et celles qui n'allaient plus du tout en cours disposaient d'une salle de classe dédiée dans l'école, dans laquelle elles se rendaient avec plus ou moins de fréquence, accompagnées d'un éducateur de l'enseignement spécialisé.

--- **Intervention d'une participante** : Le lycée Ozenne et la clinique Marigny ont mis en place un partenariat et un dispositif pour les lycéens repérés phobiques et en risque fort de décrochage : le matin, ils sont au lycée et l'après-midi, en accueil thérapeutique à la clinique. Je ne sais pas de quand cela date, ni si d'autres lycées sont concernés...

Gilles BRANDIBAS : C'est une excellente initiative. La question des secteurs psychiatriques explique peut-être pourquoi le dispositif ne s'est pas étendu... Il faut faire la publicité de ce genre d'expériences. Absolument. Pour mes collègues du Nord, l'enjeu est de montrer que ces enfants peuvent être différents des portraits négatifs que l'on a d'eux. Car en rester à ce portrait négatif ne peut qu'inciter certains de ces enfants à s'y conformer et à s'inscrire dans la violence. Cette action menée dans le Nord relève de la prévention de la violence. Et, très honnêtement, ses premiers résultats sont assez intéressants.

--- **Intervention d'une participante** : Avec la Ligue pour la Santé Mentale, j'avais suivi une formation qui visait à former le personnel pédagogique des collègues et même à former ensuite les élèves à être sentinelles : ils devenaient capables de repérer, à un certain nombre de signes, les phénomènes de harcèlement. Le simple fait de sensibiliser, de responsabiliser les élèves a eu un impact sur le harcèlement.

Gilles BRANDIBAS : Oui, je suis convaincu que ce type de démarches apportent vraiment un plus. Les enfants sont aussi capables d'être acteurs de la prévention. Le lien social ne concerne pas que les adultes. Les enfants sont aussi concernés et il faut leur faire une place significative. Cela dit, il faut tout de même faire attention à ce que la responsabilité soit réellement partagée. Ce n'est pas aux élèves seuls de la porter. Il faut éviter cela absolument, sous peine de voir apparaître des dérives assez particulières.

--- **Intervention d'une participante** : Je travaille sur le dispositif de Réussite Educative, dans les quartiers Nord, pour la Mairie de Toulouse, et il y a un point que je trouve très intéressant dans vos propos, c'est la question du lien et particulièrement le lien entre les adultes et l'équipe éducative de l'établissement. Il existe un dispositif, « Parenthèse », qui résulte d'un partenariat entre l'Education nationale et le CHU et qui permet à des enseignants de disposer de la présence et du soutien d'un enseignant spécialisé dans la classe de l'enfant repéré, en lien avec un psychiatre. Je trouve cette expérience vraiment intéressante car les enseignants se trouvent toujours seuls face au groupe-classe : cette aide à la fois extérieure et interne, puisqu'il s'agit d'un collègue, est une vraie plus-value. Malheureusement, ce dispositif est limité à Toulouse, alors que je sais que d'autres communes aimeraient en bénéficier sur la Métropole...

Gilles BRANDIBAS : En dehors des moyens, là où le bât blesse aussi, c'est le travail en équipe. C'est d'autant plus difficile que les enseignants sont formés à travailler plutôt seuls. C'est regrettable car l'équipe est fondamentale et elle peut parvenir à réguler de nombreux dysfonctionnements. Je me souviens de mon entrée dans un collège de ZEP : j'avais la drôle d'impression de pénétrer dans un bunker...

Mais, une fois entré, l'ambiance était tout autre ! Je crois que l'équipe éducative de l'époque était parvenue à créer une ambiance apaisée, sereine, notamment grâce à une action d'une grande simplicité : faire classe la porte ouverte. Je passais dans les couloirs, et j'y suis allé plusieurs fois : on n'entendait pas une mouche voler. Le travail en équipe se construit, il est difficile mais essentiel, ne serait-ce qu'à l'atmosphère de l'établissement. Les dispositifs peuvent permettre cette mise au travail en équipe : j'ai vu des enseignants impliqués dans des Points d'Accueil et d'Ecoute Jeunes.

Parfois ces dispositifs proviennent des professionnels eux-mêmes, comme ce « sas » dans un collège de Montauban, où des enseignants investis recevaient les élèves les plus en difficulté, les plus perturbateurs, parfois très violents. Ils les accueillaient dans

une classe à part, sur un temps de vie. Certains enseignants obtenaient des HSE⁽³⁵⁾.

--- **Intervention d'une participante** : Je ne suis pas sûre qu'on obtienne encore beaucoup d'HSE aujourd'hui...

Gilles BRANDIBAS : Oui, c'est devenu difficile... je m'en suis rendu compte du côté de la formation professionnelle : je faisais beaucoup de formations avec l'Éducation nationale et, tout-à-coup, plus rien. Alors je suis allé voir ailleurs si l'herbe y était plus verte... ce qui m'a permis par exemple de découvrir l'expérience d'un collège de Montauban et l'implication des professionnels, parce qu'il faut bien dire que beaucoup relève de leur implication et du sentiment d'utilité qu'ils ont vis-à-vis de ce qu'ils veulent faire. À long terme en plus car mettre en place un nouveau système et en voir les effets demandent du temps. Plus le problème est grave, plus il prend du temps. On le sait bien en psychiatrie ; de moins en moins cependant puisqu'on n'y reste plus assez longtemps... Mais, effectivement, il faut vraiment valoriser des expériences de ce type.

--- **Intervention d'une participante** : Au-delà du décrochage, je pense qu'il faut aussi porter une attention particulière à la manière de raccrocher : certains dispositifs s'appuient là-dessus, en allégeant un peu les temps de classe par exemple ou en les alternant avec des activités sportives. À Toulouse, certaines associations proposent de l'aviron sur des temps donnés par exemple pour décharger un peu, tout en permettant aux jeunes de ne pas perdre complètement le fil de l'école.

Gilles BRANDIBAS : Oui, mais pour parvenir à ce résultat, il faut que tout le monde accepte de faire certaines concessions : le SESSAD bute contre le refus du collègue qu'il fasse ses interventions pendant les heures de cours. Alors que l'enfant concerné ne peut de toute façon plus digérer la dose de cours ! La question des priorités se pose à un moment donné. Négocier avec les enseignants, c'est possible et cela doit être fait : certains enfants ont déjà des emplois du temps surchargés, avec la psychomotricienne, l'orthophoniste, etc. Il y a un véritable espace de négociation à penser pour parvenir à un réel partenariat.

Il est vrai que l'absence de moyens financiers n'aide pas ; les HSE constituaient une reconnaissance financière de l'implication mais il me semble que le problème est plus profond et revient en fait parfois quasiment à penser l'école autrement. C'est toute la difficulté. Tant de personnes sont concernées, il faut du temps. Rien que le corps enseignant représente une communauté conséquente et si on l'élargit à toutes les personnes qui s'occupent des enfants, c'est encore plus conséquent. Se mettre d'accord, partager des idées, accepter celles des autres, etc., demandent du temps. Sans compter le découpage par disciplines dans le secondaire qui amène souvent les enseignants

⁽³⁵⁾ Heures Supplémentaires Effectives

à se croiser sans leur donner le temps de se connaître. C'est une vraie difficulté.

--- **Intervention d'une participante** : Les recherches-actions que vous menez portent forcément sur le harcèlement ou sur le décrochage ?

Gilles BRANDIBAS : Celle dont je viens de vous parler se situe à mi-chemin des deux sujets, au niveau du lien avec l'école. Mon objectif en recherche-action aujourd'hui, c'est de valoriser les expériences positives de terrain avec mon groupe de collègues mi-universitaires, mi-institutionnels. C'est pour cela que nous avons fondé l'IPCRA. La recherche fondamentale ne permet pas de sortir de la sphère des chercheurs : nous, nous voulons valoriser les expériences de terrain intéressantes, réussies, quelles que soient leurs thématiques. Nos intérêts sont variés et vous pouvez bien évidemment nous contacter : je suis d'autant plus intéressé si l'idée ne vient pas de moi ; issue de votre terrain votre idée est forcément meilleure ! C'est mon point de vue.

Je pense qu'il faut éclairer les pratiques intéressantes innovantes. Au rectorat, il y a quelques années, nous avions une cellule innovation, avec quelqu'un d'investi pour valoriser ce travail. Avec ce groupe, je me suis rendu compte qu'il y avait des expériences extraordinaires dans tout Midi-Pyrénées mais que personne n'était au courant... c'est quand même dommage. Je crois que cette cellule a été supprimée...

--- **Intervention d'une participante** : Un problème de financement ou... ?

Gilles BRANDIBAS : Les idées sont là mais la difficulté est que l'on ne veut pas se donner les moyens : les discours sur l'école inclusive ne sont pas tout à fait en accord avec les actes. J'aimerais justement entamer un travail de recherche sur l'école inclusive : avec mon équipe, nous allons nous rapprocher des Inspecteurs pour obtenir les autorisations car la recherche en établissements scolaires est soumise à un cadre assez précis. Nous pensons pouvoir travailler un peu dans la région et j'ai aussi d'autres contacts ailleurs, à la Réunion notamment où je connais un directeur d'IME qui n'accueille plus que 10% des enfants puisque les 90% restants sont tous en inclusion. Il faut dire qu'il a mené un travail de fond sur la relation avec l'école et que les mentalités sont peut-être aussi différentes vis-à-vis de la place du handicap. J'ai déjà travaillé plusieurs fois avec cet IME mais je n'ai pas encore comparé les résultats entre la métropole et la Réunion du point de vue de l'inclusion et c'est précisément l'objet de cette étude que nous sommes en train d'organiser.

--- **Intervention d'une participante** : Êtes-vous membre de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance ? J'interviens plutôt du côté de la protection de l'enfance avec une approche systémique et je me demandais quels liens vous aviez pu faire dans vos recherches avec la maltraitance ? Avez-vous des chiffres ? Et qu'en est-il de la place des parents dans ce processus ?

Gilles BRANDIBAS : Je n'ai jamais eu l'occasion d'étudier ces liens, par manque de temps aussi. Des recherches s'y font par contre, et depuis très longtemps, sur le devenir des enfants placés, etc.

La place des parents devient de plus en plus importante : il faut les recevoir, sans les « convoquer » puisque les convoquer sous-entendrait un lien hiérarchique, inexistant dans les faits et non souhaitable dans la relation à construire. On convoque quelqu'un sur qui on a une autorité. Je ne joue pas sur les mots. Recevoir les parents en créant un partenariat, et des établissements le font, est déjà un facteur de protection, d'efficacité, très important. C'est considérable. Parce que la prise de conscience des parents, difficile, prend du temps. Accepter que votre enfant soit un agresseur prend du temps, c'est logique. Cet enjeu est aussi institutionnel et, pour avoir échangé avec de nombreux chefs d'établissement, j'ai remarqué que certains d'entre eux avaient imaginé des modes de fonctionnement plutôt intéressants : la principale d'un collège du Tarn-et-Garonne avait un positionnement marqué avec les parents et faisait un très important travail relationnel. Elle parvenait à créer des liens réels avec les parents.

Pour parler d'un point de vue systémique : se mettre en position haute, trop haute, mène à l'échec. Prenons l'exemple du conseil de discipline : si vous vous asseyez à côté de l'enfant, en tant que parent, il ne vous faut pas longtemps avant d'avoir l'impression que votre compétence parentale passe en jugement, parce que tous les regards se tournent vers vous. Le film *Entre les murs* le montre très explicitement : la mère finit même par partir en demandant à quoi rime cette mascarade et en s'excusant pour son enfant. Dans un lycée toulousain, j'avais parlé de cette configuration très particulière du conseil de discipline, en formation, et j'avais conseillé aux enseignants de proposer une autre place au parent. Un enseignant de physique a tenté l'expérience dès la semaine suivante en permettant à la mère de s'asseoir près de lui. Il n'a pu aller jusqu'à la faire asseoir près du proviseur car les règles du conseil de discipline sont assez strictes, c'est une procédure très cadrée qui formalise ce moment solennel. Nous nous sommes revus et il m'a dit : « *C'est magique ! Ça change tout !* ». Le point de départ de notre échange était que cet enseignant ne comprenait pas pourquoi les parents soit venaient avec un avocat, soit s'effondraient et pleuraient. D'où ce malaise présent dans les conseils de discipline : comment l'enfant pourrait-il être à l'aise quand il voit son parent s'effondrer dans un moment aussi important ? Ce n'est pas l'objectif non plus. Mais cela vient du fait que l'observation du système n'est pas faite. Réussir à modifier cette configuration très particulière n'est pas évident car le cadre réglementaire, juridique, est assez lourd et ne tolère pas de dérogation. Mais il faut avoir conscience que la place du parent dans certaines instances induit des fonctionnements qui n'étaient pas forcément attendus dans les intentions. Un travail de clarification me paraît nécessaire.

Seules deux personnes sont en droit de juger la compétence parentale : le Juge des enfants et le Juge aux affaires familiales. Eux seuls sont légitimes. Nous ne le sommes pas. Nous pouvons éventuellement en discuter avec les parents, s'ils le veulent bien,

mais cela ne relève pas de nos missions. Or, sans le vouloir, le conseil de discipline peut produire cet effet, peut générer ce sentiment d'être jugé sur sa compétence, alors que son intention première est bien de ramener l'enfant dans l'école. Mais il survient après tant d'essais de conciliation avec l'enfant, après tellement d'échecs, après tant de sanctions, etc., il survient au bout de tout un processus parfois, et finit donc presque par se changer en conseil de discipline pour l'exclusion. Alors que l'idéal serait qu'il serve l'inclusion.

L'observation des systèmes est effectivement intéressante dans la mesure où elle permet de cerner les enjeux et d'y être attentif. Se demander comment on reçoit les parents, ce qui n'a rien d'anodin, serait un premier pas. Leur sourire en partant par exemple est important, même si ce n'est pas facile.

--- **Intervention d'une participante** : Vous avez parlé des auteurs et des victimes de violences mais vous n'avez pas évoqué la question des témoins : sont-ils également considérés comme acteurs de la violence ?

Gilles BRANDIBAS : Certains d'entre eux le sont plus ou moins directement parce qu'ils suivent, renforcent ou se taisent. Je me garderais de tout jugement moraliste en parlant de lâcheté car personne n'est à leur place à ce moment-là. Personne ne sait non plus ce qu'ils ont déjà subi, etc. : parler de lâcheté serait trop facile. Mais, malgré eux, et c'est bien pourquoi être témoin peut même être traumatisant, ils deviennent complices en se taisant. C'est la dure réalité.

--- **Intervention d'une participante** : Nous avons plusieurs cas où ils refusent de dénoncer pour pouvoir publier la meilleure vidéo finalement...

Gilles BRANDIBAS : C'est pire : ils deviennent acteurs, donc sanctionnables. S'ils montrent le film de cette violence, ils passent de témoins passifs à témoins acteurs. Cet acte relève du pénal, ne serait-ce que du point de vue de la diffamation et du droit à l'image. L'utilisation de ces outils devrait faire l'objet d'une sensibilisation pour que les jeunes aient conscience des enjeux et cessent de considérer ces actes comme anodins. Mais les adultes eux-mêmes manquent d'information sur ces questions... En France, nous avons la chance, comparé aux Etats-Unis, de pouvoir protéger nos données. Mais on ne fait pas ce que l'on veut de l'image de l'autre en France : les jeunes dont vous parlez peuvent être poursuivis. Si je diffuse une vidéo où des jeunes se bagarrent, la police a son mot à dire, ne serait-ce que pour me faire prendre conscience de la gravité possible des conséquences, réelle.

--- **Intervention d'une participante** : Notre difficulté, c'est que cette vidéo n'est visible que sur Snapchat ou Instagram : la bagarre est filmée en direct par un/des jeune(s), tous les autres la visionnent en simultané, puis la vidéo disparaît sans laisser de trace... Nous avons en charge la formation des délégués pour le lycée et devons donc faire une intervention en novembre sur ces grands rassemblements récurrents

autour de bagarres organisées sur rendez-vous et également sur des cas de harcèlement. Nous n'avons découvert les bagarres que parce que les jeunes ont filmé certains de nos collègues en train d'essayer de les arrêter...

Gilles BRANDIBAS : Je suis convaincu de l'existence de traces et de preuves matérielles... Rapprochez-vous d'un juriste pour vérifier si l'acte de filmer n'amplifie pas la gravité de l'acte premier. Une bagarre sans témoin s'inscrit-elle dans le même registre qu'une bagarre avec des témoins spectateurs qui l'attisent et qui en tirent bénéfice ? Si le nombre de spectateurs s'en trouve augmenté, cet acte ne constitue-t-il pas une circonstance aggravante ? Voilà les questions que je poserais à un juriste. De mon point de vue, il y a circonstance aggravante car cet acte attise l'acte violent de l'agresseur en le mettant en situation de puissance. Alors que le comportement attendu serait au minimum une désapprobation. Filmer pour diffuser est une complicité et fixer des rendez-vous pour se battre montre une préméditation... Cela me paraît facile à prouver. Voilà mon analyse, mais je ne suis pas juriste, éclaircissez cette situation avec des juristes.

--- **Intervention d'une participante** : Un autre exemple à propos de cette circulation des vidéos sur les réseaux sociaux : récemment, un témoin a filmé un viol commis à Toulouse et a diffusé la vidéo au lieu d'aller voir la police. Son acte est condamnable, bien qu'il affirme l'avoir fait pour dénoncer. C'est un délit et la police le considère comme complice du viol.

Gilles BRANDIBAS : Filmer un viol est redoutable et nuit à la victime. Le bon tiers, c'est la gendarmerie, la justice. Aujourd'hui, on regarde la surmédiation comme un moyen de résoudre les problèmes, alors qu'elle ne fait que les aggraver.

Pour aller plus loin...

PUBLICATIONS SUR LE THÈME DE LA CONFÉRENCE

> BRANDIBAS G. (2016).

D'une violence qui masque l'autre.

Article de la revue Le Sociographe.

> BRANDIBAS G., JEUNIER B. et STILHART C. (2007).

Harcèlement entre élèves : conséquences somatiques et psychologiques.

Article de la Revue Francophone du Stress et du Trauma.

> BRANDIBAS G. (2007).

Le refus de l'école : six points de vue. Ed. L'Harmattan.

> BRANDIBAS G., LECLERCQ D. et DUPONT P. (2006).

Le bullying : résultats d'une première étude sur un échantillon d'élèves du secondaire de la communauté française de Belgique.

Article de La Nouvelle Revue de l'AIS.

> BRANDIBAS G. (2005).

Enseigner dans un quartier difficile : une rencontre impossible ?

Article de la revue L'Éducateur.

> BRANDIBAS G. et FOURASTE R. (2005).

Les accidentés de l'école. Ed. L'Harmattan.

> BRANDIBAS G. et FOURASTE R. (2000).

Difficultés scolaires de l'adolescent au regard de la psychologie systémique.

Article de la revue Les Dossiers des Sciences de l'Éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- > ANZIEU, D., et MARTIN, J.-Y. (1979).
La dynamique des groupes restreints. Ed. PUF.
- > ANZIEU, D. (1985).
Le Moi Peau. Paris : Dunod.
- > BERGER M. (2006).
Les troubles du développement cognitif. Paris : Dunod (3e édition).
- > BERGERET J. (2014).
La violence fondamentale. Ed. Dunod.
- > BINET, A., SIMON, TH. (1966).
La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Paris : Armand Colin. (15^e édition).
- > BOURGEOIS, E. (2014).
Oméga France, prévenir la violence.
Article de la revue Santé mentale, n°187. p. 72-76.
- > BOURREAU, J.-P., et SANCHEZ, M. (2013).
Rendre la parole aux élèves. Clés pour accompagner sur les voies de la réussite.
Ed : Chronique Sociale.
- > EHRENBERG, A. (1994).
Le Culte de la performance. Calmann-Lévy.
- > FASSIN, D. (2017).
Punir. Une passion contemporaine. Seuil.
- > GOFFMAN, E. (1968).
Asiles. Les Editions de Minuit.
- > GOFFMAN, E. (1975).
Stigmaté. Les Editions de Minuit.
- > HIRIGOYEN, M.-F. (1998).
Le harcèlement moral. Syros.
- > HIRIGOYEN, M.-F. (2001).
Malaise dans le travail. Syros.

- › LEMAY, M. (1979).
J'ai mal à ma mère. Ed. : Fleurus
- › OLWEUS, D. (1999).
Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions.
ESF Editeur.
- › TEULE, J. (2009).
Mangez-le si vous voulez ! Ed. Julliard.
- › TISSERON, S. (2000).
Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ?
Paris : Armand Colin (Rééd. 10/18).
- › WINNICOTT, D. (2004).
Agressivité, culpabilité et réparation. Petite bibliothèque Payot.

SITOGRAFIE

- › Le Comité Franco-Québécois pour l'Intégration et la Participation Sociale :
<http://cfqips.fr/>
- › PIGNOL, P. (2011). *Le travail psychique de victime : essai de psycho-victimologie*.
Psychologie. Université Rennes 2 :
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00658758/document>
- › La Prairie, école et collège d'éducation nouvelle à Toulouse :
<http://www.ecolecollege-laprairie.fr/Fr-fr/home/>
- › La Ligue Française pour la Santé Mentale : <https://www.lfsm.org/>
- › Le dispositif « Parenthèse » : http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r11163_61_nouveau_dispositif_parenthese-2010.pdf
- › Le dispositif de Réussite Educative à Toulouse :
<https://www.toulouse.fr/web/education/reussite-educative>
- › L'Observatoire National de la Protection de l'Enfance : <https://www.onpe.gouv.fr/>

Autres Conf'At' élaborées dans le cadre du cycle « Décrochage scolaire »



› « Marre de l'école ! ». Les motifs du décrochage scolaire : point de vue des jeunes.

Conf'At' n°17, juillet 2016, 52 p. *Compte rendu de la conférence du 31 mars 2016*

Les études interrogeant directement les jeunes sur les raisons de leur décrochage sont rares, en dehors des recherches qualitatives qui établissent des portraits de décrocheurs et dégagent le processus conduisant à cette rupture de scolarité. Qu'est-ce qui amène les jeunes à interrompre, au moins temporairement, leurs études : l'envie de rejoindre la vie professionnelle, des difficultés personnelles ou financières, des relations conflictuelles au sein de l'établissement, une formation non choisie... ?

La conférence « Marre de l'école » apporte des éléments de réponses sur les motifs de décrochage scolaire à partir du point de vue des jeunes.



› Les serious games : pour stimuler et impliquer les jeunes dans leurs parcours : une pédagogie révolutionnaire ?

Conf'At' n°18, octobre 2016, 36 p. *Compte rendu de la conférence du 7 juin 2016*

La question numérique représente un enjeu d'insertion sociale, professionnelle et d'expression citoyenne. L'omniprésence du numérique dans la vie des jeunes ouvre la possibilité d'un accès massif aux savoirs et favorise les phénomènes de coopération et d'autodidaxie. La diversité des usages de nouvelles technologies donne de nouveaux moyens d'apprendre et de coopérer à la production des savoirs.

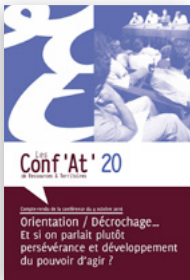


› Voyager pour apprendre : comment le mouvement et l'espace ont un effet sur l'apprentissage ?

Conf'At' n°19, Janvier 2017, 50 p. *Compte rendu du Forum pédagogique du 1er juillet 2016*

Voyager pour apprendre... un thème qui fait rêver et nous transporte bien en deçà de la salle de classe ...L'institut pédagogique AGO Formation, en partenariat avec Ressources & Territoires, dans le cadre du cycle de formation sur le décrochage scolaire, nous invite à un beau moment de découvertes et de respira

tion autour des espaces inspirants et des déplacements surprenants. Comment le mouvement et l'espace produisent-ils un effet sur l'apprentissage ? Pour ce 3^{ème} Forum de la Pédagogie, installé au sein du muséum du jardin des plantes de Toulouse, de nombreux intervenants.es, dont Wajdi MOUAWAD, invité d'honneur, sont venus raconter leurs expériences et échanger sur l'inventivité en matière de pédagogie sous différents formats : conférences, ateliers et récits de pratiques. Plus d'une centaine de participants.es de Toulouse, Bordeaux, Lyon, Paris, Grenoble et d'ailleurs... de l'univers de la formation, de l'enseignement, du coaching, de l'éducation thérapeutique nous ont rejoint pour : entendre, appréhender et comprendre... ce qui facilite les apprentissages !



› **Orientation / Décrochage... Et si on parlait plutôt persévérance et développement du pouvoir d'agir ?**

Conf'At' n°20, avril 2017, 64 p. *Compte rendu de la conférence du 4 octobre 2016*

Avec l'intervention d'André Chauvet

Élèves décrocheurs, démotivés, pas intéressés... Les appellations et les symptômes ne manquent pas. Si le phénomène n'est pas nouveau, son augmentation significative inquiète les pouvoirs publics. Enseignants.es, formateurs.trices et accompagnateurs.trices sont parfois également démunis. Comment expliquer cette difficulté à s'engager ? Ou plutôt à persévérer, « Tenir le coup » ?

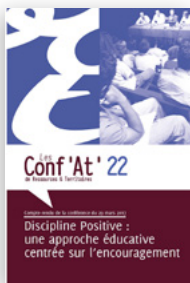


› **Du décrochage à la réussite scolaire : état ou processus ? Réussite scolaire ou réussite éducative ?**

Conf'At' n°21, avril 2017, 60 p. *Compte rendu de la conférence du 17 novembre 2016*

Avec l'intervention de Patrick Rayou

« Quand des élèves accueillis dans un établissement ou un dispositif scolaire réussissent, qu'est-ce qui leur permet de réussir ? Peut-on, au-delà de la seule évocation des qualités propres de l'élève ou de ses dispositions à l'apprentissage, comprendre ce qui l'a soutenu dans son parcours ? Ou, pour le dire autrement, comment les soutiens qui leur ont été offerts ont été utilisés, mobilisés ? »



> **La Discipline Positive : une approche éducative centrée sur l'encouragement**

Conf'At' n°22, août 2017, 132 p. *Compte rendu de la conférence du 29 mars 2017*

Avec l'intervention d'Agnès Buthaud et Alix De Salaberry

La Discipline Positive, de Jane Nelsen et Lynn Lott, est une approche qui permet le développement des compétences sociales dans un esprit de respect mutuel au sein des écoles, des communautés et des familles.

Elle propose à tous les acteurs de la communauté éducative un ensemble d'outils pratiques permettant de développer chez le jeune l'autodiscipline, le sens des responsabilités, le respect mutuel, la confiance en soi, la coopération, l'encouragement et va même au-delà : elle propose un changement de regard sur le lien éducatif qui passe de l'autorité verticale à la coopération.



> **Tous intelligents ?? Tous intelligents !**

Cultiver les intelligences multiples des apprenants.

Conf'At' n°23, août 2017, 84 p. *Compte rendu de la conférence du 27 avril 2017*

Avec l'intervention de Bruno Hourst

Apprendre autrement ou comment solliciter nos différentes intelligences.

En 1983, Howard GARDNER publie un ouvrage basé sur plusieurs années de recherche, *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligences*. Il bouscule ainsi la théorie fondée sur le calcul de l'intelligence selon la mesure du Quotient Intellectuel en partant du principe que chacun est doté de plusieurs intelligences, certaines étant plus prédominantes que d'autres... En s'appuyant sur cette théorie, Bruno HOURST nous expose, avec un grand sens de la pédagogie, que nous sommes tous intelligents, que connaître ces (ses) intelligences permet de mieux apprendre et donc de mieux réussir.



> **Pédagogies coopératives.**

Une autre piste pour raccrocher les apprentissages.

Conf'At' n°24, août 2017, 92 p. *Compte rendu de la conférence du 18 mai 2017*

Avec l'intervention de Sylvain Connac

« Il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent. Ce qu'apporte la coopération, c'est l'apprentissage de la différenciation dans les savoirs scolaires. Quand les élèves apprennent

par la coopération, par exemple avec un tutorat, les études montrent que celui qui apprend le plus c'est le tuteur, le transmetteur. Dans les deux sens, la coopération sert la transmission. Mais il ne suffit pas de mettre en place un fonctionnement coopératif pour que tous les élèves travaillent. »

Sylvain CONNAC présente l'intérêt et les enjeux de cette façon d'enseigner par la coopération : l'élève qui bénéficie de l'aide est en mesure de poursuivre son travail sans avoir à attendre que l'enseignant se libère. Celui qui aide développe des stratégies d'ancrage de ses apprentissages. Pour autant, coopérer n'est pas naturel. Il s'agit d'explorer une hypothèse : cette pratique nécessite une intervention didactique particulière de la part de l'enseignant.



› Décrochage scolaire. Points de vue européens et expériences étrangères.

Conf'At' n°25, sept. 2018, 52 p. Compte rendu de la conférence du 13 juin 2018

Avec l'intervention de Joël Cantaut

Les politiques et les pratiques françaises en matière de prévention, de remédiation ou de rattrapage scolaire se distinguent-elles de leurs homologues européennes ?

Comment la politique française de lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit-elle dans le contexte européen et international ? Alors que ce concept naît aux États-Unis, c'est sous l'impulsion de la Commission européenne que la France s'engage dans une véritable politique de lutte contre le décrochage scolaire. Les politiques et les pratiques françaises en matière de prévention, de remédiation ou de rattrapage scolaire se distinguent-elles de leurs homologues européennes ? Les pays de l'OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques - sont-ils les seuls à s'engager dans cette voie ? Quelles voies suivent les pays du Sud et notamment du Maghreb ?



› Où en est la recherche des neurosciences sur les problématiques de décrochage ?

Conf'At' n°26, nov. 2018, 52 p. Compte rendu de la conférence du 26 septembre 2018

Avec l'intervention de Bruno Hourst

Depuis 20 ans, les neurosciences progressent et démontrent que nos capacités cérébrales sont évolutives, multiples, pro-

téiformes. Elles peuvent croître à tout âge ou progresser en fonction de notre histoire et de notre environnement. Pourtant, les différents systèmes éducatifs persistent à ne solliciter qu'une seule capacité, la mémoire, alors que d'autres modes seraient plus pertinents pour répondre aux exigences du monde actuel où l'hyper-sollicitation intellectuelle est quasi permanente et ultrarapide. Même si notre cerveau est « programmé » pour apprendre, il n'a jamais reçu autant d'informations à traiter et n'a pourtant jamais été aussi performant ! Tous les cerveaux ne parviennent pas à s'adapter en permanence et à ajuster leurs capacités aux nouveaux outils ou nouvelles exigences : des éléments convergents semblent établir un lien fort entre décrochage scolaire et cerveau « abîmé » d'une proportion importante d'élèves.

L'intervention proposée vise d'abord à cerner la manière dont les neurosciences sont en mesure d'expliquer les difficultés et les échecs scolaires. Il s'agira ensuite de distinguer les différentes causes qui peuvent « abîmer » le cerveau d'un enfant et d'appréhender la neuroplasticité, faculté cérébrale dont les neurosciences se servent pour soigner et « recâbler » un cerveau « abîmé ». Enfin, les diverses remédiations possibles seront présentées.

Vous pouvez télécharger une version numérique de ce compte-rendu sur :
www.ressources-territoires.com

Les Conf'At'de R&T

sont publiées par Ressources & Territoires
Centre de ressources pour les acteurs de la cohésion sociale
Ces comptes-rendus sont réalisés à partir d'enregistrements audios.

Directeur de publication : Jean-François BAULÈS
Coordinatrice d'édition : Sylvie HAMON
Rédaction : AFAC
Mise en page : www.echocite-communication.com

Décembre 2018



Centre de ressources
POUR LES ACTEURS DE LA COHÉSION SOCIALE

134 route d'Espagne BP 53566
31035 Toulouse Cedex 1
05 62 11 38 34 / accueil@ressources-territoires.com
www.ressources-territoires.com



Ce projet est cofinancé par le
Fonds social européen dans le
cadre du programme
opérationnel national « Emploi
et Inclusion » 2014-2020