



# l'école et la VILLE

## Agressivité et violences à l'école

Faire place à la parole de chacun

Sylvain Berdah

( TÉMOIGNAGES : Nicolas Niscemi et Sophia Lamri )

6

novembre 2010

PROFESSION  
BANLIEUE

a

gressivité de certains enfants et adolescents, difficultés croissantes pour les enseignants et parents dans l'exercice d'une autorité reconnue et constructive pour l'enfant... Sylvain Berdah, psychiatre, apporte quelques éléments de réflexion sur la gestion de l'agressivité en classe. Il retrace les étapes clés du développement de l'enfant et ses écueils éventuels et dégage des pistes pour « faire avec » cette agressivité et redonner à la parole son rôle symbolique et émancipateur. C'est, insiste-t-il, de soutien et d'accompagnement dont ont besoin enfants, parents et enseignants,

En témoignent les permanences hebdomadaires d'appui psychologique en direction des élèves, des parents et des enseignants mises en place dans les collèges d'Aulnay-sous-Bois et les expériences de terrain de deux acteurs, l'un associatif, l'autre institutionnel, impliqués aujourd'hui, à l'école, dans des démarches de médiation.

### Sylvain Berdah

est pédopsychiatre, chef du service spécialisé de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital Robert-Ballanger d'Aulnay-sous-Bois.

**Nicolas Niscemi** est juriste et médiateur à l'Association pour la formation, la prévention et l'accès au droit (AFPAD).

**Sophia Lamri** est médiatrice prévention violence scolaire à l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis

**L**e mot agressivité vient du latin *ad-gradī*, qui signifie « marcher vers » ; ce n'est donc pas en soi un comportement négatif. Dans la vie, une certaine dose d'agressivité est nécessaire pour avancer, aller vers, prendre possession de sa vie. Freud a parlé de pulsion, c'est-à-dire de quelque chose qui vient presque de la limite du biologique.

La violence quant à elle vient du mot, grec encore, *bios*, « la vie », la vie en général, la nature. Ainsi, la vie elle-même peut

donc être quelque chose de l'ordre de la violence; mais c'est une violence qui n'a pas d'objet, contrairement à l'agressivité. D'où vient l'agressivité chez l'individu? Pour bien la comprendre, il faut remonter à la naissance.

## La constitution de la personnalité

Lorsque l'enfant paraît, il est généralement attendu, et ce de plus en plus aujourd'hui puisque les naissances peuvent être planifiées. Les parents devraient donc être prêts à l'accueillir et avoir ce désir de lui, désir extrêmement important pour l'individu en construction. Quand l'enfant arrive, tout le monde s'extasie devant lui. Il se rend compte alors qu'il est l'objet de soins particuliers, mais il n'a aucune notion de son existence en tant qu'individu séparé, autonome, il n'a aucune notion d'un extérieur distinct de lui. Le sein qui le nourrit fait davantage partie de son corps que ses orbes, par exemple.

Puis, petit à petit, cet enfant se rend compte qu'il y a un extérieur qui lui apporte du plaisir. Il y a tout d'abord, au travers du besoin de nourriture, le plaisir de la succion. Existe déjà là une origine de la pulsion, étayée sur le besoin d'alimentation, qui provoque une tension vers un objet, le sein de la mère, qui lui apporte non seulement la nourriture mais deux autres choses auxquelles il ne s'attendait pas: le plaisir de la succion, un plaisir érotique, et celui de la parole.

Le plaisir de la succion n'est pas quelque chose d'objectivement indispensable aux besoins de l'enfant; pourtant, la satisfaction érotique provoquée par la succion se met « au service » de l'instinct de survie qui est de se « remplir ». Freud parle d'enfants pervers polymorphes<sup>1</sup>, c'est-à-dire ayant

une jouissance sexuelle non génitale. Quand il parle de pulsion de vie, c'est un peu à cela qu'il fait allusion, c'est-à-dire à la satisfaction érotique au service de besoins fondamentaux. Il y aura ensuite d'autres pulsions, comme la pulsion anale – le fait de retenir, de maîtriser. Si l'enfant ne recevait pas le sein, il ressentirait une tension insupportable face à cette pulsion de vie qui ne reçoit pas d'objet. Heureusement, il y a dans l'organisme une autre force que Freud a appelé la pulsion de mort, pulsion qui vise à anéantir la tension, qui, si elle était brute (mais heureusement elle va se lier), provoquerait la mort: si un bébé ne reçoit pas les soins nécessaires, et pas seulement le lait, il est capable de provoquer sa mort activement. Cette pulsion de mort est comme un principe d'inertie, elle est présente en nous tous, elle consiste à vouloir ramener les choses en mouvement à l'état de repos, d'apaisement. Ces deux pulsions de vie et de mort, qui sont en chacun de nous, vont s'intriquer. C'est ainsi que le bébé se rend compte que le fait de réclamer du lait le calme.

Mais, quand l'enfant est alimenté, il ne reçoit pas seulement du lait, il reçoit également de la parole, ce qui est unique dans le règne animal. On s'extasie devant lui: « Oh la la ! Qu'est-ce qu'il veut ce bébéééé ! » –, prosodie identique dans le monde entier. C'est le

langage des mamans qui s'adressent à leur bébé, appelé aujourd'hui le « mamananais ». Cette attention particulière, le bébé se met bientôt à la rechercher pour elle-même et, quand il va appeler, on ne saura plus s'il recherche le plaisir de la succion, s'il veut se remplir l'estomac ou encore s'il veut entendre du langage. À ce stade de recherche du plaisir que l'autre lui apporte, on peut dire que le nourrisson est sorti d'un autisme primaire<sup>2</sup>.

Par la suite, quand le bébé demande, il perçoit qu'il y a un décalage entre l'expression de son désir (qui est à différencier du besoin) et sa satisfaction. Et il se rend compte alors qu'il y a un extérieur qui est distinct de lui. Il penserait sinon que le *continuum* existe toujours et que, lui ou les autres, c'est la même chose: il exprime un désir et celui-ci s'accomplit immédiatement par le biais de la pensée. Or non, cela ne se passe pas ainsi. Quand l'enfant exprime un désir et voit qu'il est satisfait, pas satisfait, ou pas satisfait tout de suite, il se rend compte qu'il existe un extérieur différent de lui, ce qui lui permet de sortir de la psychose originelle<sup>3</sup>.

Au sortir de la psychose originelle, le bébé entre alors dans le champ de la névrose, qui est le champ de la socialisation. Il est sorti de la confusion entre la réalité externe et son intérieur, mais il n'a pas encore accepté qu'il y ait quelqu'un d'autre qui

<sup>1</sup> Cf. Sigmund Freud, *Pulsions et destin des pulsions* (1915), Presses universitaires de France, coll. Quadrige Grands textes, 2010.

<sup>2</sup> Les enfants autistes, pour de multiples raisons dont des raisons biologiques, mais aussi sans doute parce que leur mère était à leur naissance dans des dispositions particulières, souvent dépressives, n'ont pas eu la chance de bénéficier de cette sorte de nouage; quelque chose dans l'interaction entre la mère et l'enfant a fait que l'enfant n'a pas eu ce plaisir-là et a grandi sans rechercher cet autre, extérieur.

<sup>3</sup> La psychose est un état mental entraînant la confusion entre le dedans et le dehors. Les schizophrènes ont du mal à structurer les limites entre l'extérieur et l'intérieur et, avant l'invention des psychotropes, certains pouvaient s'amputer d'un bras qui leur paraissait étranger. D'autres psychoses, comme la psychose paranoïaque, sont moins dramatiques. Heureusement, l'individu arrive le plus souvent à trouver ses limites, ses repères.

soit une limite à son bon plaisir. Il repère de plus en plus que, quand cet autre distinct de lui ne lui apporte pas la satisfaction souhaitée, c'est parce que celui-ci est intéressé par un tiers. Dans le schéma princeps, c'est le père, mais cela peut être n'importe qui d'autre, une femme dans un couple homosexuel, par exemple. L'essentiel est que la mère, du fait de ce tiers, ne soit pas comblée entièrement par l'enfant et que l'enfant ne se sente pas complètement comblant, qu'il se rende compte qu'il y a quelqu'un d'autre que lui qui attire sa mère. Cela le frustre et il entre alors en conflit avec ce tiers.

Quand c'est un être aimant qui s'occupe de lui et lui prend sa mère, le père ou quelqu'un d'autre, cela génère chez l'enfant des sentiments complexes, car il aime cette personne qui l'aime également, mais qui, en même temps, lui prend sa mère. C'est le complexe d'Œdipe, une ambivalence à l'égard de quelqu'un avec qui on entre en rivalité, en conflit. Que cette personne soit un être aimant est très important. Quand on est enseignant ou éducateur, si on a suscité du transfert, une bonne relation, on peut se permettre de frustrer l'enfant, parce qu'on est dans une bonne relation avec lui. De surcroît, le père est un être légitime, antérieur à l'enfant et

même à l'origine de sa vie, c'est donc normal qu'il garde sa place. Le garçon finit par accepter la suprématie du père en se disant qu'il sera aussi grand, fort et beau que lui, et la fille qu'elle se mariera avec un homme qui sera plus tard aussi grand, fort et beau que lui. L'enfant accepte alors de rester à sa place d'enfant parce que l'autre était là avant, mais aussi parce que le père ouvre la porte à une promesse. C'est la phase de la castration symbolique : l'enfant accepte de ne pas être tout-puissant, de ne pas être plus fort que papa, de ne pas être le seul objet d'amour de maman. C'est ce qui permet la socialisation.

## La castration, indispensable

L'enchaînement de toutes ces phases du développement de la personnalité de l'enfant peut se heurter à de nombreux avatars dont un des plus fréquents aujourd'hui provoque une sorte de constitution narcissique et tyrannique : le complexe d'Œdipe, au lieu de s'être constitué avec un tiers actif, aimant, légitime, prenant part à l'éducation, se forge par l'arrivée d'un cadet qui éjecte le premier enfant et prend sa place. Pour le premier arrivé, c'est dramatique, parce que ce frère ou cette sœur est illégitime. Il ou elle n'était pas là avant et n'apporte ni amour ni promesse. Le sentiment d'injustice est donc très fort et la haine terrible. Les enfants qui n'ont pas eu les limites qu'apporte le complexe d'Œdipe avec ce tiers actif, aimant et légitime, sont aujourd'hui de plus en plus nombreux et deviennent des individus extrêmement tyranniques, agressifs, violents, qui

ont des comptes à régler avec la société entière.

Une autre situation est celle de l'enfant qui a été trop comblé, y compris par le père. Les parents n'arrivent pas à le frustrer, à lui donner des limites, et voudraient toujours lui donner plus. Dans notre société, où le nombre d'enfants par famille est moins important qu'auparavant, les enfants sont surinvestis à la mesure des exigences sociales. Le désir de réussite sociale et professionnelle qui pèse sur l'enfant est extrêmement fort et, dans le même temps, les parents lui donnent énormément parce qu'il est censé accomplir tout ce qu'ils n'ont pas pu réaliser eux-mêmes. Les parents ont également tendance à vouloir réparer à travers leur enfant les manques qu'ils ont vécus dans leur enfance, qu'ils ressentent comme une des causes de leur difficulté à vivre. On donne donc tout à l'enfant, et c'est l'enfant

gâté, l'enfant roi qui a du mal à passer par la castration symbolique (qu'il ne faut pas confondre avec l'enfant tyran, évoqué précédemment, qui a une haine terrible pour les autres parce qu'il a eu des limites sans promesse).

Cette difficulté à frustrer les enfants est propre à notre société. Les parents ne savent pas comment faire et surtout quoi donner en échange. Prenons l'exemple d'un enfant qui s'amuse à arracher les pattes d'une fourmi. Cette sorte de sadisme est très fréquente chez les petits garçons, et s'appuie sur beaucoup de choses, notamment l'angoisse d'être amputé, de perdre. L'identification à l'autre, l'empathie, n'est pas encore bien mise en place. Que faire dans ce cas ? Un parent peut dire à son enfant que ce qu'il fait est monstrueux et qu'il n'a pas le droit de le faire. Mais ces arguments ne sont pas forcément très convaincants pour l'enfant.

Si le parent en rit en lui disant que ce n'est qu'une fourmi, ce n'est pas non plus très structurant. Il faut donc aider l'enfant à transformer ses pulsions en quelque chose d'autre, une réflexion intellectuelle ou une création artistique qui se produit grâce au processus de sublimation. En physique, la sublimation est le passage d'un corps de l'état solide à l'état gazeux sans passer par l'état liquide. En psychanalyse – Freud a fait référence à ce mécanisme physico-chimique –, c'est le passage de l'énergie pulsionnelle, celle qui pousse à agresser, à un stade de création intellectuelle ou artistique sans passer par le stade musculaire, celui qui pousse par exemple à frapper autrui.

Que dire alors à l'enfant qui torture cette fourmi ? On peut

lui dire : « *Tu n'as pas le droit de faire ça, cela ne se fait pas. Je comprends ton désir de voir comment cela se passe quand on a une patte en moins, de voir si on peut toujours marcher mais, si tu veux, on peut essayer de le comprendre avec les livres ; on va prendre un bouquin sur la fourmi et on va regarder comment ça marche.* »

En parlant ainsi, le parent permet une entrée dans les mécanismes de pensée, tout en reconnaissant le désir et l'angoisse de l'enfant de savoir si l'on peut vivre avec quelque chose en moins ; mais il lui dit aussi qu'il n'a pas le droit de le faire, que la société ne le permet pas. Françoise Dolto, pédopsychiatre, disait que, chaque fois qu'un enfant commet un acte répréhensible, il faut reconnaître le désir tout

en lui disant qu'il n'a pas le droit.

C'est de castration en castration que l'individu arrive à entrer dans les apprentissages et dans le respect de l'autre.

La castration, c'est-à-dire la limite, est frustrante pour les parents, car ils s'identifient tellement à leur enfant qu'il leur est douloureux de lui faire de la peine. C'est pourtant à ce prix-là qu'ils parviennent à le transformer en un individu autonome, harmonieux et créatif. Au début de ma carrière de pédopsychiatre, quand je jouais avec un enfant à un jeu de société, j'essayais de le faire gagner parce que j'avais peur de le frustrer. Puis je me suis rendu compte de mon erreur, car pour obtenir un fruit, il faut savoir perdre la fleur ; autrement dit, pour gagner, il faut accepter de perdre.

## Accepter la frustration

Les relations entre adultes et enfants ont changé, elles sont devenues plus transversales. Avant, l'enseignant ou le parent avait une autorité symbolique sur l'enfant. Aujourd'hui, cette autorité symbolique est en crise : il ne suffit plus d'occuper une fonction symbolique, il faut aussi l'habiter, être à la hauteur de sa fonction, ce qui doit pousser les adultes à faire autrement avec les enfants. L'autorité, certains l'ont naturellement parce qu'ils ont suffisamment d'estime d'eux-mêmes et qu'ils croient en ce qu'ils font. D'autres en revanche ne s'aiment pas assez et pensent que ce qu'ils font n'est pas très bon. À ces personnes, trop modestes, je conseille de s'appuyer sur ce qu'elles aiment – le français pour un professeur de français, par exemple –, car

ce qu'on aime, on a envie de le transmettre. Si on aime une matière, on la travaille, on veut la transmettre, et c'est une partie de l'autorité. Si on fait son travail avec passion et qu'on veut transmettre cette passion à l'autre, on en tirera une légitimité et une autorité, même si on n'a pas trop confiance en soi.

Un éducateur, un parent a des obligations. Pour élever un enfant – étymologiquement : le faire grandir, ce qui est plus que l'éduquer –, il faut lui rappeler des règles, mais pas seulement. Aujourd'hui, les enfants n'acceptent plus qu'on s'adresse à eux comme on le faisait il y a cinquante ans. À cette époque, quand un professeur faisait une remarque, même injustifiée et humiliante, elle était acceptée. Aujourd'hui,

ce n'est plus possible car la société a changé. Elle n'est plus autant hiérarchisée. L'observation du professeur doit être justifiée et il doit avoir un discours plutôt valorisant, qui reconnaît l'individu. Or cette façon de faire n'est pas encore très réfléchie et admise, on se comporte souvent avec les enfants comme les adultes se sont comportés avec nous. On ne sait pas très bien non plus ce qu'est une autorité structurante, alors on répond à la toute-puissance de l'enfant par la toute-puissance de l'adulte. Mais cela ne marche plus. Il faut certes faire les observations qui s'imposent, mais toujours en essayant de tirer l'enfant vers la prise de responsabilités, puisqu'il demande à être traité de manière plus horizontale.

Restent les cas des enfants les plus difficiles à prendre en charge, les moins socialisés, ceux qui ont du mal à accepter des limites. Ce sont ces enfants tyranniques qui n'ont pas pu entrer dans la reconnaissance de l'autre et de l'autorité, ou ces enfants rois qui sont restés dans la toute-puissance de l'enfance et qui n'acceptent pas de limites à leur satisfaction immédiate.

Ces enfants, il faut les amener à accepter la frustration, mais il faut les frustrer tout en leur apportant quelque chose qui les satisfasse. Ils ont souvent des difficultés scolaires importantes, non parce qu'ils ne sont pas intelligents, au contraire, mais parce qu'ils ne supportent pas l'effort que nécessite un travail et qu'il leur faut une satisfaction immédiate. Ces enfants ne connaissent pas la notion d'avenir, parce qu'ils n'en ont pas eu la promesse. Ainsi, en classe, le professeur proposera à ces élèves des tâches qui leur apporteront une satisfaction rapide puis, petit à petit, il élargira le délai de satisfaction. C'est dans cet in-

tervalle que les enfants vont se construire, c'est ce qui va les aider à entrer dans la sublimation.

Dans le destin des pulsions, il y a deux temps : la sublimation, déjà évoquée, et le refoulement. Le refoulement, c'est accepter de mettre son désir de côté en se disant qu'on va le satisfaire plus tard. Mais pourquoi mettre son désir de côté ? Parce qu'une instance en nous dit que ce n'est pas possible tout de suite. Or ces enfants n'ont pas cette instance parentale qui favorise le refoulement. La seule chose qui permette de favoriser la mise en place de ce refoulement est d'arriver à créer un lien d'affection, d'amour, ce qu'on appelle du transfert. Il faut reconnaître ces enfants pour se faire reconnaître et, à partir de là, on pourra leur apporter une relation satisfaisante qui sera le point d'appui pour leur faire accepter petit à petit des limites et donc, par la suite, du refoulement.

Ces enfants ont des exigences idéalisées, un imaginaire tyrannique et inaccessible. Quand on leur demande ce qu'ils veu-

lent faire plus tard, ils ne veulent pas être pompier, institutrice ou infirmière, comme ils le disaient avant, ils veulent être footballeur professionnel, star de la chanson, voire président de la République... Je ne sais pas s'ils y croient vraiment, ou alors c'est la vertu de la pensée magique... Ils ne sont pas en capacité de construire quelque chose qui va vers.

Dans notre société, le rythme de consommation et le temps s'accroissent de plus en plus. Les individus courent pour bénéficier de l'offre pléthorique qui leur est faite, pour consommer toujours plus, mais ils ont de moins en moins le temps de le faire. Le sentiment de frustration est donc très grand, doublé d'une exigence de réussite sociale et professionnelle extrêmement tyrannique. Ces enfants sont victimes d'un idéal très fort qui se fait au détriment des échanges, de la pensée, car plus il y a d'imaginaire, moins il y a de symbolique et de pensée. C'est contre cela qu'il faut lutter, en restaurant des espaces de pensée et de parole.

## Quelques pistes pour les enseignants...

La tâche des enseignants est très difficile aujourd'hui. Des intervenants extérieurs comme les éducateurs de prévention spécialisée, les psys, ou des dispositifs comme les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) peuvent leur être d'un grand secours. Il faut qu'ils puissent prendre appui, réfléchir, solliciter les uns et les autres.

Quand un enfant a besoin d'un suivi psychologique et qu'il le refuse, il faut lui expliquer que le psychiatre va l'aider à mettre

des mots sur ce qu'il ressent, à comprendre où il va et sur qui il peut s'appuyer pour avancer. S'il refuse malgré tout, il faut que ses parents travaillent avec le psychiatre de manière interposée. À titre d'exemple, je me suis occupé pendant trois ans d'une mère dont l'enfant était déscolarisé, fumait du cannabis la nuit, dormait la journée et refusait tout. Après ce travail avec la mère, il a fini par se secouer, s'est mis à travailler et a repris un rythme de vie à peu près normal : la mère a su trou-

ver des mots et une attitude plus cohérents pour aider son fils.

Les parents sont souvent très méfiants vis-à-vis de l'école parce qu'ils ont peur qu'on leur dise des choses douloureuses sur leur enfant. Ils savent la plupart du temps que leur enfant rencontre des difficultés, mais ne veulent pas se l'avouer. L'enseignant doit alors leur montrer qu'il est là dans l'intérêt de l'enfant et qu'il veut réfléchir avec eux, mais sans les juger (les parents ont tendance à penser

que si l'enfant ne va pas bien, c'est de leur faute, ils ont peur d'être accusés, peur de perdre leurs illusions). Il faut prendre en compte tous ces éléments. Une des difficultés rencontrées aujourd'hui est l'extrême hétérogénéité des niveaux dans une même classe. Je connais des enfants qui, en quatrième, écrivent en phonétique... Cependant, je crois à la pédagogie différenciée. À certains enfants, on ne pourra pas demander des exercices trop complexes, tout en se gardant d'avoir un discours dévalorisant. Il faut leur proposer des tâches différentes, tout en les faisant pro-

gresser, des tâches qui les fassent renouer avec le plaisir d'apprendre, de travailler, de faire un effort. Les nouvelles matières que l'enfant apprend quand il arrive au collège peuvent être un appui pour développer sa curiosité. S'il réussit dans un domaine mais pas dans les autres, c'est déjà un premier pas, l'essentiel est qu'il ait envie de faire un effort dans ce domaine-là et qu'il renoue avec le goût d'apprendre.

Changer un enfant d'école en raison de sa conduite est bien souvent un échec. C'est de toute façon déplacer un problème qui va se reproduire ail-

leurs, et de manière décuplée. En outre, si cet enfant appartient à une cité et va dans un collège qui appartient à une autre cité, il a toutes les chances de se faire agresser (c'est le rituel initiatique). Il ne voudra plus retourner au collège, restera chez lui et décrochera. L'exclusion définitive du collège est une catastrophe.

On constate d'ailleurs que les agressions opérées à l'extérieur du collège sont assez majoritairement commises par des enfants qui en ont été exclus et qui en gardent un ressentiment très fort.

SYLVAIN BERDAH ■

## ■ DES PERMANENCES D'APPUI PSYCHOLOGIQUE DANS LES COLLÈGES D'AULNAY-SOUS-BOIS

Cela fait maintenant cinq ans qu'ont été mises en place dans quatre collèges du nord de la ville d'Aulnay-sous-Bois des permanences hebdomadaires d'appui psychologique en direction des élèves, des parents et des enseignants.

La loi de programmation pour la cohésion sociale accorde des subventions pour conduire des actions en faveur de la cohésion sociale, ce qui a permis de recruter deux psychologues à mi-temps dans le cadre de ce projet.

À l'origine, ces permanences devaient être destinées aux enseignants en difficulté, car il me semblait que les adolescents, particulièrement sensibles à la stigmatisation, ne viendraient pas.

Je me suis trompé : ils viennent d'abord parce qu'on leur a dit de venir, mais ne savent pas pourquoi on le leur demande...

Notre travail consiste à favoriser une rencontre féconde entre eux et nous et à essayer de les aider à comprendre l'intérêt qu'ils ont à venir nous voir.

Dans un grand nombre de cas, cela débouche sur une prise en charge à l'accueil jeunes de l'hôpital.

L'intérêt de cette démarche est d'arriver à entrer en contact avec ces élèves avant qu'une situation catastrophique ne se produise comme l'exclusion de l'établissement ou le passage à l'acte hétéro-agressif ou auto-agressif.

Les parents viennent également. Ils sont en fait très demandeurs et peuvent exprimer lors des permanences leur désarroi et les difficultés qu'ils rencontrent avec leur enfant.

On leur a proposé de les rencontrer dans un autre lieu que le collège, mais ils préfèrent venir au collège. Probablement parce qu'ils sont débordés et que la proximité géographique les arrange ; mais aussi parce qu'ils croient au collège.

Le travail effectué dans ces permanences est extrêmement positif.

■ SYLVAIN BERDAH

## MÉDIATIONS PAR LES PAIRS ET ACCUEIL DES DÉCROCHEURS Pour une éducation à la citoyenneté

Nicolas Niscemi, juriste et médiateur à l'AFPAD

La médiation est utilisée par l'AFPAD, à Pierrefitte-sur-Seine, pour son projet *Éducation à la citoyenneté*, sur deux axes: la médiation par les pairs, en école élémentaire, et la médiation avec les décrocheurs scolaires, au collège. En améliorant et en renforçant ainsi le vivre ensemble, la médiation sociale travaille au lien social.

La société française contemporaine accorde peu de place au désordre des émotions, ce désordre qui conduit souvent aux violences que nous connaissons. La fonction de la médiation est d'accueillir ce désordre et d'entamer un processus de transformation en permettant aux personnes en conflit, ou *médiants*, d'exprimer ce qu'elles ont vécu.

A *contrario* d'un tribunal, où le juge tranche, un médiateur ne juge pas et n'arbitre pas une médiation. Sa posture est de neutralité et d'impartialité, et les médians, s'ils parviennent l'un et l'autre à des concessions, apportent eux-mêmes la solution.

À l'école, la médiation permet de conduire les élèves à une meilleure maîtrise de leurs émotions, de favoriser l'apprentissage de la communication, de l'écoute, et de faire en sorte que le langage des sentiments se traduise par des mots plutôt que par les poings.

Au cours de la médiation, les élèves évacuent la violence produite par leurs émotions: il n'y aura pas de victime émissaire. Le médiateur, « miroir » des émotions des médians, reformule ces dernières en reprenant les mots les plus importants pour les médians et engage ainsi un processus de transformation pour emmener les par-

ties vers une solution où il n'y a que des gagnants.

### À l'école primaire, la médiation par les pairs

La médiation par les pairs est un projet important mené depuis deux ans conjointement par l'école Joliot-Curie II de Pierrefitte-sur-Seine et l'AFPAD.

L'AFPAD travaillait depuis six ans avec les écoles et collèges de la ville sur la sensibilisation des élèves à la citoyenneté, l'objectif étant de leur faire comprendre le sens de la loi et de la justice et la nécessité des institutions dans notre société. Les interventions étaient choisies par les enseignants en début d'année et prenaient en compte leurs attentes et les points qu'ils souhaitaient voir aborder.

L'école Joliot-Curie II a demandé à l'AFPAD, il y a deux ans, de l'aider à mettre en œuvre un projet de médiation par les élèves. Pour mettre en place ce projet, quelques conditions devaient être réunies: une équipe de professeurs prête à s'investir dans ce projet sur le long terme, un projet autorisé par l'inspection académique et des disponibilités pour un cycle de formation des enseignants.

Le projet a été rédigé par les enseignants de l'école et avalisé

L'AFPAD (Association pour la formation, la prévention et l'accès au droit) est un point d'accès au droit, une instance de médiation sociale et un lieu où les enfants et les adolescents sont accompagnés dans un travail sur la citoyenneté.

En tant qu'instance de médiation, elle intervient auprès de différents partenaires :

- la police nationale, avec qui elle a, d'une part, signé une convention pour l'orientation vers la médiation des mains courantes et organise, d'autre part, des permanences au commissariat;
- Plaine Commune Habitat, avec laquelle sont organisées des permanences d'accueil des locataires pour des conflits de nuisances sonores, de troubles de voisinage, etc.
- divers partenaires, dont notamment la ville de Pierrefitte-sur-Seine, qui orientent vers elle les personnes en conflit.

par l'inspectrice de l'Éducation nationale. L'objectif est de former des élèves à la médiation et à la gestion des conflits afin de les responsabiliser et de les amener à une amélioration de leurs comportements. La médiation ne soustrait pas les élèves aux sanctions données par l'enseignant; elle se déroule en parallèle, pour ne pas laisser les élèves avec leur colère et afin qu'ils expriment verbalement leurs émotions dans un

espace dédié à la médiation, avec des élèves médiateurs. Plusieurs réunions ont permis de mettre en place des cycles de formation pour les enseignants le samedi matin, une sensibilisation de toutes les classes (du CP au CM2), la sélection des élèves volontaires, une rencontre avec les parents le samedi matin pour les autorisations, enfin, des journées de formation pour les élèves sur le temps scolaire.

Les onze classes de l'école Joliot-Curie II ont été sensibilisées à la médiation et cinquante-sept élèves médiateurs ont été formés.

Des équipes de cinq élèves sont organisées par niveau et interviennent pendant les récréations du matin et de l'après-midi. Un carnet de bord est à la disposition des médiateurs pour y noter le nombre de médiations effectuées, la nature du conflit et leurs ressentis sur le déroulement.

Afin d'évaluer l'impact du dispositif, l'AFPAD utilise, en début de projet et à la fin de l'année, un questionnaire pour les élèves. Elle organise également des réunions de *débriefing* avec les enfants et les enseignants.

#### LA MISE EN PLACE DU PROJET DES ÉLÈVES MÉDIATEURS

- **LA FORMATION DES ENSEIGNANTS** est centrée sur la compréhension du conflit, les différentes formes de violence, l'acquisition de techniques de gestion de conflits, la posture du médiateur et les phases de la médiation. Les enseignants formés à la médiation seront des référents pour les élèves médiateurs pour toutes les questions en lien avec leur rôle.
- **LA RENCONTRE AVEC LES PARENTS** des élèves volontaires pour être médiateurs est un moment important. Elle permet de présenter le projet et de répondre aux questions ou aux préoccupations des parents. Sans l'autorisation des parents, l'élève ne peut pas entrer en formation.
- **LA FORMATION DES ÉLÈVES** est organisée autour de différents ateliers où l'on aborde la notion de violence, le rôle du médiateur, les types de conflits sur lesquels ils doivent intervenir et le déroulement d'une médiation. Les élèves ne peuvent intervenir que sur des microconflits (insultes, rumeurs, brimades, bagarres, etc.) sans pour cela se mettre en danger et toujours sous la surveillance d'un adulte. Les médiations effectuées par les élèves ont lieu pendant les récréations, dans un espace bien identifié par les élèves.

Aux élèves est expliquée l'importance de respecter trois temps dans la médiation :

1. Le temps d'expression des médiateurs, de l'écoute et de l'échange;
2. Le temps de la confrontation, qui amène les médiateurs à une reconnaissance de la souffrance de l'autre et à une prise de distance avec leurs émotions;
3. Le temps de la prise de conscience de ce qui s'est passé, qui permet l'entrée dans la phase de construction de solutions.

#### Au collège, le dispositif Fil continu et la médiation

Le dispositif Fil continu<sup>4</sup>, piloté par les trois collèges de Pierrefitte-sur-Seine et l'AFPAD, accueille, dans un local dédié installé au sein du collège Gustave-Courbet, les élèves exclus temporairement ou définitivement de ces collèges. Il a pour objectif d'éviter que les élèves exclus ne se retrouvent à la rue, désœuvrés, avec les risques que cela implique, notamment en termes de délinquance. Il permet depuis trois ans, grâce à la mise en place d'un atelier médiation au sein du dispositif, d'articuler médiation et citoyenneté, les élèves étant majoritairement exclus pour des faits de manque de respect aux adultes et de violences verbales ou physiques.

L'accueil des élèves dans le local se déroule en deux temps, sur une période minimale de cinq jours: le matin, les élèves bénéficient d'un soutien scolaire

<sup>4</sup> *Fil continu, une pédagogie de l'espoir pour les collégiens décrocheurs*, Hibab Tabib, Nathalie Dollé, Les Éditions de l'Atelier, 2010.

exclusivement consacré au français ; l'après-midi sont organisés des ateliers portant sur différentes thématiques : la médiation, la violence (avec pour support un guide permettant de débattre sur les violences). Un des cinq après-midi est consacré à un temps de parole collectif animé par un psychologue et un éducateur du programme de réussite éducative de Pierrefitte-sur-Seine, un autre est réservé à un atelier lecture se déroulant à la médiathèque. Un agent de prévention et d'éducation est présent en permanence au local du Fil continu pour y superviser le fonctionnement, déjeuner avec les élèves et animer des ateliers théâtre. Dans l'atelier médiation, très apprécié par les élèves, l'AFPAD travaille sur les émotions, le ressenti et les stratégies à adop-

ter face au conflit. Les élèves doivent pouvoir faire la distinction entre deux choses :

- l'attachement au résultat, qui conduit à la compétition et à l'escalade du conflit ;
- l'attachement à la relation à la personne avec laquelle on est en conflit, ce qui permet d'affronter le conflit, soit en l'évitant, soit en s'accommodant de la situation ou en faisant encore un compromis.

Pour parvenir à une telle distinction, l'AFPAD utilise des tests comme ceux de Jastrow<sup>5</sup>, de Zöllner ou de Poggendorff<sup>6</sup>. Ces dessins à illusion d'optique permettent aux élèves de comprendre que les choses ne sont pas toujours telles qu'on se les représente, et de prendre ainsi de la distance afin d'éviter un conflit et par conséquent la violence.

L'atelier médiation du Fil continu organise également des mises en situation des élèves s'inspirant d'une situation conflictuelle *lambda* ou de la situation qui les a amenés à être exclus. L'élève y joue soit son propre rôle soit celui du professeur. Un temps d'analyse collectif permet de revenir sur le comportement de l'élève lors du conflit, son ressenti, et permet d'aboutir à une compréhension de la sanction, cette dernière étant souvent vécue comme une injustice.

•••

La médiation tient un rôle important dans la prévention des violences. L'élargissement de la culture de la médiation doit se faire dès le plus jeune âge, pour contribuer au mieux vivre ensemble. **NICOLAS NISCEMI ■**

## LA MÉDIATION À L'ÉCOLE

### Parole et partenariat au service d'un cadre structurant

**Sophia Lamri**, médiatrice prévention violence scolaire, inspection académique de la Seine-Saint-Denis

**Face à certaines situations pouvant conduire à des comportements agressifs des élèves, comment rétablir la communication entre les différents acteurs, analyser leur compréhension de la situation et proposer à l'enfant un cadre structurant ?**

**L**e médiateur prévention violence scolaire a pour mission d'intervenir dans les écoles et les établissements secondaires pour aider les enseignants démunis devant des élèves dits « au comportement hautement perturbant » et d'apporter un appui aux équipes confrontées à des faits d'incivilité et de violence ou de décrochage scolaire significatif perturbant le fonctionnement de l'école ou de l'établissement.

#### De quelques catégories « prêtes à l'emploi »

Un certain nombre de mots outils ou plutôt de catégories prêtes à l'emploi - « violence scolaire », élève dit « au comportement hautement perturbant » - ont cours aujourd'hui. Faute de pouvoir procéder ici à une analyse des processus sociohistoriques qui ont permis l'émergence de ces catégories, il faut cependant commencer

par soulever quelques interrogations sur ces notions qui, quoique d'usage courant, ne vont pas de soi.

#### • La violence scolaire

Le terme de violence proprement dit réunit des phénomènes très différents et des manifestations plurielles.

La violence est toute relative, très différemment perçue selon les époques, les milieux sociaux,

<sup>5</sup> Joseph Jastrow, psychologue américain, est surtout connu pour ses dessins ambigus (le canard-lapin) et ses illusions d'optique, illustrant la question « Croit-on ce que l'on voit, ou voit-on ce que l'on croit ? ».

<sup>6</sup> Les physiciens allemands Johann Karl Friedrich Zöllner et Johann Christian Poggendorff ont tous deux découvert à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle des illusions d'optique prouvant à quel point notre perception des lignes est influencée par le fond sur lequel elles reposent.

les univers culturels. Cependant, si l'on part du postulat que la violence est présente en chacun de nous et n'est pas une affaire de chromosome, cela permet de travailler sur la responsabilité. Autrement dit, face à la violence, cette posture refuse l'idée d'une nature sur laquelle on n'aurait pas ou peu de prise et qui justifierait notre confortable irresponsabilité et un légitime immobilisme.

Concernant la « violence scolaire », de quoi parle-t-on ? De violence à l'école ou de violence de l'école ?

L'école est une institution qui exerce une fonction socialisante. Elle est définie en France par des lois et une réglementation qui s'inscrivent dans une société et, de fait, participe au contrôle social à travers les normes scolaires, les règlements, les interdits ou le langage scolaire. Pour tout enfant en tant qu'individu, la socialisation scolaire réclame la mise à distance de certaines pulsions (violence...), des désirs, des valeurs. L'individu doit apprendre à contrôler et à contenir ses émotions compensées en principe par l'effet de la transcendance de connaissances transmises dans l'espace scolaire.

Parler de la violence à l'école est un vaste débat. À défaut de pouvoir figer cette violence dans une définition, il faut bien reconnaître que l'espace scolaire peut être un haut lieu d'expression d'un mal-vivre, voire de souffrance, chez certains enfants et adolescents, l'expression d'un mal-être parfois violent lié à l'histoire familiale ou scolaire de l'enfant : difficultés à trouver sa place, échec scolaire, sentiment d'impuissance ou de toute-puissance et parfois souffrance psychique ou physique. La violence peut s'articuler ou non à une histoire

familiale problématique pour la socialisation et l'intégration d'un enfant dans son environnement social ou à une souffrance familiale diffuse que l'enfant exprime à l'école (famille en rupture, en souffrance psychologique, sociologique, culturelle, etc.). Il y a aussi l'histoire scolaire de l'enfant, des maux nés au sein de l'institution elle-même : paroles blessantes, bousculade, humiliation, sexisme, racisme etc. Quoi qu'il en soit, l'expression d'une violence à l'école est une alerte qui doit être comprise dans sa complexité, même si, au moment où elle s'exerce, elle doit être stoppée.

De quoi se nourrit cette violence dite scolaire ? de questions existentielles :

- questions identitaires : genre, filiation, rapport entre soi et les autres, culture, religion, quartier, famille ;
- rapports de force : fille, garçon, jeune, vieux, faible, fort ;
- questions de justice et d'injustice ;
- désirs de conformisme ou de non-conformisme.

#### • **Le statut d'élève**

Le terme d'élève est une catégorie construite mieux identifiée que la précédente. On pourrait pourtant là encore se demander comment se construit la catégorie et comment cette dernière est investie.

Lorsque l'on parle d'élève, on ne parle pas d'enfant en tant que tel, mais d'un statut. En France, ce statut est imposé et défini par la loi aux enfants de 6 à 16 ans. Ce n'est donc pas un choix pour un enfant d'occuper le statut d'élève, mais une obligation. Derrière ce statut, il y a des attendus (rarement explicités aux élèves) : il s'agit d'un rôle qu'un enfant est tenu d'occuper dans un cadre et un

espace-temps défini, l'institution scolaire.

Ce statut entraîne pour l'enfant des obligations, des dispositions à l'apprentissage scolaire et l'adoption d'un comportement adapté aux règles définies par l'école : présence à des heures fixes, soumission à un rythme de travail, obligation de produire, de se former, de s'instruire, de développer son intelligence et des compétences, implication dans des relations sociales (travail en groupe, débats, conflits.), acquisition et intégration de valeurs. Être élève nécessite aussi de fournir des efforts de participation et de persévérance. L'élève se trouve ainsi investi d'un rôle dont il n'est pas le maître. Il est soumis à des règlements, au contrôle, au jugement d'un tiers, et il doit rendre des comptes.

Ainsi, le rôle d'élève ne va pas de soi. Il demande à l'enfant de se tenir à une certaine posture. Si l'enfant accepte et investit le rôle, il y aura des compensations. S'il refuse le rôle qui lui est assigné, il peut éventuellement manifester son désaccord par des attitudes multiples, pouvant aller de la négociation au repli sur soi, à la provocation, au refus d'école, etc. Toute une gamme de réponses humaines est possible, variant de la soumission à l'opposition, sachant qu'il se trouve des formes d'opposition plus silencieuses que d'autres – le mutisme pouvant être compris comme une forme d'opposition silencieuse à l'ordre établi.

#### • **Les élèves dits « au comportement hautement perturbant »**

Si le mot élève est définissable, plus complexe est la notion de comportement et d'« élève au comportement hautement perturbant ». La notion de com-

portement est tout aussi vaste que celle de violence.

Une conduite joue en effet dans un contexte et pas dans un autre et est influencée également par des variations temporelles. Pour pouvoir apprendre dans le cadre d'une institution scolaire, l'enfant doit avoir une relation de confiance au langage, à son corps, à l'espace-temps, aux adultes qui l'entourent, à la loi, etc. Si ce rapport de confiance ne sécurise pas l'élève, toute son attention risque alors de se fixer sur cette insécurité plutôt que de s'orienter sur les apprentissages scolaires.

N'importe quel élève peut être concerné. Un comportement perturbant n'est pas forcément à rapporter à une difficulté sociale et psychopathologique. Il peut être lié simplement à un stade de développement de l'enfant. Au moment de l'adolescence, la relation à son corps est à l'origine de troubles plus ou moins supportables. Ces troubles ont des résonances sur cette relation de confiance, entraînant de fortes perturbations pour soi ou les autres. De plus, un enfant ou un adolescent ne se livre pas facilement. Ce qu'il donne à voir est inscrit dans des logiques plurielles. Un élève identifié comme ayant un comportement violent en groupe classe peut par ailleurs, en relation duelle avec un adulte ou avec un groupe d'enfants plus jeunes, être serviable, attentif, attentionné, faire montre d'un savoir-vivre exemplaire.

Autre exemple : pour les enfants de milieux « cosmopolitaires » (de parents immigrés ou pas), la socialisation scolaire n'est pas simple, elle requiert un double travail de mise à distance entre des valeurs familiales intériorisées depuis l'enfance et les valeurs promues par l'école. Les conflits de valeurs peuvent

entamer les relations de confiance à l'école et créer une insécurité se manifestant par un comportement perturbant l'ordre scolaire et les membres de la communauté éducative. Il arrive parfois que les manifestations d'opposition d'un élève identifié comme appartenant à la catégorie « issu de l'immigration » soient expliquées par sa seule origine étrangère, réelle ou imaginée, alors qu'elle n'est pas l'origine du problème en soi et que c'est la tension entre deux modèles d'identification qui crée une réaction.

Il faut ajouter qu'un comportement peut être perçu de façon variable par les personnels chargés de l'éducation nationale selon le degré de tolérance de chacun, de connaissances de la psychologie de l'adolescent et de leur vision éducative. La capacité des enseignants à répondre à la violence scolaire ou à gérer des conflits dépend aussi de leur trajectoire individuelle et professionnelle.

### Le rôle du médiateur prévention violence scolaire

On l'a vu, si la notion de comportement hautement perturbant est une notion complexe, le mot élève renvoie lui clairement à un statut et non à un symptôme. Il permet de délimiter le champ d'intervention de ceux qui sont en charge de l'élève.

Le médiateur prévention violence scolaire est un tiers extérieur, non impliqué dans le réseau relationnel de l'établissement scolaire. Il suscite le dialogue, la réflexion mutuelle et la créativité nécessaire pour que l'équipe éducative trouve elle-même des solutions à une situation de crise. Le médiateur prévention violence scolaire

n'est en aucun cas l'expert des situations de violence, il ne peut proposer des recettes toutes faites ; mais il peut aider les enseignants à utiliser leurs propres ressources. Il tient également le rôle d'accompagnateur chargé de veiller à la coordination et à la mise en œuvre des actions adoptées. Il offre un espace de paroles libres et respectées, permettant une réflexion collective et une coopération. Le travail d'équipe n'est en effet pas toujours aisé et l'existence d'un regard extérieur permet parfois de dépasser les dissensions et de laisser place à la créativité du groupe. Le médiateur peut, par le travail d'analyse qu'il propose, faire émerger de nouvelles solutions.

### • Analyser la situation

Le travail d'analyse du médiateur prévention violence scolaire passe par une prise en compte des éléments concrets du comportement de l'élève et du fonctionnement de l'école, pour en faire ressortir les spécificités, par :

- l'identification des motivations, des besoins, des intérêts de chacun ;
- l'étude du territoire et du comportement (lieux, heures, jours, personnes avec qui l'élève adopte ou n'adopte pas un comportement perturbant) ;
- l'étude du parcours scolaire de l'élève, des prises en charge de sa difficulté scolaire et de son comportement ;
- l'étude des réponses apportées en termes d'aides ou de sanctions.

L'analyse doit conduire à identifier la nature profonde de la crise, d'où l'importance d'en retracer l'historique, de chercher l'événement ou les facteurs déclenchant, de déceler et d'examiner les enjeux derrière le conflit.

• **Rétablir la communication entre les acteurs en s'appuyant sur le cadre scolaire**

Pour aider l'élève dit « au comportement hautement perturbant » de façon générale, des démarches sont possibles au niveau de la classe ou au niveau de l'école, suivant l'ampleur du trouble.

Face à une situation douloureuse, la première réaction est bien souvent le rejet. On demande alors au médiateur d'accélérer les moyens de faire partir le fauteur de troubles. Le rôle du médiateur n'est pas de nier les difficultés, au contraire. Il prend en compte leurs sens et leurs effets pour permettre aux acteurs de les résoudre ou de les dépasser en partie. Il est en effet préférable d'intégrer dans la démarche de médiation la problématique, et même de l'utili-

ser comme moteur d'éducation plutôt que de l'écarter.

L'intervention du médiateur prévention violence scolaire a pour but d'établir la communication entre les différents adultes et de créer un environnement propice aux changements de comportement.

Afin d'aborder et de traiter le conflit, de dénouer la situation, de recréer un climat propice aux apprentissages et d'établir ou de rétablir un climat confiance, il faut utiliser un cadre. L'objectif de l'intervention du médiateur prévention violence scolaire est de replacer la scolarité de l'élève au centre des échanges, de permettre à chacun de tenir sa place par une reconnaissance mutuelle, de restaurer les liens entre les élèves, les personnes de la communauté éducative, de prévenir les risques de déscolarisation, de sauvegarder et de préserver le cadre scolaire.

• **Développer un travail en partenariat autour de l'enfant**

Pour aider l'élève dit « au comportement hautement perturbant » à restaurer du lien constructif aux autres, il faut généralement lui créer un environnement sécurisant sur lequel il puisse s'appuyer. On a plus d'impact sur l'environnement d'un enfant ou d'un adolescent que sur lui directement. Il faut donc construire autour de lui un environnement avec des adultes capables de le protéger, de le contenir, de lui donner des limites.

Mais l'école ne peut pas le faire seule, c'est l'interaction entre les différents partenaires qui est réactive. Le travail en partenariat correspond en effet au besoin de pluralité des regards pour comprendre les phéno-

mènes de carence. Les partenaires doivent s'accorder pour jouer la même partition en réponse aux besoins de l'enfant. Pour cela, il faut travailler en synergie avec la famille et les partenaires de la santé, du social, de la justice, de la police, etc. Ce travail partenarial nécessite de se mettre en posture collective de recherche de solutions en prenant soin de ne pas déjuger ou culpabiliser les familles.

L'échange avec les partenaires de l'école se fait en premier lieu dans le cadre de la réunion d'équipe éducative. L'école constate alors des faits, donne des résultats scolaires, décrit des comportements qu'elle soumet à l'avis de tous. Elle suggère ensuite des hypothèses sur les symptômes de l'enfant, celles-ci devant être confirmées par les personnes compétentes. À l'issue de la réunion émergent un certain nombre de propositions.

Le médiateur prévention violence scolaire s'attache tout spécialement à ce que ces propositions puissent être mises en œuvre et veille pendant plusieurs mois à leur réalisation. Il s'agit de provoquer une rupture, de construire un cadre d'adultes contenant qui ne lâchent pas prise. **SOPHIA LAMRI ■**

**Éléments bibliographiques**

- « Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs », *Ville/École/Intégration Diversité*, n° 162, septembre 2010.
- « Question de climat...scolaire », *Ville/École/Intégration Diversité*, n° 161, juin 2010.



**PROFESSION BANLIEUE**

CENTRE DE RESSOURCES  
15, rue Catulienne  
93200 Saint-Denis  
Tél.: 01 48 09 26 36  
Fax: 01 48 20 73 88  
profession.banlieue@wanadoo.fr

[www.professionbanlieue.org](http://www.professionbanlieue.org)

AVEC LE SOUTIEN DE

- La Préfecture de l'Île-de-France
- L'Académie de Créteil
- Le Conseil général de la Seine-Saint-Denis
- Les villes de la Seine-Saint-Denis

**École ville n°6**  
■ Directrice de publication : Bénédicte Madelin  
■ Texte établi par Nicole Fraysse et Olivia Maire  
■ Bibliographie : Elsa Micouraud

Création-Réalisation : Claire Pélaro. Octobre 2011.