

Comprendre la violence pour en sortir

par Cathy VAN DORSLAER
licenciée en Politiques et Pratiques de formation d'adultes
Enseignante et Collaboratrice extérieure
de l'Université de Paix

• • • **Cahier**

Comprendre la violence pour en sortir

Sommaire :

Introduction	3
La violence	6
1. Analyse de la situation	7
2. Définition	14
3. Les formes de violence	16
4. Les causes de la violence	22
5. Analyse du fait de violence	29
5.1. Les besoins fondamentaux	
5.2. Le cercle de la frustration	
6. Les portes de sorties	42
Conclusion	43
Bibilographie	52

Introduction

- Au retour de la récréation, I. (10 ans) se plaint d'avoir mal à la tête. Face aux questions inquiètes, elle explique que, avec ses copines, elles se sont «amusées» à se frotter le crâne longuement pour voir laquelle soutiendrait la douleur le plus longtemps.

- «J'ai envie de m'enfuir en courant de cette école. Je suis dans un tunnel, je ne vois pas comment en sortir.» D. (en 1^{ière} Rénovée à l'âge de 11 ans) témoigne : «Ce matin, à la salle de sports, L. et deux copains m'ont attrapé et jeté dans une espèce de caisse à roulettes. Ils l'ont fermée et projetée contre les murs. Je leur ai dit d'arrêter mais ils ont continué en rigolant. Il y en a même un qui filmait avec son gsm. Ils ont dit qu'ils allaient le mettre sur internet. Les autres ignoraient ou regardaient en rigolant. Il n'y avait pas de surveillant.»

- Je traverse la cour quasi déserte d'une école maternelle. Il est près de 17 heures et il ne reste que quelques enfants à la garderie. Trois d'entre eux se crachent dessus. C'est à celui qui crache le plus loin, ou qui se recule le plus vite. Deux autres, qui s'étranglent de rire, s'entraînent à un exercice de psychomotricité très particulier et visiblement difficile : se faire des doigts d'honneur.

- O. (14 ans) pleure à chaudes larmes. Elle ne supporte plus l'internat. «J'ai besoin de ma maman, dit-elle, mais elle ne veut rien savoir, elle dit que je suis mieux là qu'à la maison.»

- «Je ne sais comment venir en aide à mon petit-fils (7 ans). C'est moi qui le conduis à l'école et, tous les jours, il hurle et s'accroche à la voiture.» Cette grand-mère, désemparée, pense que cette peur panique d'aller à l'école est peut-être due à l'instituteur, sévère, paraît-il, mais surtout au fait que des élèves plus grands obligent les plus petits à leur brosser les chaussures sous peine de coups. «C'est pourtant une petite école de village» dira-t-elle.

- V. (14 ans) remonte de la récréation avec un œil enflé. La veille, il a failli se rompre le cou parce qu'«on» avait retiré sa chaise au moment où il s'asseyait.

- Temps de midi. Un enfant de troisième primaire saute au visage de la surveillante et cherche à la frapper. Un enseignant l'agrippe à temps et pendant qu'il tente de le maîtriser, le petit hurle : «Mais écoutez-moi !». On ne saura pas ce qu'il tenait tant à dire, ni pourquoi, parce que la sonnette a retenti et qu'il faut vite remonter en classe.

- Z. (15 ans) vient d'être renvoyé sur le champ. Il a apporté à l'école une arme, pour la montrer à ses «potes», pour menacer un peu aussi un «bouffon» qui le narguait.

- J. (15 ans) est renvoyé dans la même semaine. Lors du cours de cuisine, il a pointé son couteau sur la gorge d'une élève qui le charriait un peu trop à son goût.

- O. (10 ans) pleure. Enfant adopté, il voit ses parents se déchirer et envisager le divorce.

- «J'en ai marre de l'école» dit J. (16 ans) de sa belle voix grave en s'affalant sur son banc. Trois heures de train par jour lui coupent toute énergie et toute motivation. «Je ne voulais pas aller à l'école à Bruxelles» argumente-t-il.

- Pâle et éteinte, C. (8 ans) explique qu'elle a attendu pendant toutes les vacances que son papa vienne, comme promis, la chercher.

- «Que vais-je faire de V. (18 ans) ?» s'exclame une maman en découvrant la longue liste d'échecs du bulletin de Noël. Pendant qu'elle explique les nombreux changements d'écoles et de sections de sa fille, les divers cours particuliers payés, V. se tait et baisse la tête. Derrière les rideaux que forment ses cheveux, je vois les larmes couler.

- Une classe de troisième primaire. Les enfants s'expriment sur les sentiments de peur et de colère. Une petite fille explique que ce que D. (8 ans) fait avec elle dans les toilettes la met en colère. Il s'avère que le petit garçon lui demande de procéder à des attouchements intimes. Nullement perturbé, D. explique que ce n'est pas mal puisque c'est montré dans le livre de Titeuf que son papa lui a offert à la Saint-Nicolas.

- «On nous fait faire ça depuis les primaires et on n'en aura jamais besoin dans notre métier !» éclate C. (17 ans) en repoussant violemment l'atlas qu'il consultait pour remplir une carte muette. D'une seule voix, les autres élèves abondent dans le sens de leur leader. Comme j'aimerais parfois qu'il fasse preuve avec moi et avec ses compagnons de classe d'autant de tendresse et de douceur qu'avec sa petite amie.

- «Je n'en peux plus de ce métier, je démissionne », déclare A., institutrice de deuxième primaire, face à ses collègues éberlués. Elle leur montre la boîte à tartines d'un de ses petits élèves. A l'intérieur, des tartines moisies.

- «Il n'y a donc personne pour les surveiller !» s'insurge un papa qui, pour la deuxième fois sur un trimestre, récupère son fils à l'hôpital après un cours de gymnastique. Lors d'une initiation au karaté, S. (16 ans) a voulu montrer à son copain ce dont il était capable. En entraînant l'autre dans une chute qu'il croyait pouvoir maîtriser, il s'est brisé la jambe.

- E. a dix ans. Longs cheveux noirs, yeux de biche, une voix perçante qui me permet de suivre à distance ses jeux d'enfant dans le voisinage. Tous les jeudis, alors que je suis en congé, je peux donc entendre qu'elle n'est pas à l'école. J'observe aussi, impuissante, ses devoirs vaguement faits sur un bord du trottoir, à une heure déjà tardive, parce qu'elle n'est pas la bienvenue à la maison d'où des cris fusent. Ce qui m'interpelle et m'attriste le plus dans cette situation qu'aucune intervention sociale n'a pu modifier c'est l'insouciance, voire l'indifférence avec lesquels elle semble vivre la situation, comme si elle était normale.

- «Vous croyez qu'il y aura une sanction ? » me demande une maman sans vraiment trop y croire. Son fils, J. (13 ans) a bousculé un élève qui le traitait de «Gros lard». Témoin de la scène, un enseignant qui passait l'a empoigné à la gorge. Il a fallu l'intervention d'un collègue pour qu'il lâche prise, laissant l'enfant asphyxié, avec des marbrures au cou encore visibles en fin de journée.

- «Oh non ! Pas avec elle !» soupire M. (9 ans), rougissant presque aussitôt de sa remarque. Cette intervention ne vient que confirmer ce qui a pu être observé tout au long de l'animation. Personne ne s'approche d'E. (même âge) à moins de n'y être obligé. Au terme de l'intervention, nous renvoyons au groupe ce que nous avons observé. Avec leurs mots, les enfants expliquent qu'E. est gentille, mais qu'elle sent vraiment trop mauvais.

- «Le nouveau, je vais lui péter la gueule !» menace B. (13 ans). Il est vrai que depuis l'arrivée de T., après les vacances de Noël, la dynamique de la classe a bien changé. Séduites par un peu de nouveauté, les copines de B. le laissent tomber. Quant à ceux qu'il snobait jusque là, ils semblent plutôt se réjouir de sa déchéance.

- Lors d'une animation, je présente aux enfants quelques échantillons de ma collection de girafes. Par facilité, je les tends à K. (7 ans) pour qu'il les dépose, une à une, au centre du cercle. Il s'acquitte de la tâche avec sérieux et fierté. Soudain, sa voisine se penche pour redresser une girafe qui menace de tomber. Le coup part sans crier gare. Face à la petite en pleurs et au silence réprobateur, il se renfrogne et fond en larmes à son tour. «C'était à moi de le faire» dira-t-il.

- Retour de récréation, les élèves s'entassent dans les couloirs étroits. J. et A. (15 ans) se bousculent, trébuchent et tombent sur la porte vitrée d'un local. Pas de coupures cette fois-ci mais les derniers vestiges d'un artisanat d'antan qui volent en éclat. «C'était pour rire, on n'a pas fait exprès» disent-ils penauds.

La Violence

Violence sur soi, violence physique ou psychologique sur l'autre, violences au sein du groupe, violences sur l'environnement.

Enseignants, éducateurs, animateurs, surveillants, parents ; nous y sommes tous confrontés. Lorsqu'elles ne sont que ponctuelles et vite effacées par des moments plus harmonieux et plus sereins, nous les oublions. Mais lorsqu'elles deviennent récurrentes, notre lot quotidien de soucis à gérer, elles engendrent l'incompréhension, une remise en question de sa fonction, la colère et le découragement, voire l'inquiétude ou la peur.

«Ils n'en mouraient pas tous, mais tous étaient frappés». ⁽¹⁾ Ce vers m'est revenu en mémoire il y a peu, au retour d'une animation dans une petite école de village qui ne comptait que quelques classes et où j'avais entendu les mêmes témoignages, rencontré le même désarroi.

«A chaque retour de récréation, chaque retour de piscine, chaque retour de week-end ou de congé, c'est la même chose. Nous devons gérer des conflits dont les circonstances nous échappent. Ce n'est pas notre rôle, nous avons déjà tant de matières à enseigner. Nous n'avons pas été formés pour cela».

Le désarroi et l'impuissance des parents que je rencontre vont dans le même sens: que faire lorsque son enfant est victime de violences physiques ou psychologiques, lorsque les disputes entre frères et sœurs sont incessantes, lorsqu'il n'y a plus moyen de se faire obéir ?

C'est à toutes ces questions que, à un moment de ma vie, j'ai souhaité trouver réponses, parce qu'elles étaient miennes dans la pratique de mon métier d'enseignante, tout autant que lorsqu'on me les posait lors de formations ou de conférences.

«Si vis pacem, para bellum». ⁽²⁾ Je pense plutôt : «Si vis pacem, stude bellum». Si tu veux la paix, comprends d'abord la violence, définis-la, analyse ses formes multiples, découvre-en les mécanismes et les causes.

C'est l'objet de ce cahier. Aidée par la lecture de différents auteurs, je tenterai de définir la violence et ses différentes formes, j'en exposerai les causes diverses et souvent masquées, j'en proposerai différentes grilles de lecture.

Si vous êtes tenté par un voyage qui vous amènerait vers des relations plus sereines, vers une gestion positive de la violence et des conflits, c'est la partie la plus ardue de l'expédition, celle qui demande le plus d'efforts : comprendre, sans pour autant admettre et cautionner, ce qui dérange et qui fait mal.

C'est le prix à payer pour arriver à un sommet d'où l'on pourra admirer un paysage neuf et élargi et d'où l'on pourra alors choisir les directions à prendre.

(1) Les animaux malades de la peste, Jean de La Fontaine, Livre VII, fable 1, 1671

(2) « Si tu veux la paix, prépare la guerre ». Citation apprise par cœur, sans trop la comprendre, dans les toutes premières heures de mon cours de latin. Aujourd'hui, je constate avec tristesse qu'elle reste le fer de lance, meurtrier et inefficace, d'une certaine politique internationale.

●●● 1. ANALYSE DE LA SITUATION

Avant de définir la violence, d'en expliciter les formes et les causes, ce qui impliquera une analyse de l'intérieur du phénomène, ce qui amènera à entrer dans la peau de l'auteur d'actes de violences, j'aimerais vous en proposer une observation extérieure en vous faisant découvrir la richesse des observations et des réflexions que suscitent les six niveaux d'analyse de Jacques Ardoïno⁽³⁾.

Celui-ci part du constat que, pour expliquer le dysfonctionnement d'une situation, nous nous limitons bien souvent à une analyse des motivations personnelles de l'auteur du fait qui interpelle et dérange. Bien que la démarche ne soit pas fautive et qu'elle soit, en elle-même, déjà fort éclairante, Jacques Ardoïno nous incite à élargir notre recherche en dépassant le niveau individuel. Sa démarche est à l'inverse de ces photos prises d'un satellite qui nous montrent la terre d'abord, puis les contours d'un pays, jusqu'à nous permettre de visualiser une ville, puis une rue, puis une maison et enfin un habitant. Il procède en effet à un arrêt sur image de l'auteur du dysfonctionnement pour en tirer les conclusions nécessaires mais il incite ensuite à prendre, entre chaque prise de vue, un recul de plus en plus grand, ce qui permet de voir les relations entre le sujet observé et les autres, le groupe, l'organisation, la société, l'histoire. Chaque étape est riche d'enseignements et de pistes d'actions futures, mais c'est surtout à la fin de la démarche que l'on pourra être sûr d'avoir fait le tour de la question et d'avoir envisagé toutes les remédiations possibles.

(3) Propos actuels sur l'Education , Jacques ARDOÏNO, Collection Hommes et Organisations, Editions Gauthier Villars, Paris 1965, 6ème édition 1978

Voyons quelles perspectives de compréhension et dès lors d'action les niveaux d'Ardoino apportent à certaines des situations décrites ci-dessus. Elles peuvent toutes être éclairées par un niveau particulier. Il est cependant toujours intéressant de voir si d'autres niveaux ne vont pas apporter de nouvelles pistes d'intervention.

Le premier niveau, **individuel**, prend en considération le fonctionnement interne de la personne : âge, sexe, nationalité, caractère, personnalité, opinion, motivation, aptitude, lacunes,...

Pourquoi K. a-t-il frappé sa voisine quand elle s'est emparée d'une girafe ? Son institutrice donne un éclairage : il est le seul, sur trois enfants d'une même famille, à être placé. Alors que les plus jeunes vivent la Saint-Nicolas et les fêtes de Noël avec leur maman, lui, il reste à l'institut. Il n'est pas l'élève le plus facile, ni le plus brillant. Être désigné responsable de l'exposition des girafes était une promotion à laquelle il n'a pas souvent l'occasion de goûter et dont, ce coup-ci, il ne se laisserait pas exclure.

L'éclairage est intéressant mais s'y limiter est réducteur. Imputer une tendance à des comportements violents au seul vécu familial risque d'engendrer une attitude passive et résignée.

N'étant pas responsable du contexte familial, des caractéristiques personnelles de chacun, doit-on pour autant se contenter de comprendre sans rien tenter ?

C'est face à ce constat d'impuissance auquel on est tenté que les autres niveaux de Jacques Ardoino interviennent. Il est primordial bien sûr d'aider l'enfant à mettre des mots sur son vécu et ses émotions (c'est ce qui a été fait lors de l'animation). Mais on peut également faciliter l'expression de tous lors d'un incident, la favoriser par le biais d'activités, enlever les étiquettes qui collent à chacun en donnant l'occasion de se distinguer, de se mettre en valeur. On peut veiller à la clarté des consignes pour que le rôle de chacun soit plus clair, ou multiplier les activités de coopération pour en montrer les avantages. On le voit, en élargissant l'analyse et le champ d'action, le niveau individuel et son constat limitant est aisément dépassé.

Le second niveau, **interpersonnel**, porte sur ce qui se passe entre les acteurs d'une situation et étudie quel type de rapport est établi et comment cette relation fonctionne : relation d'aide, de dépendance, de domination, de soumission, de collaboration...

V. pleure devant son bulletin. Elle croyait pourtant avoir tout donné. Ses larmes sont provoquées par la déception de ne pas être récompensée pour ses efforts. Sans doute aussi par la comparaison qu'elle ne peut s'empêcher de faire avec sa sœur aînée qui réussit brillamment ses études. Mais surtout par la difficulté de sa maman de reconnaître ses limites et donc sa bonne volonté. La société demande à se pourvoir toujours davantage de diplômes et de compétences et, à chaque marche qu'il n'arrive pas à grimper, le jeune se sent exclu d'un système présenté comme unique et idéal, jugé et condamné à une vie médiocre et difficile. Je comprends l'inquiétude des parents face aux difficultés scolaires de leurs enfants. Mais il ne faut pas que l'exigence détruise le dialogue et la reconnaissance nécessaires à l'estime de soi. Si V. devait abandonner la lutte, quelles violences remplaceraient les larmes ?

Dans cette situation, trois niveaux au moins entrent en ligne de compte. Le niveau individuel en ce qui concerne les difficultés scolaires de V., le niveau interpersonnel qui renvoie aux attentes respectives de V. et de sa maman, et enfin, le niveau historique qui a fait de l'école un passage obligé mais sélectif vers l'avenir.

Le troisième niveau, **groupal**, renvoie au fonctionnement des groupes : clivages, comportements déviants, conflits, normes du groupe, phénomènes d'appartenance, leadership, minorités actives,...

D. a été agressé par des camarades de classe durant le cours de gymnastique et son supplice a été filmé par d'autres. Agé de 11 ans seulement, frêle et petit de taille, il avait entamé, avec brio, ses études secondaires dans une école élitiste de grande taille. Après un congé médical qui lui a permis d'échapper à ses tortionnaires, de réfléchir à ce qu'il avait vécu et de se reconstruire, il a changé d'école. Il a retrouvé à présent sourire et joie de vivre et s'est rapidement entouré d'amis. Comment expliquer que ce petit bonhomme, boute-en-train, généreux et positif ait pu être pris en grippe par tout un groupe ? Il serait faux de dire que seuls son âge, son apparence physique ou ses résultats scolaires aient été la cause de son rejet unanimement orchestré et de ses souffrances. Ces facteurs n'ont été significatifs que parce qu'ils ont été confrontés à un contexte scolaire tellement exigeant (à mettre en lien avec le niveau historique évoqué ci-dessous) qu'il amène

le groupe à se mobiliser contre le stress -qu'il ne peut définir- en se trouvant un défouloir: le bouc émissaire.

La compétition (où les résultats des élèves bien plus que leur bien-être sont pris en compte), une forte population scolaire qui engendre promiscuité, anonymat, difficultés de surveiller et donc de sanctionner, un refus (ou une réelle impossibilité institutionnelle) d'envisager d'ajouter aux apprentissages officiels des apprentissages relationnels. Autant de facteurs qui mènent un groupe à s'organiser pour canaliser ses tensions sur un ennemi symbolique que l'on désigne plutôt que sur les réels responsables que l'on ne peut identifier.

Dans la classe de B. où un nouvel élève vient de s'introduire, c'est au niveau du groupe qu'il sera opportun d'agir. Travailler à nouveau la cohésion du groupe (puisqu'il suffit d'un nouvel élément pour que la dynamique soit totalement changée), rappeler les règles de fonctionnement explicites et implicites en usage, favoriser l'expression et l'écoute de chacun pour pallier aux alliances et aux rejets.

Dans le contexte scolaire, le niveau groupal est souvent dépendant des niveaux organisationnel et institutionnel décrits ci-dessous.

De nombreux conseils de classe révèlent, souvent trop tard, que, si on avait davantage réfléchi à la répartition des élèves dans les classes en début d'année, il y aurait eu moins de problèmes à gérer: répartition équilibrée des filles et des garçons, des anciens et des nouveaux élèves, des cas dits «difficiles».

Les arrivages d'élèves en cours d'année sont rarement dus à des déménagements, mais plutôt liés à des renvois ou des réorientations. Ils sont une des réponses institutionnelles aux difficultés de gérer la scolarité et le comportement de certains élèves. L'illusion, par facilité ou par manque de structures adéquates, qu'il suffit de déplacer le problème pour qu'il se résolve de lui-même. Si l'institution qui accueille le nouveau venu ne met rien en place pour pallier à ses dysfonctionnements antérieurs (et c'est ce qui arrive la plupart du temps), elle risque fort de souffrir d'effets de contamination qui lui échapperont autant qu'ils lui nuiront.

Le quatrième niveau, **organisationnel**, renvoie à tout ce qui est collectivement mis en œuvre pour atteindre certains objectifs et atteindre certaines tâches au sein de l'organisation : infrastructure temporelle, spatiale, matérielle, répartition et gestion du pouvoir...

Des fillettes qui organisent un concours de souffrance, un petit bonhomme qui agresse une surveillante, des cours de gymnastique qui peuplent la salle d'attente des urgences, des bousculades qui tournent au vandalisme, un adolescent qui remet brutalement en cause l'utilité d'une activité parce que c'est sa huitième heure de cours théorique et qu'il n'en peut plus, un autre que de trop longs voyages en train fatiguent et démotivent... autant de violences quotidiennes, récurrentes et usantes qui pourraient pourtant être résorbées par une réflexion et une prévention au niveau de l'organisation.

Modifier les horaires des cours et des récréations pour bénéficier de déplacements et d'espaces moins surpeuplés et donc plus sereins.

Prévoir des lieux, des occupations, des jeux durant les longs moments de temps libre, pour réduire l'ennui, le désœuvrement et leur lot de bêtises et de violences. Tenir compte de la capacité de concentration, de la fatigue, pour planifier les apprentissages. Organiser les surveillances et les confier à des personnes compétentes parce que formées aux tâches que cela implique. Travailler à une meilleure circulation de l'information: qu'a-t-on décidé? A quel sujet? Qui s'en charge? Où? Quand? Comment? ...

Je suis souvent étonnée de constater qu'il semble impossible au sein d'une institution, aussi petite soit-elle, de s'organiser de façon efficiente. Dans mon école, comme dans bien d'autres endroits, nous commençons l'année avec une petite écharde que nous ne prenons pas la peine de localiser et d'enlever (il suffirait pourtant de s'arrêter un court instant, de prendre une loupe et une pince) et nous la terminons avec les pieds en sang! Deux mois de vacances permettent de cicatriser partiellement les plaies et font à nouveau l'impasse sur une réflexion.

Le niveau organisationnel est dépendant du niveau institutionnel. Ce sont les subsides qui déterminent les locaux, le matériel et le personnel dont on dispose. Ce sont les programmes et les décrets qui régissent l'organisation et la répartition des cours. Cette contrainte ne doit cependant pas être un frein à la recherche d'une façon différente de fonctionner.

«Nous, on n'a pas le pétrole, mais on a les idées». Ce slogan a vu le jour au début des années quatre-vingts. Vingt ans plus tard, les idées commencent seulement à se concrétiser alors que les réserves sont bientôt épuisées.

Dans la situation qui nous intéresse, le pétrole c'est ce qui nous échappe, ce sur quoi les acteurs du terrain ne peuvent agir, ce sont les niveaux institutionnel et historique. Mais il y a quatre niveaux qui n'attendent que nos idées, nos remises en cause, nos innovations et nos initiatives, notre créativité, nos réflexions collectives, nos éclairs de génie, nos élans du cœur et surtout nos décisions plutôt que nos plaintes résignées et nos constats d'impuissance.

Le cinquième niveau, **institutionnel**, renvoie aux règles de l'organisation déterminées par un niveau de pouvoir échappant à l'organisation et qu'aucune stratégie interne de l'organisation ne peut changer : décrets, programmes, subsides,...

Dans la présentation des quatre premiers niveaux, je l'ai régulièrement montré du doigt, comme étant partiellement responsable de dysfonctionnements et générateur, au même titre que les autres (mais de façon moins évidente), de violences.

J'ai également mis en garde par rapport au fait que l'acteur de terrain ne peut agir sur ce niveau. A moins d'un engagement politique qui le mène aux instances de décisions ou d'un mouvement social suffisamment puissant, il aura à se plier.

Ce constat, je le rappelle, ne doit pas servir de justificatif à l'inertie. Chacun peut « faire sa part » là où il exerce et où les pistes pour sortir de la violence sont déjà nombreuses et trop peu explorées.

Pour ma part, si ce constat m'incite à me montrer inventive quand il s'agit de gérer les conflits, il me permet surtout de mieux écouter.

En effet, un des freins à l'écoute empathique est la tendance que nous avons à vouloir immédiatement trouver une solution. Sachant que mon champ d'action est réduit et qu'il y a des domaines qui échappent à mon pouvoir, je peux dès lors davantage me concentrer sur les propos, reformuler les sentiments et les besoins, renvoyer l'auteur des doléances (exprimées en paroles ou en actes) à son propre ressenti, à sa perception de la situation, aux portes de sorties dont il dispose effectivement.

Je ne vais pas encourager J. qui en a marre de l'école à maudire Charlemagne et son idée folle ou à fantasmer sur les siècles passés où les enfants n'allaient pas en classe (parce que, il l'ignore sans doute, ils travaillaient aux champs ou à la mine!). Il connaît ma réponse: l'école est pour le moment le meilleur moyen que je connaisse pour lui assurer un avenir à la hauteur de ses compétences et de ses ambitions. Je vais plutôt le questionner, le laisser parler, le reformuler et l'amener à se rendre compte que ce n'est pas tant l'école qui lui pèse mais les trop longs trajets pour y arriver, la peur qu'il a ressentie à une époque de sa vie de fréquenter une école professionnelle bruxelloise, les questions qu'il se pose sur les horaires contraignants liés à son futur métier, l'envie qu'il a (mais aura-t-il le courage suffisant) de s'orienter vers une filière technique qui répondra mieux à son besoin de culture générale.

Mes nombreuses rencontres avec des directeurs d'institutions éducatives m'ont amenée à réaliser que le niveau institutionnel est souvent la cause d'une perte de relation, de communication, voire de confiance entre ceux-ci et les autres acteurs.

Le directeur entre dans la situation par le biais de l'institutionnel et organise les lieux et les rôles en fonction des attentes édictées. Il est souvent le seul à être conscient et compétent dans le domaine institutionnel. S'il s'investit beaucoup dans le niveau organisationnel, il laisse les autres domaines à la charge des enseignants, des éducateurs, des adultes responsables de l'éducation. A l'inverse, les responsables sur le terrain investissent la situation aux niveaux individuel, interpersonnel, groupal. Au niveau organisationnel, ils se limitent à l'aménagement de leur local, à la planification des apprentissages.

Directeur et acteurs de terrain travaillent et s'investissent pour atteindre un même but final, mais leurs axes d'entrée sont à l'opposé et il arrive que, étant trop absorbés par leurs multiples tâches, ils ne se rencontrent plus. Une façon de combler le fossé qui se creuse serait, selon moi, d'expliquer les exigences de l'institution à tous, de faire prendre conscience que les décisions prises ne sont pas le fait d'une personne mais d'une instance qui la dépasse et dont il faut tenir compte pour le bien de tous.

Le niveau historique est davantage abstrait encore. Tellement éloigné du quotidien qu'on en oublie son importance, son influence et les conséquences bien réelles pourtant qui en découlent. Toute institution a une histoire. L'éducation et l'école en ont une.

Quand je me rends en formation dans une école de village de l'enseignement libre primaire, il me suffit de repérer le clocher de l'église pour, qu'à ses pieds, je trouve l'école. Un peu plus loin, au coin de la rue, parfois juste à côté ou juste en face, se trouve l'école communale. Cette configuration a une histoire, pas si lointaine mais déjà oubliée.

Si pendant longtemps cette promiscuité scolaire n'a pas posé de problème parce qu'elle répondait, de façon équilibrée, aux convictions éducatives des parents, ce n'est plus le cas à présent et, dans certaines écoles, cette implantation «historique» a des répercussions qui les traversent et les atteignent à tous les niveaux.

Les attentes parentales ont évolué au même rythme que la société. On parle aujourd'hui de «clientélisme». Le choix se porte sur une école plutôt qu'une autre en fonction des services offerts: proximité d'un grand axe routier ou d'une gare, garderies du matin et du soir, immersion linguistique, activités parascolaires, classes de mer ou de neige, réputation d'élitisme qui garantit l'accès aux études supérieures,... Pour répondre aux exigences institutionnelles qui attribuent le nombre d'emplois, les écoles se plient aux nouvelles attentes parentales qui, elles-mêmes, sont régies par l'évolution d'un mode de vie. Ces réponses aux contraintes ont des répercussions sur le travail auprès des enfants et des jeunes. Comment aménager judicieusement son local quand, à chaque fin de journée, il faut l'organiser autrement pour accueillir une garderie ou un atelier peinture? Comment éviter les bousculades, les cris et les pleurs quand il n'y a pas assez de personnel pour surveiller la cour de récréation, le repas chaud, le dîner tartine et les déplacements vers les diverses activités culturelles? Comment transmettre un savoir à un enfant qui est déjà fatigué parce qu'il a été déposé quand il faisait encore noir? Comment garder sa motivation et sa confiance en soi quand, chaque année, on a un peu moins d'élèves parce qu'ils sont inscrits dans l'école du village voisin qui s'est lancée dans l'immersion linguistique?

On le voit, le niveau historique (c'est-à-dire l'évolution dans le temps du rôle et de la fonction de l'école) a des répercussions sur les différents sujets et sur leurs comportements. Des faits de violence peuvent y trouver leur source.

La fin des années septante marque le début de la crise, la fin du plein emploi et l'apparition du chômage qui, depuis, s'est accentué et stigmatise des régions, des catégories sociales et des secteurs de formation. L'image de l'école n'est pas sortie indemne de ces bientôt trente années de dégradation. Si, depuis qu'elle avait été rendue obligatoire, l'école répondait à ses promesses d'ascenseur social, elle n'a plus pu tenir son engagement à partir de là.

De très nombreux élèves, particulièrement ceux qui fréquentent les écoles professionnelles, sont là parce qu'ils y sont obligés. Ils ne croient pas à l'avenir que l'école est sensée leur garantir, ils ne croient pas à l'option qu'ils ont choisie ou que des exclusions antérieures leur ont dictée. Nombre de violences qui seront définies et explicitées ci-dessous découlent de cette désillusion.

Différents auteurs⁽⁴⁾ évoquent cette mutation de la société postindustrielle et ses conséquences sur les valeurs et les normes, et donc, sur la façon d'appréhender le monde éducatif. Les normes d'effort, de travail, de devoir, de respectabilité sociale, d'unité familiale étaient de mise et concordait avec celles de l'école puisque celle-ci garantissait l'insertion dans le monde du travail et permettait de se construire une identité. Le nouveau modèle culturel place en son centre les principes de l'autoréalisation et l'autonomie de l'individu. A l'éthique du devoir et du sacrifice se substituent des attentes d'épanouissement personnel.

On passe d'une éthique du mérite (récompense pour ses efforts) à une éthique garantiste (droit à consommer même si on n'a pas contribué) et à un rapport hédoniste à la consommation.

On est donc bien loin des principes et des normes de l'école qui, elles, n'ont guère changé malgré l'évolution de la société. Les enfants, les jeunes qui fréquentent nos écoles, et également leurs parents sont nés dans ce nouveau paradigme. Le dialogue devient difficile, puis sourd, entre les partenaires scolaires. Les uns n'ont jamais eu que l'institution comme horizon, les autres y viennent contraints et forcés, avec des attentes et des revendications inattendues et incomprises. Et la violence gagne du terrain, ne se limite plus à des échanges vifs entre jeunes, elle contamine les rapports entre les maîtres et leurs élèves, entre les professeurs et les parents, même la direction n'est plus épargnée.



2. DEFINITION

Dans son ouvrage «La violence, côté face, côté profil», Patrick Traube⁽⁵⁾ définit la violence comme suit:

«Infliction de préjudice entraînant (par effet sinon par intention) une conséquence dommageable pour l'individu ou le groupe qui en est victime.»

L'infliction de violence n'est, en effet, pas forcément intentionnelle. La fatigue, le stress, l'énerverment, l'incompréhension peuvent amener à réagir de façon violente. Comme par réflexe, la parole, le geste, l'attitude blessante sont posés, faisant du tort, créant du ressentiment, donnant parfois l'envie de riposter tout aussi fort en entraînant ainsi les protagonistes dans une spirale.

P. Traube complète ce premier éclairage par une autre notion:

«La violence est un processus inter-relationnel». La violence est une réaction à l'autre, à ce qu'il a dit ou pas, à ce qu'il a fait ou non, à ce qu'on a interprété de ses silences ou de ses propos, de ses actes ou de son manque de réaction. De même qu'elle peut être une réaction à un contexte, une situation, un environnement.

(4) *Eduquer face à la violence. L'école, du coup de boule au projet*, Pierre HARDY & Abraham FRANSSSEN, Editions EVO, 2000
Un nouveau paradigme - Pour comprendre le monde aujourd'hui, Alain TOURAINE, Editions Livre de poche, 2006

(5) *La violence, côté face, côté profil*, Patrick TRAUBE, Editions Labor, 2003

Ces premières notions me paraissent importantes et me guident dans mes axes d'intervention. En effet, si la violence est une réaction instinctive ou programmée à un élément extérieur qui a blessé et donné l'envie de se protéger et de se défendre, il est dès lors intéressant de prendre conscience de cet extérieur hostile, d'identifier ce qui fait peur, ce qui fait mal. De même qu'il est utile pour chacun de connaître ses zones plus fragiles et pourquoi elles le sont. Et sachant cela, il devient alors davantage possible d'annuler la tentation de violence ou de trouver plus aisément une autre porte de sortie au conflit qui se vit.

P. Traube termine sa définition en disant de la violence que **«le passage à l'acte est l'expression finale et visible d'une dynamique sous-jacente.»**

L'acte de violence, clairement observé et ressenti et sur lequel vont se focaliser toutes les réactions, n'est que la partie visible d'un iceberg. Cachée par les flots, il y a une masse parfois énorme dont personne, pas même l'auteur de violence, n'a toujours conscience: une histoire longue et douloureuse, une succession de tentatives sans succès, des souffrances patiemment enfouies et brutalement réveillées ou un chapelet

de petites frustrations dont l'accumulation finit par étrangler. Envisagé sous cet angle, l'acte de violence devient le symptôme clair d'un mal-être bien ancré. S'il reste inacceptable et s'il convient bien évidemment de s'en protéger, de le sanctionner et d'en demander réparation, il est tout aussi primordial de l'envisager comme l'occasion d'une prise de conscience, d'une mise en mots et d'une recherche enfin lucide et posée de solutions non-violentes.

Expliquer aux enfants et aux jeunes quelles sont les sources du conflit et de la violence, les doter d'un vocabulaire des sentiments et des besoins pour qu'ils aient l'occasion de mettre des mots sur leurs maux, leur apprendre à trouver une issue positive au conflit, à formuler des demandes claires sont les objectifs de mes interventions et de celles de mes collègues de l'Université de Paix.⁽⁶⁾

Mais pour cela, il convient d'abord d'affiner encore davantage la compréhension de la naissance des conflits et des manifestations de violence.

(6) L'Université de Paix a mis au point un programme de développement des habiletés sociales, « Graines de médiateurs », dont l'objectif est d'initier les enfants et les jeunes à la coopération, à l'écoute active, à la communication non violente. Au fil des séances, les participants se dotent, petit à petit, des outils nécessaires à la gestion positive des conflits et à la médiation par les pairs. Un premier ouvrage en retrace les différentes étapes et propose de nombreuses activités. Le succès remporté par la démarche a amené l'Université de Paix à envisager une suite qui devrait paraître prochainement.

Graines de médiateurs - Médiateurs en herbe, Université de Paix, Editions Memor, 2000

3. LES FORMES DE VIOLENCE

Alors que j'animais un débat sur la violence et ses formes avec de jeunes adolescents de 12-13 ans, j'ai été frappée par le fait qu'ils n'identifiaient comme violents que les actes physiques: coups, blessures, meurtres, bagarres,... Lorsque je leur ai fait remarquer que les insultes, les menaces, le rejet étaient également des formes de violence, certains d'entre eux ont rétorqué que se sentir atteint par de simples paroles était un signe de faiblesse, les autres se taisaient. Il a été intéressant, dans ce groupe, de revenir à la définition de la violence et à sa notion de préjugé puis d'exposer, de façon magistrale, quelles étaient les diverses formes de violence. Reconnus dans leur vécu, d'autres élèves se sont exprimés, les exemples ont fusé et la définition de départ a finalement été élargie et reconnue par tous.

Dans sa conférence, *«La construction des repères chez l'enfant»*, Jean Epstein⁽⁷⁾ répertorie les différentes formes de violence.

La violence peut être **exogène** (dirigée vers l'autre) ou **endogène** (retournée contre soi).

Parmi les formes exogènes, J. Epstein distingue la **violence physique**, la **violence verbale** et la **violence sur l'environnement**.

Les **violences physiques** sont les plus visibles, celles dont on a le plus conscience, celles qui alimentent abondamment les médias et pourtant elles sont les moins fréquentes, parce que les moins discrètes. Le coup porté passe rarement inaperçu, ne fut-ce que parce qu'il laisse des traces, et que son auteur est la plupart du temps démasqué et donc réprimandé.

A l'inverse, les **violences verbales**, beaucoup plus fréquentes que les violences physiques, échappent plus aisément à la surveillance et les blessures, dans certains cas profondes, qu'elles infligent ne sont pas visibles à l'œil nu.

Une jeune stagiaire qui m'accompagnait lors d'un séjour à la mer avec une vingtaine d'adolescents de 14 ans avait été horrifiée par le vocabulaire agressif de ceux-ci et les insultes qu'ils s'échangeaient à tout bout de champ.

Sous forme de jeu, elle leur avait proposé de remplacer «putain» par «choucroute», «con» par «fleur», «chier» par «piler», etc... Amusés, ils se plièrent aux nouvelles règles de langage et l'effet fut quasi immédiat: la portée agressive des nouveaux termes étant nettement réduite («T'es vraiment une fleur!» prête plutôt à rire), les tensions tombèrent. Ne restaient que les propos qui ne relevaient pas d'un tic de langage mais plutôt d'une intention de riposter et de blesser, nettement moins nombreux.

Avec patience, elle s'employa à ne laisser passer aucune moquerie, insulte ou menace, aidant les uns à exprimer autrement leur désaccord et les autres à manifester leur désarroi ou leur mécontentement face aux propos qui leur étaient adressés.

(7) *La construction des repères chez l'enfant - Prévention des violences et des incivilités*, Jean EPSTEIN, cassette vidéo de la conférence donnée à la Maison de la Culture de Namur, le 4 février 2002

Patrick Traube apporte une nuance supplémentaire en évoquant les **violences psychologiques**. Il s'agit d'une violence dont l'acte et le résultat ne sont pas physiques mais plutôt psychologiques, entraînant peur, tristesse, colère, perte de confiance en soi. Au-delà des insultes, moqueries, menaces, existent des formes moins visibles encore, n'impliquant aucun geste ni aucune parole mais pourtant redoutables parce qu'elles laissent la victime seule avec sa souffrance du fait que rien de répréhensible n'a été observé. Il est plus aisé de condamner une bousculade, un coup de poing ou un coup de pied, un propos injurieux, un éclat de colère et d'en demander réparation que d'interdire, de repérer puis de réprimander une bouderie prolongée, un refus de communication, un regard hautain ou moqueur, un éclat de rire.

Il m'arrive régulièrement, dans mes classes ou lors d'animations, d'observer ces formes de violences psychologiques: l'enfant seul à qui l'on n'adresse jamais la parole et qui erre désemparé et maladroit dans la cour de récréation, les yeux qu'on lève au ciel, les épaules qu'on soulève, le soupir qu'on pousse quand celui qui dérange s'exprime.

Lorsque j'interviens, les premières réactions sont de dire: «Mais je n'ai rien dit! Je n'ai rien fait!». Alors j'explique les formes de violences, l'impact puissant du langage non-verbal, et j'aide à mettre en mots les désaccords exprimés en silence.

Les **violences sur l'environnement** sont légions de nos jours: tags, graffitis, destructions d'aménagements publics ou privés, dépôts illégaux et sauvages de déchets,... On est parfois tenté de dire que, de nos jours, il n'y a plus de respect pour rien, plus d'éducation. Mais si ces dégradations apparemment gratuites étaient une réponse à un manque de respect plus global de la société par rapport à l'individu? Si elles étaient le signe que certains ne trouvent pas leur place dans notre société, ne reçoivent pas de réponses à leurs attentes, ne trouvent pas de sens à leur vie malgré un décor en apparence opulent et rassurant.

Pour pallier à la lente mais certaine dégradation des bâtiments scolaires dans lesquels je travaille, et ce malgré l'investissement courageux de l'équipe de nettoyage, j'ai demandé de disposer de mon propre local, plutôt que de circuler de classe en classe. Je l'ai décoré de façon pédagogique mais aussi de manière personnelle, y apportant des plantes mais aussi des objets décoratifs qui me sont chers, une collection de girafes en l'occurrence. S'y trouve aussi du matériel destiné aux élèves: des bics, des crayons, des ciseaux, des marqueurs, de la colle... bref tout ce qu'ils n'ont en général pas ou plus et qui empêche la réalisation de travaux soignés. J'ai cherché à le rendre beau, accueillant et convivial, à ce que chaque élève, peu importe son âge et son niveau sente qu'il entre chez moi mais que c'est aussi chez lui, le temps d'un cours. Après deux années de fonctionnement, aucune carte n'a été arrachée, aucun matériel n'a été volé, les élèves respectent les réalisations d'autres classes qui sont exposées, les photos des activités ou des voyages scolaires.

Il arrive même que l'un ou l'autre élève propose de balayer ou de ranger mon armoire qui déborde vite d'ouvrages, de revues, de cassettes vidéo que j'apporte moi-même ou que des élèves me confient pour un prochain cours. Il a fallu rajouter une étagère pour accueillir les nouvelles girafes que des élèves offrent régulièrement à la classe.

Nous l'avons vu dans la définition, la violence exogène est une réponse, inadéquate et inacceptable, à une situation qui dérange, qui fait souffrir et dont l'individu cherche à échapper. Mais qu'arrive-t-il quand l'individu ne se permet pas ces formes de violences ou quand elles ne changent rien à sa situation initiale? Il retourne alors la violence contre lui.

Les formes de violences endogènes sont, selon J. Epstein, **l'anorexie, la toxicomanie, le décrochage scolaire, l'absentéisme, les comportements à risques et les comportements suicidaires.**

Sur vingt ans de carrière, je les ai toutes observées, atterrée et bien souvent impuissante, auprès de mes élèves. Si elles sont souvent dues à des problèmes psychologiques et familiaux complexes, ces formes endogènes de violence sont en général renforcées par le système scolaire qui n'apporte pas de réponses suffisamment rassurantes à des jeunes qui ont accumulé les échecs et ont perdu toute confiance. L'école est à mon sens le meilleur moyen actuel pour assurer au plus grand nombre une place dans la société. Ses exigences de comportement et de travail me paraissent fondées et j'exige qu'on les respecte.

Mais que reste-t-il à un jeune qui n'arrive pas à fournir le travail demandé, qui accumule les échecs, qui s'ennuie, qui ne voit pas l'objectif à long terme et qui se fait sanctionner à chaque fois qu'il se rebiffe? Il lui reste l'évasion. La consommation de drogues douces fait des ravages dans le milieu scolaire. Elle permet aux jeunes de laisser s'égrener patiemment et calmement les heures de cours mais elle entraîne inévitablement, pour les plus vulnérables d'entre eux, l'absentéisme, l'échec scolaire et, en fin de compte, l'auto-exclusion du système.

Lorsqu'il m'arrive d'aborder avec mes élèves les conditions de travail des enfants et des jeunes dans les mines ou dans les champs au début du XXI^{ème} siècle, je suis frappée d'entendre que la plupart d'entre eux préféreraient y être plutôt que de devoir venir à l'école. Ils ne sont sans doute pas conscients de ce à quoi ils s'engagent et il y a fort à parier qu'ils y renonceraient vite mais j'entends sous leurs affirmations péremptoires l'expression de leur ennui, leur besoin d'utilité, leur envie de bouger, d'agir, de se sentir vivants, de ressentir des émotions fortes.

Et c'est ainsi que, dès que l'occasion leur en est donnée, le plus souvent en dehors de l'école, ils adoptent des comportements à risques, accumulant les accidents de vélo, mobylette, moto, voiture, les entorses et les fractures.

Lors d'une soirée, J., 14 ans, avait parié avec ses copains qu'il sauterait un mur qu'il estimait à trois mètres de hauteur. Il s'est retrouvé en petits morceaux mais heureusement vivant vingt mètres plus bas.

Sur vingt ans de carrière, j'ai « perdu » deux de mes élèves qui ont mis fin à leurs jours. Alors que je pensais qu'ils avaient enfin trouvé leur voie, ils avaient en fait renoncé. C'est pour eux et pour tous ceux que les médias évoquent régulièrement que je reste vigilante à toutes les formes de violence et que je persiste à penser qu'elles sont un appel qu'il nous faut entendre.

J'ai jusqu'à présent principalement évoqué les violences exercées sur soi-même ou entre deux individus.

La violence se manifeste également **au sein d'un groupe**.

L'ouvrage « L'enfant, ni loup ni agneau »⁽⁸⁾ développe de façon détaillée et remarquable une de ses formes: **le phénomène du bouc émissaire**. Bien que je l'aie déjà brièvement évoqué ci-dessus, il me paraît important de nous y attarder pour mieux en comprendre les mécanismes.

Tout adulte amené à gérer un groupe a déjà observé, révolté, impuissant et désarmé, cette situation: celle d'un enfant ou d'un jeune, voire d'un adulte, rejeté par le groupe, en proie aux brimades et aux moqueries, aux humiliations, aux bousculades et aux coups bien souvent. Faut-il protéger la victime et sanctionner le ou les persécuteurs? Comment intervenir efficacement face à l'apparente cruauté de l'un, la vulnérabilité permanente de l'autre et l'indifférence du reste du groupe?

En agissant sur le groupe justement! En révélant au grand jour ses mécanismes inconscients, en faisant sauter les étiquettes que chacun projette sur l'autre, en aidant chacun à exprimer ses peurs et ses colères.

Lors de la période de formation d'un groupe, après un délai d'observation et d'interprétation des réactions de chacun, une hiérarchie s'instaure. Avant même l'échange de paroles, sur base de l'observation du non-verbal, chacun va se positionner : certains seront plutôt reconnus comme leaders, d'autres y trouveront plus difficilement leur place. Lorsqu'un groupe subit une trop grosse tension (et la vie d'une classe n'en est pas épargnée), une façon naturelle et inconsciente de l'évacuer est de la focaliser sur un «ennemi» : un ennemi extérieur au groupe, une classe rivale par exemple, ou un ennemi interne au groupe, le bouc émissaire.

Avec la complicité de tous les autres, un ballet cruel va alors se mettre en place entre deux personnes: le bouc émissaire et le persécuteur. Ils ont été l'un et l'autre désignés implicitement par le restant du groupe.

De quelle manière le bouc émissaire s'est-il désigné au groupe? Différentes caractéristiques peuvent l'expliquer. Il ne sait pas comment réagir face à la violence et au langage agressif et adopte face à ceux-ci un comportement inadéquat: il pleure et dénonce ou, à l'inverse, il tente de flatter, se conduit de manière servile, tentant sans succès d'acheter par des friandises, des cigarettes, des cadeaux ou de l'argent l'amitié des autres.

Il est plutôt faible physiquement, introverti, peu assuré dans ses contacts sociaux et il a peu d'estime de soi, finissant par croire qu'il mérite ce qui lui arrive.

Enfin, il ne perçoit pas très bien les normes et les règles implicites qui prévalent au sein du groupe.

C'est ainsi que, dans mes classes de l'enseignement professionnel, un élève qui me rappellerait qu'il y a un travail à remettre se ferait «tuer» par les autres, qu'il vaut mieux ne pas trop montrer sa culture générale ou raconter des vacances luxueuses à l'étranger.

(8) *L'enfant, ni loup, ni agneau - Pour en finir avec les persécutions à l'école*, G. DEBOUTTE, Editions Chronique sociale, 1998

Sur base de quels traits de caractère le persécuté va-t-il être désigné? La violence, l'agression et le langage grossier ne le rebutent pas. Il est plutôt solide physiquement et s'entoure d'amis du même gabarit. Il se plie difficilement aux règlements, aux restrictions et aux limites. Il n'est pas capable de faire preuve d'empathie, de se mettre dans la peau de l'autre, ne se préoccupant principalement que de lui-même. Une enquête menée par une université flamande fait apparaître que dans quatre pour cent des cas, il a été ou est lui-même victime de persécutions.

J'ai en mémoire le cas de P., 14 ans. J'avais procédé à son inscription durant les vacances. Il s'était présenté avec sa maman. Le décès de son père avait perturbé son parcours scolaire, l'amenant à passer de l'enseignement général à l'enseignement professionnel. Il m'avait paru poli et effacé, surtout inquiet d'arriver dans une école et un enseignement qu'il ne connaissait pas et dont on lui avait dressé un portrait plutôt inquiétant. Quelle ne fut ma stupéfaction de le découvrir lors de mon premier cours. Une casquette vissée sur la tête (alors que le règlement l'interdit), il est entré dans mon local en proférant haut et fort des menaces à l'encontre d'un professeur, puis s'en

est pris à un élève, refusant ensuite de se mettre au travail. Lorsque je l'ai interpellé à la fin du cours et que je lui ai demandé de m'expliquer les motifs de son comportement, il a, après une longue discussion, avoué qu'il avait peur parce qu'il s'était rendu compte qu'il était le plus jeune.

J'ai mené des activités de cohésion dans la classe, ce qui a permis à P. de nuancer les comportements agressifs qu'il avait jugé plus prudent d'adopter, sans qu'il ne perde pour autant sa place de leader que la classe lui avait d'emblée accordée.

Quels sont les rôles tenus par les autres membres du groupe? Ils sont de cinq types:

- Il y a les "lieutenants angoissés". Par crainte d'être eux-mêmes victimes de représailles, ils attirent constamment l'attention du persécuté sur le bouc émissaire.
- Les "lieutenants calculateurs" cherchent leur avantage soit en tentant d'obtenir la considération des plus dominants soit en prétendant assurer la protection du plus faible moyennant des avantages.
- Une autre partie du groupe, sentant la menace et craignant les représailles, choisit la politique de l'autruche.
- Une autre partie encore est totalement inconsciente de ce qui se passe. Soudée par des centres d'intérêts communs, elle n'a pas ou peu conscience de la vie du restant du groupe.
- Il y a enfin le ou les «Don Quichotte» qui, bien que craignant de devenir victimes à leur tour, offrent protection et cherchent une aide extérieure pour résoudre la situation.

Que faire alors pour briser cette dynamique de groupe qui fait souffrir, en maintenant chacun des protagonistes dans un rôle tout fait? Il faut agir auprès de tous et avec tous.

Toutes les activités de cohésion de groupe, de découverte positive de soi et de l'autre, d'identification et d'expression des sentiments, d'approche des différentes stratégies à adopter en situation de conflit et de stress ne pourront que contribuer à briser le cercle de cette violence groupale.

Dans une classe de 5^{ième} primaire dans laquelle j'étais déjà intervenue plusieurs fois, un enfant se distinguait par son refus de respecter les règles, ses moqueries lors d'interventions d'autres enfants, sa brusquerie lors des activités plus physiques. Le jeu du jour consistait à écrire sur un papier une information personnelle que l'on pensait ne pas être connue des autres.

Les papiers étaient ensuite ramassés puis mélangés. Je les lisais ensuite les uns après les autres et il s'agissait d'en identifier l'auteur. L'un des messages indiquait: «Quand je prends mon bain, je joue avec des petits bateaux.» Spontanément, les plus jeunes, les moins matures ont été désignés.

Ce n'était pas eux. Après moult tentatives infructueuses, il ne restait plus que «notre caïd». Face à notre étonnement, il a rétorqué: «Ben quoi! Je suis un enfant comme les autres».

Pour clôturer l'énumération des différentes formes de violence, je reviendrai à Patrick Traube qui met en évidence **les violences générées par la société**. Elles sont d'ordre politique, économique ou culturel.

Bien que nous ne vivions pas dans un pays en guerre ou sous une dictature et que nous n'ayons pas à déplorer des victimes lors de bombardements, d'attentats ou d'arrestations arbitraires, notre politique fait

preuve de violence à l'encontre de certaines tranches de sa population et lui porte préjudice. Les mesures à l'encontre des sans-papiers, des chômeurs, par exemple, ne leur garantissent pas les besoins élémentaires de survie, de sécurité physique ou psychologique, d'appartenance, d'estime de soi. Ces manques sont générateurs de souffrances.

Notre société de consommation, quant à elle, fait passer le message: «Tu existes si tu possèdes». Qui est-on et quelle est sa place alors quand on ne porte pas tels vêtements de marque parce qu'ils sont trop chers, quand on n'a pas la dernière marque de GSM, ou le dernier Ipode, quand on n'a pas les moyens de se faire redresser les dents, quand on n'a jamais aucune destination de vacances à évoquer? Et qu'est-on prêt à faire en fin de compte pour être enfin reconnu selon ces critères? Cette forme économique de la violence n'est pas identifiable. A l'heure des politiques monétaires unifiées, des délocalisations subites et brutales, des associations internationales de banques, des rachats de société par un multimillionnaire du bout du monde, vers qui peut-on se tourner pour demander des comptes, à qui exprimer son désarroi et sa peur? Il n'y a pas de responsable clair et donc pas d'interlocuteur. C'est ainsi que les frustrations accumulées explosent avec une rare violence au moindre incident et que l'on a régulièrement vu des quartiers belges, français ou américains littéralement s'embraser suite à une arrestation un peu brutale, à un incident extérieur sur lequel se sont focalisées toutes les rancœurs.

La violence culturelle est la plus insidieuse parce qu'elle trouve sa source dans les valeurs qui sous-tendent la société. Issues de la culture, de l'éducation, de la religion, des médias et de la publicité, ces valeurs décrètent ce qui est bien et mal, ce qui est bon ou pas, les comportements à adopter pour être intégré. Bien qu'elles diffèrent d'une culture à l'autre et qu'elles se modifient avec le temps, les valeurs dressent une frontière manichéiste du monde au sein duquel l'individu pourra se développer et s'épanouir et hors duquel il lui sera plus pénible d'y parvenir: marié ou divorcé, hétérosexuel ou homosexuel, travailleur ou chômeur, femme active ou femme au foyer, chrétien ou musulman, belge ou étranger, mince ou gros, beau ou pas, brune ou blonde, non fumeur ou fumeur, jeune ou vieux, tous n'ont pas droit à la même reconnaissance.

Je suis souvent frappée, et consternée, de voir à quel point mes jeunes sont sensibles aux jugements induits par leur milieu culturel et les médias, alors même qu'ils en sont de potentielles victimes.

Lorsque je vois un tout petit fendre l'air de son bras et assener un « cassé » ironique, j'en veux à Jean Dujardin et à son fameux Brice de Nice dont le message au second degré a échappé, mettant ainsi au goût du jour une nouvelle façon encore de se moquer et de mépriser. Et quel pouvoir a-t-on encore face à la tendance médiatique qui prône les émissions et les publicités où l'on se rit de tout, où l'on élimine, où l'on humilie, où rien ni personne n'est désormais respecté.

«Lol» (Traduction: C'est pour rire) me disent mes élèves pour me rassurer. Eux que je sais en si grand besoin de respect semblent à ces moments-là en avoir perdu la signification.

●●● 4. LES CAUSES DE LA VIOLENCE

Nous avons jusqu'à présent cerné la définition de la violence et exploré les multiples formes qu'elle pouvait prendre.

Je souhaite à présent en citer les différentes causes, bien que je les aie déjà évoquées, de manière indirecte, au travers de mes commentaires ou de mes exemples.

Jean Epstein a observé durant plusieurs années différents enfants de façon à repérer pour quelles raisons certains plutôt que d'autres avaient plus facilement recours à la violence.

Il a retenu de cette étude divers facteurs de violence, expliquant ensuite pour chacun d'eux ce qu'il convient de mettre en place pour contrecarrer l'émergence de la violence.⁽⁹⁾

Le manque de confiance en soi peut être un facteur de violence. Valoriser les compétences de l'enfant est un moyen de restaurer cette confiance perdue. Il ne s'agit pas de le féliciter s'il n'y a pas lieu de le faire mais plutôt de distinguer dans une évaluation finale ce qu'il peut ou doit améliorer de ce qui est satisfaisant et mérite compliment: reconnaître ce qu'il a réussi, les efforts qu'il a fournis, le soin qu'il a apporté à son travail, la concentration dont il a fait preuve, l'enthousiasme et la bonne humeur qu'il a manifestés.

Dans le programme «Graines de médiateurs»⁽¹⁰⁾, les deux premières étapes cherchent entre autres à restaurer la confiance en soi des enfants. En leur demandant de se reconnaître des qualités et des aspects positifs de leur vécu et de les citer aux autres, nous cherchons à briser les «étiquettes» qu'élèves et enseignants se colent si vite l'un sur l'autre.

(9) Je conseille au lecteur l'ouvrage de Suzanne Heughebaert et de Mireille Maricq. Prenant la conférence de Jean Epstein comme fil conducteur, elles proposent des activités à mener dans les classes. *Construire la non-violence - Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans et demi à 12 ans*, Suzanne HEUGHEBAERT, Mireille MARICQ, Editions De Boeck, 2006

(10) Les sept étapes chronologiques sont les suivantes: Moi et les autres (Me découvrir des aspects positifs et en reconnaître chez les autres), Confiance et coopération (Travailler la confiance en soi et en l'autre et découvrir les avantages et les difficultés de la coopération), Moi et le conflit (Prendre conscience de la façon dont chacun se positionne en situation de conflit et juger de l'adéquation ou non de cette attitude), A l'écoute du non-verbal et du verbal (Repérer les freins à l'écoute et s'entraîner à la reformulation), A l'écoute de ce qui se vit (Prendre conscience de ses sentiments et de ses besoins et les exprimer), Sortir du conflit (Découvrir une méthode pour négocier), La médiation (S'entraîner à être médiateur pour ses pairs). Université de Paix

On découvre ainsi que le distrait qui oublie toujours sa boîte à tartines et qui oblige de rouvrir la classe alors que c'est l'heure de la récréation a gagné un concours de dessin organisé par la commune et que ceux-ci décorent à présent les bulles de recyclage. Le nul en math est un gardien de but redoutable, la bavarde invétérée est tout aussi volubile en espagnol et en anglais et le dernier arrivé qui parle à peine le français a déjà vécu dans trois autres pays.

Cette mise en avant du côté positif de chacun est par ailleurs un excellent moyen de contre-carrer la tendance chez certains à rechercher les «caresses négatives». Un enfant qui n'a jamais l'occasion de se distinguer, d'être félicité, d'être reconnu positivement dans ce qu'il dit ou fait est un enfant qui n'a pas l'impression d'exister. Face à cette situation, certains choisissent de se replier, acceptent d'être relégués dans le fond de la classe ou de participer le moins possible aux interactions. D'autres, à l'inverse, développent des stratégies négatives pour interpeller, pour rappeler leur présence. Au silence et à l'indifférence, ils préfèrent les remontrances car c'est une forme de communication tout de même, qui leur est adressée tout particulièrement.

A l'époque de l'«enfant roi», d'aucuns seront peut-être soulagés d'entendre que **l'absence de règles et de sanctions** génère également de la violence et qu'il est donc primordial qu'elles soient restaurées⁽¹¹⁾.

Un enfant, tout autant qu'un adolescent, a besoin de règles réfléchies, bienveillantes, explicites et expliquées pour se structurer, il a besoin de se confronter à celles-ci avec rage parfois et obstination, et de savoir qu'il sera sanctionné s'il ne les respecte pas. C'est le rôle des adultes qui l'entourent et qui ont autorité sur lui de fournir ce cadre sécurisant qui l'aidera à grandir, à mûrir, à atteindre l'âge où il pourra concevoir lui-même ses propres règles parce qu'il sera devenu adulte.

Dans le même ordre d'idées, **le manque de notion d'un territoire clair et délimité** engendre des comportements violents chez l'enfant. Par le biais de l'éducation, c'est-à-dire l'écoute, la communication mais également le rappel des limites et des interdits, l'apprentissage de la frustration, du plaisir postposé, il incombe aux adultes de faire découvrir petit à petit à l'enfant ce qui lui appartient ou pas et jusqu'où il peut aller. Le toupet innocent d'un bambin qui s'accapare tout ce qui se trouve à portée de ses petites mains, qui monopolise l'attention et le temps par des mimiques attendrissantes ou des cris perçants prête souvent à sourire, ou la lassitude de devoir préciser une fois de plus qu'il dépasse les bornes nous pousse-t-elle à ne plus réagir. Les mêmes comportements chez un plus grand n'auront plus droit à l'indulgence et s'il ne l'a pas découvert plus tôt, le rappel de l'existence de lois qui protègent l'espace et les droits d'autrui risque d'être brutal et incompris.

(11) De nombreux auteurs évoquent la nécessité de la règle et de la sanction. *Eduquer, c'est aussi punir*, Patrick TRAUBE, Editions Labor, 2003. *Pourquoi l'amour ne suffit pas. Aider les enfants à se construire*, Claude HALMOS, Editions Nil, 2006. *L'autorité expliquée aux parents*, Claude HALMOS, Editions Nil, 2008

Notre société respecte peu **les rythmes de vie et les rythmes de développement** des enfants. Les parents ou les adultes qui les encadrent ont le souci légitime d'en faire des citoyens responsables qui trouveront leur place dans un monde qui paraît bien souvent compétitif et sélectif. Pour ce faire, ils les inondent d'apprentissages dès leur plus jeune âge, apprentissages scolaires mais également apprentissages durant les moments de loisirs. Aux huit heures d'école par jour, s'ajoutent les cours de danse, de piano, de karaté, les stages de voile ou d'escalade, les cours de natation, les mouvements de jeunesse. Et l'enfant à qui ce rythme ne convient pas, qui n'a pas acquis les multiples compétences visées à heure et à temps inquiète et donc déçoit. Ce manque de respect du rythme engendre des tensions que l'enfant retournera contre lui ou exprimera. C'est ainsi que l'on voit certains enfants perdre confiance en eux et se renfermer alors même que leur estime de soi, si elle avait un tant soit peu été prise en compte, aurait été un moteur efficace d'ouverture aux apprentissages. A l'inverse, d'autres manifesteront leurs besoins d'être respectés et reconnus de diverses manières,

bien souvent maladroites, hostiles et désagréables, parce qu'il ne leur vient pas à l'idée que les attentes que les adultes projettent sur eux sont excessives et qu'ils souffrent donc et enragent de ne pas être à la hauteur.

Par ailleurs, parce que les adultes sont tout autant soumis à un rythme et à des exigences effrénés, l'enfant est souvent livré à lui-même ou plutôt laissé à la garde de la télévision et de ses dessins animés, des jeux d'ordinateurs, des game-boys.

Sans cesse sollicité intellectuellement et physiquement, soumis à des horaires, à des plannings, à des défis réels ou fictifs, l'enfant perd contact avec les rythmes de vie et les rythmes de développement propres à son âge, et avec les rythmes et les règles de vie de ceux qui l'entourent.

Combien il devient difficile pour nos jeunes interlocuteurs de ne pas interrompre lors d'une explication et de l'écouter jusqu'au bout, de se concentrer plusieurs minutes d'affilée, de mener une tâche jusqu'à son terme sans déjà s'enquérir de ce qu'ils feront après, de rester à table jusqu'à la fin du repas.

Sur-stimulés et sans balises, ils n'ont plus conscience de leur place dans l'espace et le temps. Ils ont perdu la capacité de sentir leur corps, de ressentir les sentiments et les besoins qui l'habitent. Ils ne vivent plus l'instant présent, ne savent pas s'arrêter pour regarder, sentir, goûter, observer, s'émerveiller, réfléchir, déduire ou simplement être là, gratuitement.

Cette violence faite à eux-mêmes ne reste pas sans conséquences et rejaillit dans les rapports qu'ils entretiennent avec autrui.

Chaque été, avec une collègue de l'Université de Paix, j'anime un stage destiné aux enfants de 5 à 12 ans. Au-delà d'une aventure bâtie autour d'un thème, nous avons pour objectifs d'initier ces petits à la gestion positive des conflits. Nous sommes également soucieuses de respecter le rythme de chacun.

Un après-midi qu'il faisait fort chaud, les enfants étaient rentrés dans le local pour se mettre à l'abri du soleil. Alors que nous étions prêtes à les lancer à la recherche d'un trésor, nous y avons renoncé. Ils n'avaient pas besoin d'un projet dans l'immédiat, ils étaient bien, là, sans consigne ni contrainte. Quatre d'entre eux, rassemblés tout serrés autour d'un livre, recopiaient soigneusement une illustration.

Trois autres terminaient des mandalas commencés la veille, une plus grande lisait pour deux plus jeunes, blottis contre elle, le conte des chaudoudoux⁽¹²⁾. D'autres, confortablement calés contre de gros coussins étaient plongés dans des bandes dessinées. A quatre pattes sur le tapis, des enfants reconstituaient un puzzle ou jouaient aux légos. Le plus jeune s'était endormi, une girafe en peluche dans les bras. Sans que rien n'ait été dit, ni prévu, un rythme qui convenait à tous avait été trouvé et il s'en dégagait un réel bonheur.

Sans vouloir faire l'éloge de l'ennui qui, je l'ai déjà évoqué, est un vecteur potentiel de violence, je pense que, à petites doses et dans un cadre adapté et sécurisé, l'absence de consignes, de projet imposé, d'attente de résultats préétablis peut être bénéfique: l'enfant découvrira l'autonomie, explorera à son rythme ses réelles compétences et fera preuve de créativité. Autant d'aptitudes qui s'avèreront utiles à une insertion sereine dans la société.

Pour expliquer les cas, heureusement plus rares, de graves violences enfantines (tortures, meurtres dont les médias font parfois écho), Jean Epstein énonce trois derniers facteurs :

le manque de repères positifs sur son origine et son histoire, l'incapacité de faire la différence entre le virtuel et le réel, le manque de maîtrise des notions de mort et de vie.

Parce qu'ils sont issus d'une immigration dont ils ont perdu la trace ou parce que les maintes recompositions de leur famille les ont coupés de toute relation avec un de leurs parents, des enfants sentent qu'ils n'ont pas une place reconnue et bienvenue dans notre société et vont donc la réclamer haut et fort, par tous les moyens. Valoriser la culture d'origine et permettre de la découvrir dans ce qu'elle a de beau et d'exemplaire, retracer l'historique et les motivations économiques des différentes vagues d'immigration, susciter le questionnement et le dialogue avec les parents présents ou non dans le foyer familial sont des moyens de reconstruire l'estime de soi chez des enfants en mal de repères positifs.

A l'occasion du vingtième anniversaire de la catastrophe du Bois du Cazier, j'ai retracé pour mes élèves la chronologie des différentes immigrations en Belgique, cité les différents pays qui avaient répondu à l'offre de la Belgique, décrit les conditions d'hébergement et de travail déplorables offertes aux arrivants et souligné le courage dont ceux-ci avaient fait preuve pour assurer un avenir meilleur à leur descendance. Parmi les élèves, il y avait Boris, Richard et Simon, dont les prénoms pas plus que la tenue vestimentaire ou l'accent ne semblaient être en lien avec les faits exposés. Pourtant, durant le cours suivant, ils nous expliquèrent, et il semblait presque que c'était pour eux une découverte, leur origine polonaise ou italienne. L'un d'entre eux avait apporté la lampe de mineur de son grand-père.

Ce qui distinguait ces élèves des autres, avant cet échange, était une tendance au manque de respect vis-à-vis d'autrui et des attitudes et des propos fréquemment racistes. Comme s'ils avaient intégré inconsciemment et reproduit les propos que leurs ancêtres avaient eu à entendre et à subir.

(12) *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*, Claude Steiner, Interéditions, 1998. Une très belle initiation à l'expression des sentiments et des besoins. Chez les enfants, les adolescents, les adultes, la métaphore proposée par ce conte libère la parole et permet de mettre des mots sur les maux, et sur les bonheurs aussi.

Tous les enfants sont amateurs de jeux vidéo où ils peuvent à souhait faire mourir puis ressusciter leurs personnages, où, pour accumuler les points et les vies, il leur faut enchaîner les sévices et les formes de violence, sans que cela n'ait de réelle conséquence. Bon nombre de dessins animés et de films confortent par leur scénario cette impression d'impunité, d'irréalité des gestes et des actes. Si les plus jeunes ne sont pas accompagnés dans cette lecture audiovisuelle, si on ne leur explique pas qu'il s'agit d'images, d'acteurs, d'effets techniques, de traitements d'images; si on n'attire pas leur attention sur les conséquences physiques et psychologiques de tels agissements dans leur vie de tous les jours, certains pourront ne plus faire la différence et, presque en toute innocence, reproduire les comportements ludiques habituels, irrémédiables cette fois.

Je ne conseille pas pour autant d'interdire aux enfants et aux jeunes tout média susceptible de montrer des scènes violentes. D'abord parce qu'il s'avèrerait bien difficile d'en trouver en nombre suffisant et adapté à leur âge, ensuite parce que l'enfant préservé à ce point

risquerait d'éprouver des difficultés à s'adapter au monde qui l'entoure, fait de conflits, de tensions, de violences parfois, dont il ne faut pas forcément s'effrayer et qu'il faut apprendre à prévenir et à gérer. Je rappelle simplement qu'il faut accompagner et encadrer le jeune spectateur dans sa lecture de ce type d'images et de jeux. Un encadrement technique qui rappelle fermement et exemples à l'appui qu'il s'agit de montages, de trucages, d'images de synthèse bien différentes de réalité. Mais aussi un accompagnement fait d'écoute, de dialogue, qui permettra que les craintes de chacun soient entendues, que l'intérêt pour ce genre d'images soit compris et remis dans un contexte générationnel ou de mode, qui prendra la peine de décortiquer les scénarii, de sortir du cadre mis en images pour faire preuve d'esprit critique, d'empathie envers les différents personnages, pour situer l'action dans une période historique précise.

Le danger de confondre réalité et virtualité est d'autant plus fort que, dans notre civilisation moderne, la confrontation réelle et directe avec la mort se perd. Dans nos villes et nos quartiers, les personnes âgées sont de moins en moins présentes et les relations que les enfants pourraient tisser avec celles-ci sont de plus en plus restreintes. Peu d'enfants ou d'adolescents ont l'occasion de vivre, au jour le jour, sous le même toit, en compagnie d'un grand-parent, de goûter à sa calme présence, d'en découvrir la sagesse et la tendresse, mais également de le voir s'affaiblir petit à petit puis mourir, d'avoir à regarder et sentir ce que c'est qu'une vie qui est partie, de ressentir dans l'espace quotidien le manque qui s'est créé. Tous les enfants évoquent bien sûr avec un réel et profond chagrin la disparition de leur papy ou de leur mamy mais l'évènement a, dans la plupart des cas, été vécu de façon lointaine, pudiquement relaté. Évoquée plutôt que vécue, la mort n'a pas la même réalité.

Dans les programmes d'enseignement québécois les rencontres intergénérationnelles sont intégrées. Pour que l'expérience et les savoirs des anciens se transmettent mais aussi pour que les plus jeunes prennent conscience des étapes inéluctables de la vie, approchent de façon constructive mais aussi concrète le vieillissement, la maladie et la mort.

La découverte du côté éphémère de la vie et du côté irrémédiable de la mort se fait également au contact des animaux. Les enfants qui habitent la campagne les connaissent ou ceux qui ont la responsabilité mais aussi la joie de nouer une relation, au fil des mois ou des années, en classe ou à la maison, avec un animal de compagnie.

Certaines des causes de violence énumérées par Patrick Traube ont déjà été évoquées ci-dessus: l'absence de règles et de sanctions ou l'existence de règles ambiguës ou injustes.

L'appartenance ou **la fréquentation d'un milieu riche en modèles agressifs** (tels que la famille, le groupe fréquenté ou les médias), **le besoin de stimulations** et de défis (pour échapper au désœuvrement), **l'ennui, la morosité ambiante** en sont d'autres qui, mélangés à tous ceux cités précédemment, constituent un cocktail explosif et destructeur.

Tous les enseignants vous le confirmeront, c'est lors des récréations qu'a lieu la majeure partie des conflits et, une fois que les différents protagonistes sont rentrés en classe, il est bien difficile, voire impossible, de démêler l'écheveau et de savoir comment c'est arrivé et qui a

commencé. La récréation, tout comme d'autres « biotopes » violents, réunit à elle seule différents facteurs situationnels de violence. En effet, une fois leur collation avalée, les enfants ou les jeunes restent un long moment inoccupés. Les jeux de ballon ou les activités sportives y sont rarement organisés ou autorisés, les règlements propres à ces moments-là ne sont pas clairement définis et dépendent du libre arbitre de celui qui surveille. A cela s'ajoutent la promiscuité des cours souvent surpeuplées et la violence permanente faite à l'espace individuel de chacun ainsi que l'anonymat et donc l'impunité garantis aux infractions, du fait d'un manque de personnel encadrant ou de leur manque d'expérience dans la gestion positive des conflits. Tous les établissements qui ont décidé de réfléchir à cette contrainte organisationnelle et qui ont mis en place des stratégies pour désamorcer les facteurs déclencheurs de violence ont vu celle-ci régresser rapidement.

Depuis plusieurs années, je circule d'école en école pour y assurer des animations dans les classes ou pour travailler avec les enseignants. C'est toujours avec beaucoup d'intérêt que j'observe les temps de récréation, les conflits ou les jeux qui s'y vivent, ce qui est mis ou non à la disposition des enfants pour que ces moments de détente remplissent leur rôle.

L'espace réservé aux enfants varie d'une école à l'autre. Dans les écoles rurales, il est en général plus grand et plus verdoyant; dans les écoles de ville, il se restreint parfois fortement. Petites ou grandes, les cours sont la plupart du temps agrémentées de modules, de marelles ou autres jeux peints sur le sol. Le manque d'espace qui pourrait engendrer une augmentation des conflits est compensé de diverses façons. Dans certaines écoles, les horaires de récréations sont décalés selon les degrés de façon à permettre aux enfants de s'ébattre sans se battre.

Dans d'autres, des jeux sont mis à la disposition des enfants qui en gèrent la distribution et le rangement: ballons en mousse, raquettes, cordes à sauter, élastiques, craies de couleurs, tricycles, trottinettes, cartes, jeux de société, etc... Dans une école, les enfants ont été initiés aux jeux et comptines d'antan. Dans une autre, des ateliers de danse et de dessin sont proposés par les plus grands aux plus petits.

Des écoles ont profité de l'existence du conseil d'élèves pour réfléchir aux conflits surgissant lors des récréations et pour établir, en collaboration avec tous les acteurs concernés, un règlement précis et détaillé propre à ces moments de vie-là. Écrit en toutes lettres et illustré par des pictogrammes pour les plus petits, il est affiché de façon visible dans les différents lieux qui pourraient être source de conflit.

Enfin, des écoles investissent du temps dans la formation des élèves, des enseignants et des divers membres du personnel qui ont en charge les enfants en leur proposant une initiation à la gestion positive du conflit et à la médiation par les pairs.⁽¹³⁾ Encadrés par un adulte, des enfants médiateurs gèrent les conflits survenus lors des récréations et aident les protagonistes à trouver des solutions à leur différent.

Récemment, j'ai eu à nouveau la preuve que le cadre extérieur peut être un vecteur de violence. Je devais donner le cours de Communication à une classe de vingt élèves de 3^{ème} Professionnelle. Je l'ai expliqué plus haut, je dispose d'un local qui m'est la plupart du temps réservé et dans lequel, les élèves l'expriment régulièrement, ils se sentent bien et disposés à travailler.

Ce jour-là, pour une raison de modification d'horaire, j'ai rejoint les élèves dans le local qui leur est réservé habituellement. Dans ce local tout en longueur, la température n'excédait pas les dix degrés et nous avons tous gardé nos manteaux. A cause de l'étroitesse du lieu, les bancs s'alignaient par deux sur plusieurs rangées et j'avais du mal à garder un contact visuel avec les élèves du fond. Le manque d'insonorisation m'obligeait à élever exagérément la voix et le moindre bruit prenait de l'ampleur. Les murs étaient sales et dégradés à de nombreux endroits et le fond de la salle était encombré de caisses et d'objets cassés. C'est une classe avec laquelle je travaille habituellement avec beaucoup de plaisir: nous avons mené des activités de coopération, fait de la peinture et de la poterie, débattu de sujets très personnels, échangé nos points de vue avec respect et intérêt mutuel. Ce jour-là, il n'a pas fallu plus d'un quart d'heure pour que l'ambiance devienne électrique parce que les élèves ne m'écoutaient pas ou ne s'écoutaient pas et parce que ni eux, ni moi n'avions vraiment le coeur à l'ouvrage.

(13) Pour en savoir plus sur le programme « *Graines de médiateurs* » initié par l'Université de Paix, vous pouvez vous référer à l'ouvrage mais également découvrir des témoignages et des commentaires sur le site www.universitedepaix.be

5. ANALYSE DU FAIT DE VIOLENCE

Je vous ai, jusqu'à présent, largement promené dans le paysage de la violence. Nous l'avons d'abord regardée à distance à l'aide des cinq niveaux de Jacques Ardoino. Nous l'avons ensuite repérée et définie. Nous avons observé ses formes, distingué ses causes. Je vous propose à présent de vous en approcher encore de façon à comprendre comment elle se déclenche.

Des formateurs de l'Université de Paix ont réalisé un schéma explicatif de l'émergence de comportements violents chez la personne. "Le cercle de la frustration" a été réalisé sur base des travaux de Paul-Henri Content⁽¹⁴⁾, inspiré lui-même par les théories du besoin en psychologie.

Ce schéma décortique le fait de violence, explique ce qui l'enclenche, ce qui l'amplifie et aborde les conséquences de l'acte violent posé. Il fait apparaître également l'interaction entre l'individu qui pose l'acte de violence et celui qui, icscie ou pas, suscite la violence. Enfin, il suggère des portes de sorties successives pour prévenir la violence, la gérer ou empêcher qu'elle ne se reproduise.

J'ai à cœur de vous l'expliquer et de vous en faire découvrir toutes les richesses. Pour ce faire, il convient d'abord d'aborder une notion qui en est le point de départ: le besoin fondamental. Une fois que cela sera fait, je reviendrai au cercle de la frustration.

5.1. Les besoins fondamentaux

Au point de départ du processus violent se situe un besoin fondamental en souffrance. La notion de besoin fondamental est essentielle pour comprendre, davantage encore, ce qui est à la source de la violence, pour pratiquer l'écoute active et pour intégrer les principes de la communication non-violente.

Je l'aborde dans chacune de mes formations et conférences.

Je la fais également découvrir par les enfants et les jeunes avec lesquels je travaille. Une fois cette base posée, le travail de construction peut commencer.

Dans notre société de consommation, nous utilisons abondamment le terme « besoin »: « J'ai besoin d'une nouvelle voiture, de soleil, d'argent, d'un bout de chocolat ». L'utilisation est abusive et il ne s'agit pas là de besoins fondamentaux mais de solutions pour les combler. Une nouvelle voiture me permettra d'être en sécurité sur les routes, le soleil me rendra plus belle et me redonnera confiance en moi, le bout de chocolat me procurera du plaisir.

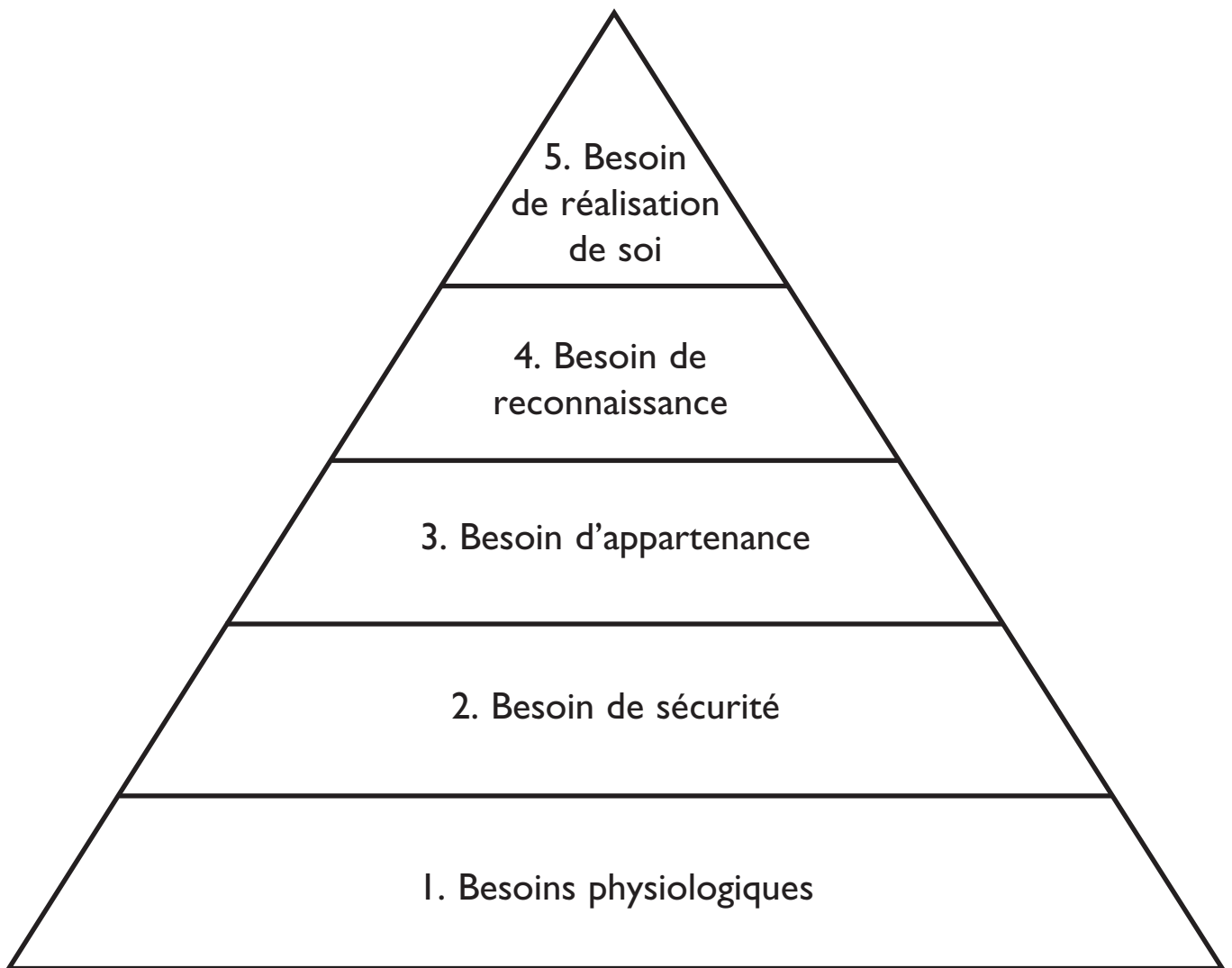
Quels sont donc ces besoins fondamentaux et comment les définir?

Les besoins fondamentaux sont notre moteur, ce qui est au centre de nos actions et de nos décisions. C'est pour les satisfaire que nous nous mettons en projet et c'est quand ils ne sont pas satisfaits que nous sommes en colère, tristes, découragés.

Abraham Maslow⁽¹⁵⁾ en énonce cinq. Il les échelonne sur une pyramide. Selon lui, on ne peut accéder à la recherche de la satisfaction du besoin supérieur que si le besoin fondamental inférieur est satisfait.

(14) Paul-Henri CONTENT est licencié en Psychologie sociale de l'ULg. Formateur d'adultes et superviseur dans le non-marchand, il pratique comme thérapeute en psychologie humaniste

(15) *Theory of Human Motivation*, Abraham MASLOW, Psychological Review, 1943



Pyramide de Maslow

- **le besoin de survie:** Nous avons besoin d'avoir à notre portée ce qui nous permet d'être en vie. Nous devons manger, boire, dormir, nous soigner. Bien que le pouvoir d'achat soit en baisse et que de plus en plus de personnes soient précarisées, notre société européenne reste un modèle dans la satisfaction de ce premier besoin. A tel point que certains, de l'autre bout du monde, tentent l'impossible et risquent la mort pour accéder à notre eldorado.

L'enseignement, l'apprentissage est un moyen de satisfaire le quatrième besoin fondamental, le besoin d'estime de soi. Si l'on se tient à la conception d'Abraham Maslow, les besoins qui le précèdent doivent être comblés pour que toute l'énergie soit disponible. Un enfant qui arrive fatigué en classe parce qu'il a trop peu ou mal dormi, qui n'a pas eu l'occasion de déjeuner, a moins de chance de suivre et d'intégrer les apprentissages. Il en va de même pour l'adolescent qui passe ses nuits devant son ordinateur ou sa télévision (qu'il a dans sa chambre parce que, parfois, le dialogue n'existe plus ailleurs). Ou pour l'adulte que le sommeil fuit parce que sa vie conjugale ou professionnelle ne répond plus à ses attentes.

- **le besoin de sécurité:** Nous avons besoin de sécurité physique, d'être sûr que nous ne risquons pas d'être bousculé, frappé, tué. Nous avons également besoin de sécurité psychologique, d'être sûr qu'on ne se moquera pas de nous, qu'on ne nous insultera pas, qu'on ne sera pas rejeté.

Le tout petit qui craint les bousculades d'une cour de récréation, le brouhaha (pourtant joyeux) des activités en classe, ne sera pas disponible face aux apprentissages. Celui dont les autres se moquent, qui est brimé, dont les résultats sont ouvertement blâmés, cherchera prioritairement à s'en protéger, parfois de façon inadaptée et négative.

- **le besoin de relation:** A. Maslow évoque ce besoin sous différents aspects.

- Nous avons besoin de faire partie d'un groupe qui nous reconnaît et nous apprécie. Ce groupe peut être la famille, mais également le mouvement de jeunesse, le club sportif, la chorale, les collègues de travail que nous fréquentons. Peu importe pourvu que, là, nous soyons accueillis, appréciés, que nos initiatives soient encouragées, que nos efforts soient reconnus, que nos erreurs soient acceptées et pardonnées.

Si aucun des lieux cités ci-dessus ne répond à ce besoin, cela pourra être la bande de jeunes qui empêche le quartier de dormir, qui vole les voitures ou les GPS,... peu importe, si, là, l'accueil du groupe et la reconnaissance sont au rendez-vous.

L'école est l'endroit où les enfants et les jeunes passent la plupart de leur temps, au détriment parfois de la famille, des amis, des hobbies, de tous ces lieux qui justement répondent au besoin fondamental et structurant de relation.

Son rôle le plus visible est d'enseigner des matières. Mais son objectif à long terme est clairement défini: former des adultes et des citoyens responsables, c'est-à-dire des hommes et des femmes qui auront non seulement les compétences techniques requises mais également une base personnelle suffisante et les capacités relationnelles nécessaires. Pourquoi dès lors accorder si peu de place à l'accueil de chacun, à la cohésion de la classe, à la gestion des conflits, à l'apprentissage d'une autre façon de communiquer?

Bon nombre d'enseignants que je rencontre me disent tous les bienfaits qu'ils récoltent de ce genre d'activités.

Mais ils expriment aussi leur inquiétude et leur culpabilité parce que cela se fait, leur semble-t-il, au détriment du programme officiel.

Je ne milite pas activement au sein du parti pour lequel je vote, préférant consacrer mon énergie à la formation et à l'écriture. N'ayant dès lors pas de pouvoir de décision ou d'action au niveau institutionnel, je me plie aux nombreuses directives qui ponctuent les changements de ministres et les nouveaux décrets. Bien que je comprenne les motivations qui sont à la source de chaque nouvelle décision, j'espère toujours qu'une prise de conscience officielle et institutionnelle ait lieu qui comprendrait que le statut de l'école a changé, et que, si elle est le lieu principal des apprentissages, elle est également le lieu idéal, parce que parfois le seul existant, d'aptitudes fondamentales de relation avec autrui, de gestion des différends, de prévention et de gestion de la violence. Ces savoirs relationnels me semblent tout aussi pertinents et utiles que les connaissances littéraires, mathématiques ou historiques.

- Nous avons besoin d'aimer et d'être aimés. Il me paraît toujours incongru d'avoir à le démontrer. Des scientifiques l'ont fait avant moi⁽¹⁶⁾. J'aimerais juste apporter un témoignage. Lorsque, dans les classes, je demande d'énumérer les chaudoudoux (les occasions de se sentir heureux), les réponses les plus fréquentes (même et surtout peut-être de la part des « durs à cuire ») sont: la naissance de mon petit frère ou de ma petite sœur, j'ai été choisi(e) comme parrain ou marraine, je suis amoureux,...

- Nous avons besoin d'intimité, c'est-à-dire d'avoir au moins une personne à qui on peut tout dire de soi, le meilleur comme le pire, sans craindre de jugements ou de reproches. Cette personne peut être le parent, le frère ou la sœur, le conjoint, l'ami ou l'amie. Sont-ils suffisamment présents, disponibles? Comment expliquer le succès des émissions télévisées où l'on peut exposer la part la plus intime de sa vie au grand public, l'appel de plus en plus fréquent à l'aide d'un thérapeute, d'un groupe de parole?

Dans certaines écoles, une réponse à ce besoin a été trouvée: les élèves peuvent choisir parmi leurs enseignants une personne en qui ils ont confiance et qui les accompagnera dans leur cursus, qui écouterait leurs difficultés, qui soulignerait leurs progrès. Il ne s'agira pas de parler de résultats scolaires mais de ressentis, de ressources personnelles et adaptées et de perspectives.

- **le besoin d'estime de soi:** Nous avons besoin de nous réaliser, de nous accomplir pour nourrir notre estime. C'est par le biais d'autrui, par le retour positif exprimé par rapport à ce que nous sommes et ce que nous faisons que cette estime se construit.

Ce quatrième besoin fondamental est, selon moi, à la source du changement de paradigme de notre société. Jusqu'il y a trente ans, la meilleure, si pas la seule, façon de se réaliser et de s'accomplir était le travail.

(16) *Guérir le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse*, David SERVAN-SCHREIBER, Editions Pocket, 2005. Dans son ouvrage, l'auteur cite de nombreuses expériences menées afin de démontrer l'impact de l'amour dans le développement de l'être humain et ce dès la naissance.

Toute la société était structurée en fonction de ce paradigme. A présent, le meilleur diplôme, les compétences les plus pointues, l'expérience la plus riche ne garantissent plus à coup sûr cet accès à la réalisation de soi. Puisque la société ne permet plus de se réaliser et qu'il est néanmoins fondamental de le faire, l'individu se retourne vers lui-même. L'autoréalisation n'est pas synonyme d'égoïsme mais une façon de changer les critères d'évaluation pour y trouver son compte.

L'épanouissement personnel fait partie de ces nouveaux critères et amène les jeunes à rejeter les règles, les contraintes, à quitter l'école parce qu'elle n'engendre que frustrations, à refuser un emploi parce qu'ils n'y trouvent pas de sens.

Si la société ne permet plus toujours de se réaliser par le travail, elle envoie pourtant un message incompatible via ses médias et ses publicités. Pour exister, il faut posséder. Rouler en 4x4, voyager en low coast vers le soleil que paradoxalement le réchauffement climatique ne nous garantit plus, utiliser un écran plat, écouter son Ipode (excusez-moi, je suis sans doute déjà en retard par rapport au dernier modèle en vogue), se promener avec son PC portable extra-plat,

Autant de signes extérieurs qu'on n'appelle plus de richesse mais d'existence conforme à la norme.

Mais ces formes prônées de réalisation ne sont pas à la portée de toutes les bourses et les autres formes de réalisation, plus existentielles, ne sont pas présentes dans les supports médiatiques d'éducation.

Quels moyens restent-ils alors de se réaliser quand on manque de moyens financiers, d'ouvertures vers d'autres centres d'intérêt et d'épanouissement? Il y a des vols, des agressions incompréhensibles pour un MP3, mais, le plus souvent, une énorme frustration et beaucoup de colère ou de désespérance.

De nombreux sociologues⁽¹⁷⁾, aujourd'hui, s'entendent pour reconnaître que la constitution de bandes de jeunes, leur évolution délinquante, sont une réponse au manque d'estime de soi que la société fait apparaître chez certains jeunes issus de milieux populaires.

Pour des jeunes exclus de la consommation, de l'école et du travail, l'appropriation du quartier constitue le dernier moyen pour acquérir une reconnaissance sociale. Les attitudes qu'ils y développent (chantage, vol, agression, vandalisme,...) les stigmatisent aux yeux des habitants d'un autre âge ou d'une autre origine sociale, au regard des agents de la loi et de la société. Même si la reconnaissance sociale qui en découle est négative, mieux vaut une telle reconnaissance que pas de reconnaissance du tout. Ils sont prêts à la défendre, quitte à transgresser les lois ou à imposer les leurs.

En forçant ainsi la reconnaissance de leur place dans les rapports sociaux, ils participent pourtant directement à leur marginalisation et une spirale de rejet et de violence se met en place.

(17) *Les bandes de jeunes comme réponse à l'exclusion sociale*, Cécile CARRA, in Crimes et Cultures, sous la direction de BESSETTE J-M., Paris, L'Harmattan, 1999
Controverses théoriques autour des bandes de jeunes, Maryse ESTERLE HEDIBEL, in Les bandes de jeunes, Collection « Recherches », Paris, La Découverte, 2007

- **le besoin de s'actualiser:** Nous avons besoin de pouvoir faire le bilan de notre parcours. Ce qui a marché, ce qui a raté, les leçons qui en ont été tirées, les réorientations qui ont été décidées et avec quels résultats. Nous avons besoin de voir vers où on va, quels objectifs proches ou lointains il convient de se fixer. Et avec quelles ressources, matérielles ou humaines.

Ce cinquième besoin fondamental est le dernier que Maslow inscrit dans sa pyramide. Cela implique qu'il faut avoir satisfait les quatre précédents avant de pouvoir procéder à cette introspection. Je me suis parfois demandé si cette démarche était accessible à tous les âges. Récemment, une réponse m'a été donnée.

Il s'agissait ce jour-là, avec un groupe d'adolescents, de définir sa façon de vivre et de ressentir le conflit. Pour ce faire, une multitude de cartes représentant des animaux⁽¹⁸⁾ avait été posée au sol: couguar, tortue, aigle, papillon, chien, loup, girafe, fourmi, araignée,... et un cygne. Nous nous étions d'abord mis d'accord sur une description du comportement de chaque animal et, en ce qui concerne le cygne, nous en avons dit ceci: il est beau, calme, tranquille, serein,

un peu solitaire. A le voir évoluer de façon aussi majestueuse, on ne soupçonne pas qu'il a été un jour le vilain petit canard, rejeté, blessé et désespérément seul.

Ensuite, chacun choisissait une carte représentant l'animal qui reflétait le mieux son attitude. Il y a eu des couguars (les impulsifs et parfois violents), des tortues (les timides), des chiens (les bons copains) et quelques cygnes, des jeunes apparemment sans histoire qui, puisqu'il s'agissait également de justifier leur choix, ont expliqué leurs difficultés de l'enfance surmontées ou encore subies et cachées: le handicap profond d'un membre de la famille, le décès d'un parent, la maltraitance subie, la fuite à un moment dans la drogue, la recherche d'une identité quand on a été adopté.

D'autres auteurs, avec une terminologie différente, évoquent la notion de besoin fondamental.

Marshall Rosenberg⁽¹⁹⁾ en dresse une liste fort complète, proposant un vocabulaire précis pour détailler les besoins fondamentaux de base. Avec la description objective des faits, l'expression des sentiments, l'expression du besoin et la formulation d'une demande, il met au point la méthodologie de la Communication Non Violente qui permet d'exprimer son point de vue ou d'entendre celui de l'autre sans jugement, accusation et risque de ressentiment.

(18) Activité décrite dans « *Graines de médiateur* » et que l'équipe de l'Université de Paix a depuis explorée davantage et dont la procédure sera amplement détaillée dans le prochain ouvrage.

(19) *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) Introduction à la communication non-violente*, Marshall B. ROSENBERG, Editions Jouvence, 1999

Robert A. Sullo⁽²⁰⁾ propose aux tout-petits de découvrir le cercle des besoins fondamentaux et de réfléchir à la façon de l'équilibrer. Comprendre la notion des besoins fondamentaux est essentiel pour permettre la mise en mots des émotions et faire en sorte que l'expression remplace la violence, quelles que soient ses formes. Dans tous les cours dont le programme le permet, je consacre du temps à cet apprentissage et je suis, à chaque fois, impressionnée et émue de constater les effets bénéfiques de cette nouvelle clé de compréhension de soi et des autres.

De nombreux livres pour enfants évoquent ces notions au travers de récits divers, dont "Le conte chaud et doux des chaudoudoux" que j'ai déjà évoqué. Bien qu'il soit bien reçu par les plus grands, j'ai eu envie de faire appel à des procédés méthodologiques plus adaptés à la maturité de mes grands élèves. J'en retiens deux, selon le temps dont je dispose.

Dans la première activité, il s'agit d'imaginer qu'il va falloir (pour des raisons impérieuses et non négociables) quitter définitivement la terre pour s'exiler sur une planète lointaine aménagée pour y accueillir les hommes.

Chaque candidat au départ dispose d'une malle dans laquelle il peut entreposer tout ce qu'il juge nécessaire pour "survivre" à ce départ sans retour possible. On ne peut pas y mettre de plante, d'animaux, d'être vivant (membre de la famille, petit(e) ami(e)). Pour éviter que, pour des raisons assez logiques, les bagages soient uniquement constitués de victuailles et de matériel de première nécessité, on peut préciser que l'espace d'accueil est doté de magasins, de banques, d'hôpitaux, de logements adéquats. Chacun dresse sa liste d'objets. Suite à une mise en commun, il s'agit de montrer que les mêmes objets reviennent et que, si l'on interroge chacun sur les raisons de ce choix, il apparaît qu'ils assurent la satisfaction des besoins fondamentaux. C'est lors de ces activités que j'ai compris, parce qu'ils me l'ont expliqué, que les jeux d'ordinateur que tous mes élèves emmenaient prioritairement répondaient à un besoin de relation.

Une autre façon d'aborder les besoins fondamentaux est de visionner le film "Seul au monde"⁽²¹⁾. Au-delà de l'histoire bien connue du Robinson sur son île déserte, le scénario illustre parfaitement, à condition qu'on y soit vigilant, les différents paliers de la pyramide des besoins fondamentaux d'Abraham Maslow. Chuck Noland, un cadre de FedEx, mène une existence réglée comme une montre (palier 4: se réaliser, estime de soi). Tout s'effondre de façon brutale quand un crash d'avion impressionnant le laisse isolé sur une île déserte (palier 1: survie) sur laquelle il devra survivre quatre ans durant.

Alors qu'au départ les élèves ne se montrent pas très "emballés" par le choix du film qu'ils ont souvent déjà vu et qu'ils jugent ennuyeux parce qu'il n'y a pas beaucoup de dialogue ou d'action, ils se montrent fort intéressés quand la consigne leur a été donnée de relever les différentes réalisations de besoins fondamentaux. Le comportement en apparence absurde de Chuck qui, dans les tous premiers jours qui suivent son naufrage, s'obstine à trier les colis qui s'échouent sur la plage. Son incroyable et poignante amitié avec Wilson, un ballon de volley. Le colis qu'il n'ouvrira jamais et qu'il ira livrer à la fin du film en affirmant qu'il lui a sauvé la vie. Le regard qu'il porte sur sa vie passée et l'analyse qu'il en fait à son retour.

(20) *J'apprends à être heureux*, Robert A. SULLO, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1999

(21) *Seul au monde (Cast away)*, un film de Robert Zemeckis, avec Tom Hanks

5.2. Le cercle de la frustration

La notion de besoin étant à présent bien claire, la présentation de l'acte de violence sous la forme du cercle de la frustration peut intervenir. Outre une compréhension des raisons qui poussent à la violence, des portes de sortie vont pouvoir être envisagées.



Quatre concepts sont mis en interaction (le besoin, la colère, l'hostilité et la violence) dans une boucle représentant l'évolution possible du comportement d'un individu.

Examinons d'abord attentivement ces quatre concepts, représentés dans des cercles. Nous examinerons ensuite en les illustrant les quatre portes de sorties, représentées par des flèches orientées vers l'extérieur. Le passage d'un cercle à l'autre peut être lent, mûrir progressivement sans beaucoup d'indices extérieurs, ce qui rend le passage à l'acte de violence imprévisible et bien souvent incompris. Chez certains individus dont l'histoire est peuplée de déceptions et de frustrations, le passage d'un cercle à l'autre est rapide, difficile à gérer et je serais plutôt tentée de parler alors de spirale de la frustration et de la violence, plutôt que de cercle.

Le BESOIN est ici envisagé comme un manque, une souffrance, une détresse présente chez l'individu ("J'ai mal"). Il est conçu comme un potentiel d'énergie qui, s'il n'est pas **pris en charge**, sera en quelque sorte détourné et projeté dans la relation à l'autre.

Ce phénomène de projection, bien connu des psychologues, consiste à rendre l'autre responsable de quelque chose qui, au fond nous appartient en propre. L'individu en souffrance passe dans le registre émotionnel de la COLÈRE et est "fâché sur l'autre" parce qu'il ne répond pas à son besoin. Pris dans l'émotion qui est la sienne, il est même souvent incapable de discerner le fait que l'autre n'a sans doute rien à voir avec sa frustration.

Dernière heure de cours de l'après-midi. Un enseignant et ses élèves. Il est fatigué, un peu énervé, peut-être découragé. Il a mal dormi, a dû se dépêcher pour arriver à l'heure, a du coup oublié des copies qu'il avait pourtant corrigées, a eu concertation sur le temps de midi et a donc dû manger sur le pouce... Les élèves sont eux aussi fatigués, un peu énervés, sûrement découragés. Les interrogations ont succédé aux devoirs à rendre, tous les professeurs sont présents et il n'y a donc pas eu d'heure d'étude pour souffler un peu. Le professeur ramasse les devoirs et fait remarquer à l'un des élèves qui ne l'a pas fait que, cette fois-ci, il sera sanctionné par un zéro. Et c'est l'explosion, l'élève s'insurge et se rebiffe violemment. La remarque et la sanction pourtant justifiées sont la goutte d'eau qui fait déborder le vase, la parole de trop qui réveille une vieille blessure dont l'élève n'a peut-être pas intellectuellement conscience. Effectivement, c'est cet enseignant-là qui va payer, avoir droit à l'agressivité verbale ou physique. S'il n'a pas la force (et l'a-t-on quand on est énervé et fatigué?) et la sagesse de se rendre compte qu'il est victime d'un "phénomène de projection", s'il réplique, justifie son geste, le cercle de la violence dispose de tous les ingrédients nécessaires pour poursuivre sa boucle.

"C'est toujours sur moi qu'on tombe!", "C'est chaque fois après moi que vous en avez!". Combien de fois n'ai-je pas entendu cette phrase pleine de colère et de dépit, en réponse à l'une de mes interventions. Avant, je m'identifiais au "on", au "vous" et je me justifiais, ne faisant qu'accroître l'agressivité ou réduisant à un mutisme résigné et destructeur.

A présent, je tâche de me souvenir que, même si c'est à moi d'affronter l'agressivité, je n'en suis pas l'unique instigatrice. Je suis l'ultime personne qui est intervenue, celle qui a été de trop. Mais avant moi, il y a eu d'autres collègues, d'autres intervenants, des parents, des voisins, des amis, des copains, des inconnus sur le trajet de l'école qui ont, les uns après les autres, mis à mal un besoin fondamental, soit sur la même journée, soit, à petites doses, tout au long d'une vie. Quand j'arrive à m'en souvenir, je peux alors sereinement recevoir la charge d'émotion qui m'est projetée sans aussitôt la renvoyer, je peux l'entendre et profiter de cette chance qui m'est donnée pour la mettre en mots et atténuer un tant soit peu la souffrance qui la déclenche.

Je l'ai laissé entendre, reconnaître une projection derrière un acte d'agressivité apparemment injustifié demande que l'on sache que le phénomène existe et exige une maîtrise de ses émotions que l'on est pas toujours en état d'assurer. D'autant que l'on a, en face de soi, quelqu'un qui ne comprend pas toujours sa propre émotion ou qui ne la rend pas explicite.

Il arrive donc souvent que l'individu en souffrance, ne rencontrant aucun moyen non-destructeur pour résoudre sa frustration, construise une attitude d'HOSTILITE à l'égard de l'autre. Parce qu'il n'a pas répondu à sa frustration, il développe alors à son égard des intentions malveillantes. "Il va me le payer". A ce moment peut-être, il espère encore que l'autre regrette et répare ce en quoi il s'estime dorénavant lésé.

Si, à ce stade, la loi ou l'interdit ne permettent pas d'enrayer le processus, si l'individu hostile ne prend pas conscience des conséquences de ce qui est en train de se passer, il est plus que probable qu'il passera à l'acte en faisant VIOLENCE à l'autre, d'une manière ou d'une autre. "Il m'a fait du tort, j'ai donc le droit de riposter".

Enfin, si l'acte de violence a été commis, il y a de fortes chances que l'individu violent doive en répondre et que, de manière coercitive ou non, sanction et réparation soient de mise.

Le cercle de la frustration se boucle sur lui-même, se refermant sur la détresse de l'individu sanctionné de ne pas avoir été compris, sur sa souffrance d'avoir été sanctionné sans même que son besoin fondamental ait été rencontré.

Il arrive malheureusement souvent que la sanction ne soit pas réparatrice, c'est-à-dire qu'elle ne donne pas l'occasion de réparer, d'"effacer l'ardoise", de "recommencer à zéro". Il est rare que, au-delà d'une sanction même réparatrice, un temps soit prévu pour comprendre pourquoi c'est arrivé et comment changer d'attitude une prochaine fois. L'individu sanctionné souffre alors doublement: non seulement le besoin fondamental qui a déclenché sa violence n'a pas été rencontré, mais la sanction lui fait comprendre qu'il n'a pas agi comme il fallait, ce qui le fragilise davantage encore et le rend plus susceptible encore de réamorcer l'engrenage à la prochaine frustration.

Le schéma du cercle de la frustration offre un double intérêt.

D'une part, il permet de comprendre une logique intrapsychique qui peut mener des personnes à développer des comportements violents et, dans le même temps, il a l'avantage de situer à quel moment du processus interviennent nos réactions habituelles, montrant ainsi pourquoi elles les accélèrent ou, au contraire, les désamorcent.

D'autre part, il nous fait prendre conscience qu'à chaque étape du processus, il existe des portes de sortie, ou encore des possibilités particulières d'intervention dans le cercle de la frustration. Chacune de ces portes est une opportunité à saisir pour une meilleure gestion de la violence. Examinons-les une à une.

Si le besoin en souffrance n'est pas pris en charge, il sera détourné et projeté dans la relation à l'autre.

La prise en charge de la frustration est une première porte de sortie possible. La connaissance des formes et des causes de violence, la prise de conscience du besoin, l'écoute active de la frustration,

la verbalisation de l'émotion sont autant de moyens de désamorcer le processus de violence, de le prévenir.

Pour cela, il faut que tous les acteurs impliqués aient conscience de ce que sont les besoins fondamentaux et du rôle qu'ils jouent dans une dynamique conflictuelle. Il faut disposer du vocabulaire correspondant aux émotions ressenties. Il faut pouvoir se détacher des faits pour procéder à une analyse de ses causes. Autant de capacités qui ne sont pas innées, qu'il s'agit d'apprendre, auxquelles il faut s'entraîner.

Depuis des années, j'assure le cours de Gestion de Projets auprès d'élèves de 2^{ième} Professionnelle. Durant toute l'année scolaire, nous organisons un séjour à la mer qui a lieu à la fin du mois de mai. Les élèves, avec mon aide, apprennent à s'organiser, à prendre des initiatives et des responsabilités, à tenir leurs engagements. Au-delà de l'organisation, nous travaillons également la gestion de la relation. Le jour du départ, les élèves ont dans leurs bagages tout ce qu'ils ont prévu d'emporter, l'argent de poche qu'ils ont récolté, le planning des nombreuses activités qu'ils ont planifiées, mais aussi la liste du vocabulaire des sentiments et de besoins qu'ils ont déjà utilisée en classe et qui s'avèrera bien utile quand, c'est inévitable, les tensions seront là.

Mais parfois, cela ne suffit pas.

Si l'individu en souffrance, ne rencontre aucun moyen non-destructeur pour résoudre sa frustration, il construit une attitude d'hostilité à l'égard de l'autre. En effet, s'il ne comprend pas sa colère ou l'émotion forte qui l'envahit, s'il n'a pas appris à les traduire en mots, il risque davantage de rendre l'autre responsable du mal-être qu'il ressent. Et, s'il n'a pas face à lui quelqu'un qui est capable de décoder ce qui provoque cette émotion, quelqu'un qui cherche à comprendre plutôt qu'à se défendre, quelqu'un qui écoute plutôt que de bâillonner, le processus de violence sera d'autant plus fermement enclenché.

Personnellement, c'est la porte de sortie que je trouve la plus efficace dans la gestion de la violence. Il ne m'a pas été facile de l'accepter d'emblée, comme si j'y voyais une lâcheté, un manque de force pour répliquer à une agression qui me paraissait injuste. Sans doute n'avais-je pas encore suffisamment intégré les fondements de la violence. A présent, quand un élève me lance: "C'est chiant votre cours!", "Ca sert à rien ce qu'on fait!", "C'est une école de merde!", avant de lui donner des leçons de politesse ou d'argumenter pour lui démontrer le contraire, je le questionne sur son découragement, sur son sentiment d'injustice, sur sa fatigue, sur sa peur d'échouer, sur son besoin de sens. Puis je le laisse parler et je l'écoute. Et dans la plupart des cas, le ton se radoucit, le dialogue se restaure et une écoute des points de vue de l'un et de l'autre redevient possible.

Mais parfois cela ne suffit pas.

Il faut alors que la loi ou l'interdit permettent d'enrayer le processus, que l'individu hostile prenne conscience des conséquences de ce qui est en train de se passer. Si ce n'est pas le cas, il est plus que probable qu'il passera à l'acte en faisant violence à l'autre.

Je suis parfois appelée à travailler avec des équipes pour les accompagner vers une meilleure gestion de la violence. L'analyse de la situation fait régulièrement apparaître des lacunes au niveau du règlement. Soit il n'existe pas, soit il est obsolète et ne tient pas compte de l'évolution des comportements et de la société, soit il est trop complexe ou trop vague et ne permet pas de savoir concrètement ce qui est permis ou pas. Et quand il existe et qu'il est bien pensé, c'est souvent son application qui pose problème et qui, de ce fait, l'empêche d'enrayer la violence. Il est interdit de fumer dans l'école mais les toilettes des plus jeunes sont squattées par les fumeurs plus âgés, en toute impunité. "Comment ça se fait que M. n'est pas renvoyé, me demande un élève, il a dix pages de remarques dans son journal de classe!". "Pourquoi est-ce qu'avec Madame C. on ne peut pas manger en classe et qu'avec Madame T. on peut?". C'est le propre des enfants et des adolescents de se confronter aux règles. Il est donc indispensable qu'elles existent pour qu'ils puissent grandir. Non seulement il faut que les règles existent mais elles doivent être assorties de sanctions qui sont annoncées et expliquées. C'est un bras de fer permanent qui, lorsqu'il est bien pensé s'avère efficace dans la gestion de la violence, garantissant une sécurité à tous. Mais parfois cela ne suffit pas.

Enfin, si l'acte de violence a été commis, il est primordial que l'individu violent doive en répondre et que, de manière coercitive ou non, sanction et réparation soient de mise.

A l'Université de Paix, lors des animations dans des classes maternelles ou primaires, nous préconisons quelques règles: Je parle de moi, je parle quand c'est mon tour, je ne frappe pas et je n'insulte pas, j'ai le droit au stop à condition que je ne dérange pas. Jusqu'il y a peu, il suffisait de les énoncer, de les expliquer et de les afficher en début de première séance pour garantir le bon déroulement des activités. Depuis quelques temps, nous avons rencontré davantage de difficultés à gérer certains groupes et constaté que les activités de cohésion de groupe ne suffisaient pas à désamorcer les comportements perturbateurs et violents de certains enfants. Nous avons donc convenu de réaffirmer davantage les règles et de les assortir de sanctions graduelles annoncées et expliquées.

Un enfant qui, emporté par son enthousiasme, coupe la parole d'un autre aura d'abord un avertissement et devra écrire son nom au tableau. S'il commet la même erreur, il devra la réparer en reformulant à trois reprises ce que l'un de ses camarades a dit. Si cela ne suffit toujours pas, il devra réaliser un travail de réflexion qui lui permettra de comprendre pourquoi il lui est si difficile d'écouter sans interrompre.

La même procédure est utilisée pour les différents comportements prescrits. L'attitude des groupes dits difficiles a totalement changé depuis que les règles ont été clairement réaffirmées et assorties de sanctions réparatrices. Ils participent pleinement et avec cœur aux activités proposées, s'expriment, échangent, s'écourent, témoignent. La règle et son application leur donnent la sécurité nécessaire pour aborder l'exploration des sentiments et du vécu, domaine inconnu ou méconnu dans lequel ils avaient peut-être peur de se lancer sans filet.

Même si le cercle de la frustration s'est bouclé sur lui-même et s'est conclu par une sanction, fût-elle réparatrice, il est primordial qu'un temps soit prévu pour aider l'individu violent à comprendre pourquoi

c'est arrivé et comment il pourra changer d'attitude une prochaine fois.

Un soir, G., (15 ans), une de mes filleules⁽²²⁾, me téléphone en larmes. Elle vient de faire une grosse bêtise et a peur de se faire renvoyer.

Avec deux de ses copines de classe, elle a volé, dans la réserve de notre école hôtelière, une dizaine de bouteilles de vin d'un bon cru. Elles les ont ensuite bues et G. s'est retrouvée aux urgences suite à un coma éthylique. Elle n'en était pas à sa première bêtise: nous avons déjà dû la sanctionner pour grossièretés et pour des brossages de cours et d'examens.

Le conseil de classe s'est réuni et a décidé évidemment d'une sanction ferme: plusieurs jours de renvoi assortis d'heures à prester en section hôtelière pour rembourser le vol des bouteilles de vin. Cependant je reste inquiète: ce n'est pas la première fois que G. est sanctionnée et cela ne semble pas l'empêcher de poursuivre dans une spirale d'exclusion.

Après lui avoir expliqué la sanction, affirmé que j'approuvais pleinement la décision prise, je lui ai exprimé mon inquiétude et je lui ai proposé des moments de rencontre pour que moi, tout autant qu'elle, nous puissions comprendre ce qui la poussait à agir ainsi. Nous avons passé plusieurs temps de midi ensemble. Tout en m'aidant à ranger mon matériel, G. s'est mise à raconter les événements douloureux de son enfance, sa difficulté à accepter son physique, ses stratégies pour trouver sa place dans un groupe, son découragement face à l'étude de certaines matières. Elle est revenue sur ses diverses incartades et a pu, d'elle-même, mettre le doigt sur ses motivations profondes. A quelques jours de la fin de l'année, je suis fière de pouvoir dire que G. va la réussir. Elle a eu le courage de prendre les distances nécessaires par rapport à ceux qui l'influençaient négativement.

(22) Dans mon établissement, pour permettre qu'au-delà d'un suivi disciplinaire, un dialogue constructif puisse exister, nous donnons l'occasion à chaque élève de se choisir un parrain ou une marraine. Ce professeur représentera ses filleuls en conseil de classe, leur remettra leur bulletin, établira des contacts privilégiés avec les parents et surtout se tiendra à la disposition de l'élève pour lui garantir une écoute et un soutien.

Elle a osé se couper les cheveux très court, découvrant de grands yeux bleus et des charmantes tâches de rousseur. Tous les lundis, elle me tient informée du poids qu'elle a perdu. Tout comme elle m'annonce avec fierté les résultats de ses interrogations. Il a suffi qu'une fois elle étudie avec succès pour qu'elle y prenne goût!

●●● 6. LES PORTES DE SORTIE

Nous voici donc arrivés à la moitié du voyage, au sommet de la montagne. Le sentier abrupte et rocailleux est escadé, le plus dur est fait. La violence est derrière nous, du moins celle qu'on ne comprend pas, celle qui laisse impuissant et meurtri, celle qui fait trébucher, reculer, tomber plus bas.

Nous avons à présent notre but sous les yeux, une gestion positive de la violence, préventive bien plus qu'offensive.

D'autres sentiers s'offrent à nous. Il faudra les parcourir tous, en même temps, d'un bout à l'autre, inlassablement. Et si au début, le fait d'emprunter différents chemins semblera difficile, contradictoire, épuisant et décourageant, il arrivera un moment où ils se rejoindront et où tous les randonneurs n'auront plus qu'à se laisser descendre, sans plus d'hésitation parce que la destination se profilera nettement à l'horizon, sans plus de fatigue parce que le rythme aura été acquis, sans plus de doute parce que chacun gardera en mémoire les victoires remportées au cours du voyage, sur lui-même tout autant qu'avec et par le groupe.

Les sentiers de la métaphore sont les quatre portes de sortie préconisées par Paul-Henri Content et évoquées plus haut.

Les deux premières étant la communication, l'expression et l'écoute.

Les deux suivantes étant la loi, l'interdit, la sanction et la réparation.

J'aime garder en mémoire la façon dont Patrick Traube, avec d'autres mots, évoque avec insistance les mêmes issues à la violence:

"Pour croître et se développer, l'enfant a impérieusement besoin d'AMOUR.

Pour croître et se développer, l'enfant a impérieusement besoin de LOI.

Il n'a pas besoin d'amour OU de loi.

Il a besoin d'amour ET de loi."

Conclusion

Le propos central de ce cahier était de comprendre la violence, en en donnant d'abord une définition large et complexe, en définissant les différentes formes qu'elle pouvait prendre, évidentes ou plus pernicieuses, en identifiant ses multiples causes, tant au niveau de la société et du groupe qu'au niveau personnel.

Le postulat étant que lorsque l'on comprend pourquoi et comment la violence surgit, on sait dorénavant davantage comment la prévenir mais aussi comment la guérir.

Il me semble cependant qu'il ne serait pas correct, après avoir lancé les lecteurs sur les routes, de les laisser poursuivre sans aucun fléchage, ni aucune balise.

C'est pourquoi je me propose de conclure en conseillant et commentant divers ouvrages⁽²²⁾, théoriques ou plus pratiques, auxquels je me réfère régulièrement et dont certains ont déjà été évoqués en bas de page.

Ils permettront de découvrir et de s'approprier les principes d'une communication et d'une écoute qui désamorcent les tensions et donneront des indications pour que ce travail soit soutenu par une réflexion sur la façon d'instaurer une loi, de mettre en place et de faire appliquer des règles et des sanctions éducatives.

L'AMOUR... ou la communication et l'écoute

Ouvrages théoriques

- L'estime de soi

L'estime de soi, un passeport pour la vie, Germain DUCLOS, Editions Hôpital Sainte-Justine, 2004

L'estime de soi des 6-12 ans, Danielle LAPORTE, Lise SEVIGNY, Editions Hôpital Sainte-Justine, 2002

L'estime de soi des adolescents, Germain DUCLOS, Danielle LAPORTE, Jacques ROSS, Editions Hôpital Sainte-Justine, 2002

Je relis cet ouvrage clair et condensé au moins une fois par an et je l'offre à des amis et des collègues tout aussi souvent. J'enseigne à des adolescents et je suis convaincue, pour l'avoir vu, que c'est à cet âge, encore plus qu'à un autre, qu'il suffit de peu de choses pour reconstruire l'estime de soi et obtenir des miracles, tout comme elle peut être détruite en aussi peu de mots et de gestes.

(22) Une grande partie de ces ouvrages sont en vente à l'Université de Paix et présentés dans son catalogue que vous pouvez vous procurer sur simple appel téléphonique au 081/ 55 41 44

- La Communication

Les mots sont des fenêtres (ou des murs), Marschall ROSENBERG, Editions Jouvence, 1999

J'ai découvert la Communication Non Violente lors d'une formation "Introduction à la Communication Non Violente" proposée par l'Université de Paix. Ce fut un week-end très riche en émotions et en confrontations pratiques et personnelles. J'ai apprécié, par après, à tête et coeur reposés, de pouvoir découvrir les fondements de l'enseignement de Marschall Rosenberg et ses étapes progressives, de pouvoir me rattacher à une ligne de conduite, à des outils concrets. J'y reviens régulièrement et, à chaque fois, j'ai l'impression qu'un éclairage plus fort encore m'est apporté.

Cessez d'être gentils, soyez vrais! Etre avec les autres en restant soi-même, Thomas d'ANSEMBOURG, Les Editions de l'Homme, 2001

J'ai découvert Thomas d'Ansembourg à l'occasion d'une conférence organisée par l'Université de Paix. J'étais abasourdie! J'avais l'impression qu'il parlait de moi, qu'il défendait ma cause! Les anecdotes et les exemples qu'il utilisait étaient mon quotidien, les aspirations qu'il défendait étaient les miennes. Quel soulagement et quelle reconnaissance ses mots puis ses écrits m'ont apportés! Son ouvrage est didactique (le bonhomme, par exemple, pour mémoriser les quatre étapes de la Communication Non Violente), étayé d'exemples de la vie courante et de dialogues qui vous laissent entrevoir les bienfaits et le bien fondé d'une autre façon de communiquer.

Lorsque je présente l'ouvrage en conférence, j'ajoute cependant, qu'à mon sens, le titre pourrait également être "Cessez d'être méchant, cessez de vous taire,... soyez vrais!"

Guérir le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse, David Servan-Schreiber, Editions Robert Laffont, 2003

Les deux derniers chapitres de l'ouvrage (La communication émotionnelle et Ecouter avec le coeur) m'ont particulièrement intéressée car ils sont en lien direct avec la Communication Non Violente. L'auteur y propose deux méthodes (le SPACEE et les questions de l'ELFE) qui proposent des étapes pour une expression authentique de soi et pour une meilleure écoute empathique.

- L'écoute

L'écoute. Attitudes et techniques, J. ARTAUD, Chronique Sociale, Lyon 2000

De cet ouvrage théoriquement et méthodologiquement très instructif, j'ai principalement retenu le processus de déformation d'un message, les attitudes qui compromettent l'écoute empathique et les techniques de reformulation. J'y reviens régulièrement pour tenter de comprendre pourquoi certaines situations d'écoute n'ont pas rencontré mes espérances.

- Le langage non-verbal

La clé des gestes, Desmond MORRIS, Editions Grasset, Paris, 1992

Dans cet ouvrage magnifique, illustré par plus de 400 photographies, l'auteur nous démontre l'existence du langage non-verbal, sa complexité et surtout la puissance de son impact dans toute situation de communication. C'est passionnant, amusant, un peu terrifiant parfois, mais cela permet surtout d'élargir notre champ d'écoute et, au-delà des mots, d'être à l'affût de ce que les gestes et mimiques révèlent des sentiments de chacun.

Le langage des gestes, Desmond MORRIS, Editions Marabout, 1999

L'auteur nous a concocté un guide international des gestes et des attitudes intentionnels. Vous disposerez ainsi de clés pour déchiffrer les expressions silencieuses: certaines sont universelles, d'autres locales, d'autres encore ont une signification contradictoire selon le lieu où elles sont émises.

La femme nue, Desmond MORRIS, Editions Calmann-Lévy, 2005

A l'âge de 80 ans, Desmond Morris revisite ses théories sur le langage non-verbal en prenant le corps de la femme comme fil conducteur. Il mêle aux enseignements biologiques et éthologiques le poids de l'évolution, de la culture et de la mode. En tant que lectrice, j'ai adoré, parce que l'ouvrage est extrêmement instructif mais aussi parce qu'il m'a plu d'y lire l'importance capitale de la femme dès le début de l'aventure humaine.

La synergologie, Philippe TURCHET, Les Editions de l'Homme, 2000

Un pas de plus dans le décodage du langage non-verbal. L'auteur nous démontre comment nos micro-gestes (micro-démangeaisons, micro-caresses, micro-fixations qui ne peuvent mentir puisque nous ne les contrôlons pas) sont révélateurs de notre état d'esprit et comment ils peuvent être perçus par nos interlocuteurs. De trop nombreux ouvrages de vulgarisation, que je ne conseille pas, prétendent pouvoir tout dire d'autrui sur la simple observation de la façon dont il tient son stylo, dont il se couche, dont il agence son sac à main. Philippe Turchet n'a pas cette prétention, se veut didactique pour aider à une observation précise et conclut son ouvrage par une charte de la synergologie qui rappelle que l'interlocuteur est avant tout un partenaire et non un sujet d'étude et que les observations faites ne sont que des hypothèses qu'il importe d'explorer avec prudence et respect, dans un but de dialogue constructif.

Ouvrages pratiques

- Coopération

Jeux coopératifs pour bâtir la paix, Université de Paix, Editions Chronique Sociale, 2005

Jouons ensemble - 40 jeux de groupe, Non-Violence Actualité, 1993

Ces deux ouvrages proposent, à profusion, des jeux coopératifs à mener à l'intérieur ou à l'extérieur, avec un public de tout âge. Leur déroulement, les différentes stratégies mises en place, les évaluations et l'expression du ressenti de chacun seront autant d'occasions d'éduquer à la confiance, à la coopération, à la négociation et à reconnaître la place de chacun au sein du groupe.

La coopération au fil des jours - Des outils pour apprendre à coopérer, Jim HOWDEN, Huguette MARTIN, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1997

La coopération en classe - Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1998

Structurer le succès - Un calendrier de l'implantation de la coopération, Jim HOWDEN, Marguerite KOPIEC, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1999

Ces trois ouvrages proposent de nombreuses techniques pour mener des apprentissages et des travaux en groupe ainsi que diverses grilles d'évaluation qui permettent aux groupes et à leurs membres d'évaluer leur façon de coopérer afin de mettre en place des stratégies pour l'améliorer.

De nombreuses activités de cohésion, d'écoute, de reformulation, de respect des consignes sont proposées sur de belles fiches reproductibles.

- L'estime de soi

Quand les tout-petits apprennent à s'estimer - Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans, Germain DUCLOS, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 1997

Une enfance pour s'épanouir - Des outils pour le développement global des enfants, Sylvie DESROSIERS, Sylvie LAURENDEAU, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 2002

Deux ouvrages destinés aux professionnels de l'enseignement maternel. Les activités proposées sont spécifiquement conçues pour les tout-petits et tiennent compte de leur maturité et de leurs facultés de concentration. Il existe encore trop peu d'ouvrages de ce type mais c'est sans compter sur l'inventivité et la créativité des enseignants qui adaptent et remanient les programmes destinés aux enfants plus âgés.

- Communication

J'apprends à être heureux, Robert A. SULLO, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1999

L'auteur démontre qu'il est possible d'apprendre aux enfants à reconnaître et à combler leurs besoins fondamentaux, et ce dès leur plus jeune âge. Des modèles de dialogue entre une marionnette (Hoplavie) et les enfants sont présentés, ainsi que des fiches reproductibles d'activités qui permettent de travailler l'épanouissement et l'autonomie.

J'apprécie tout particulièrement "la roue des besoins fondamentaux" qui initie les tout-petits à une démarche proche de la Communication Non Violente en les amenant à évoquer leurs sentiments, leurs besoins mais aussi à formuler une demande.

L'arc-en-ciel des sentiments, Vilma Costetti, Editions Esserci, 2006

L'arc-en-ciel des besoins, Vilma Costetti et Monica Rinaldini, Editions Esserci, 2007

Deux ouvrages conçus pour initier les enfants et les jeunes adolescents à la Communication Non Violente. L'histoire, astucieusement illustrée, de la princesse Coeurtendre, de ses parents et de ses amis permet d'en comprendre les fondements. S'en suivent de nombreuses activités ludiques (mots cachés, labyrinthes, mots croisés,...) qui initient au vocabulaire des sentiments et des besoins et qui apprennent que chacun peut satisfaire ses besoins de différentes façons.

- Médiation

Graines de médiateurs - Médiateurs en herbe, Université de Paix, Editions MEMOR, 2000

L'ouvrage répond à la question que se posent de nombreux enseignants et éducateurs: "Comment mettre en place une autre façon de gérer les conflits?" Se voulant avant tout pratique, il propose de nombreuses activités à mener progressivement avec les enfants et les jeunes.

Deux DVD sont également disponibles. Le second "Médiateurs en herbe" présente une séance de médiation menée par des enfants de 10 à 12 ans. Outre le fait que le reportage montre que la démarche est possible et accessible même par les plus jeunes, il permet également d'intégrer concrètement les différentes étapes d'une médiation ainsi que ses règles.

Depuis sa parution, l'équipe de l'Université de Paix a multiplié ses interventions, travaillé de concert avec de nombreuses équipes, développé davantage encore le champ des activités. Une suite est en cours d'écriture qui proposera plus de cent façons d'initier les enfants et les jeunes à la gestion positive des conflits et à la médiation par les pairs.

- Gestion du groupe, des conflits et de la violence

Le conseil de coopération - Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits, Danielle JASMIN, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1994

L'auteur nous y décrit pourquoi et comment instaurer un conseil de coopération dans une classe. Au travers de témoignages et de présentation d'outils, elle montre comment la vie d'un groupe et les difficultés et les conflits qui y surgissent peuvent être gérés par tous.

Une vidéo existe également qui met en images de façon touchante mais surtout pédagogique le déroulement d'un conseil de coopération.

Selon moi, la mise en place d'un conseil de coopération est une excellente façon de mettre en pratique des apprentissages d'écoute, de communication, de négociation ainsi qu'un outil puissant pour gérer positivement les conflits. Mais pour qu'il soit un réel moteur de changement, il faut que, au préalable, les enfants ou les jeunes y aient été initiés. Je renvoie donc aux ouvrages cités précédemment.

Construire la non-violence - Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans 1/2 à 12 ans, Suzanne HEUGHEBAERT, Mireille MARICQ, Editions De Boeck, 2006

Partant des causes de violence répertoriées par Jean Estein, les auteurs présentent des activités à mener avec les classes, indiquent aux enseignants mais aussi aux parents pourquoi et comment créer des repères et des interdits, comment organiser les règles de vie du groupe, à quel type d'évaluation faire appel pour induire la non-violence.

Lectures pour les petits

Silence, la violence! Sylvie GIRARDET, Puig ROSADO, Editions Hatier, 1999

Loups, chameaux, oiseaux, chat, souris, cochons, taupe et ouistiti prouvent, à travers six petits fables que, face à un conflit, il y a d'autres alternatives que la violence.

Sois sage Iginie! Vilma Costetti, Editions Esserci, 2005

"Sois sage!". C'est tout ce que maman a dit à Iginie avant qu'elle ne se mette en route pour son premier jour d'école. Tout au long du chemin, la petite grenouille se demande ce que maman a bien voulu dire. Au-delà d'une exploration délicieuse du vocabulaire des sentiments et des besoins, cette histoire nous rappelle un aspect important de la Communication Non Violente: Plus nous exprimons clairement ce que nous voulons des autres, plus nous augmentons nos chances de l'obtenir.

Le conte chaud et doux des chaudoudoux, Claude STEINER, InterEditions, 1998

En ce temps-là, tout le monde vivait très heureux en s'échangeant d'inépuisables chaudoudoux qui avaient la particularité de rendre chaud et doux de partout celui qui en recevait. Jusqu'au jour où la sorcière Belzépha inventa les froids-piquants qui rendaient malheureux et hargneux. L'arrivée de Julie Doudoux redonnera espoir aux lecteurs, petits et grands, qui comprennent très bien le sens de ce conte. Demandez à vos auditeurs, au terme de la lecture, s'ils ont déjà reçu des chaudoudoux ou des froids-piquants, ils évoqueront spontanément leurs sentiments et leurs besoins.

L'alphabet de la sagesse - 26 contes du monde entier, Jahanna Marin COLES, Lydia Marin ROSS, Editions Albin Michel Jeunesse, 1999

A comme Amour, B comme Bonheur, C comme Confiance. 26 contes illustrent avec gaieté la diversité des sagesse du monde. J'aime particulièrement "Le prince et le serviteur" pour illustrer la description objective des faits et "Les aveugles et l'éléphant" pour souligner les dangers de l'interprétation.

Cent histoires du soir, Sophie CARQUAIN, Editions Marabout, 2000

Les enfants ne sont pas à l'abri des soucis de l'existence: séparation des parents, déménagement, mort d'un grand-parent. Et ils vivent également des difficultés propres à leur âge: s'endormir, manger, porter des lunettes, faire pipi au lit, se disputer, accepter l'arrivée d'un nouvel enfant,... Près de cent histoires, choisies selon la situation, permettront à l'enfant de dédramatiser, de nouer un dialogue avec l'adulte qui lui lit l'histoire et de gérer son anxiété.

Max et Lili, Editions Calligram

Max embête les filles, Lili est fâchée avec sa copine, Le père de Max et Lili est au chômage, Lili se trouve moche, Max fait pipi au lit... Ces éditions ont été les premières, me semble-t-il, à mettre en images et en mots les questions et les soucis des plus petits. Une bande dessinée aborde avec drôlerie et tendresse la situation. Ensuite, un questionnaire permet au jeune lecteur de s'approprier l'histoire et de s'exprimer. J'ai la collection quasi complète dans ma bibliothèque et il m'arrive régulièrement de surprendre des jeunes, (et moins jeunes,) visiteurs plongés dans la lecture des histoires de Max et Lili.

- La LOI... ou La règle et la sanction

Eduquer, c'est aussi punir, Patrick TRAUBE, Editions Labor, 2005

Eduquer ce n'est pas séduire. Eduquer c'est imposer des règles et c'est aussi punir. L'auteur indique clairement, au travers de situations vécues et de questions concrètes comment poser et formuler les règles et comment les faire appliquer. J'ai en mémoire constamment, dans mon métier d'enseignante et lorsque j'anime des équipes éducatives, les 10 conditions de la règle éducative et les 8 conditions de la sanction éducative.

La réparation: pour une reconstruction de la discipline à l'école, Diane CHELSOM GOSSEN, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 2000

La plupart des professionnels de l'éducation sont à présent convaincus de la nécessité des règles et que toute règle doit être assortie de sanction en cas de transgression. Le problème se pose plutôt lorsqu'il s'agit de concevoir des sanctions réparatrices, qui font prendre conscience aux jeunes de leurs responsabilités, qui les amènent à choisir un comportement qui corresponde mieux à ce qu'ils veulent vraiment, qui les guident vers des solutions positives. Cet ouvrage propose des pistes pour implanter cette approche dans un établissement.

Questions de discipline à l'école, Eirick PRAIRAT, Editions Erès, 2004

Cet ouvrage apporte un éclairage large et complexe sur les causes d'indisciplines et les façons d'y remédier. Je lui reproche d'être trop concis et théorique dans les pistes abordées et de manquer d'illustrations concrètes. Très intéressant par contre pour enrichir davantage encore une lecture sur le sujet.

La violence à l'école - Guide de prévention et techniques d'intervention, Jacques HEBERT, Editions Logiques, 1992

L'auteur dévoile certains facteurs susceptibles de contribuer à la violence dans nos écoles et suggère des pistes d'action et plusieurs techniques d'intervention pour les contrecarrer.

Il propose également les étapes progressives d'une réflexion collective pour prévenir la violence. J'apprécie l'aspect préventif de sa démarche ainsi que le soutien méthodologique qu'il apporte aux équipes qui souhaitent améliorer la discipline au sein de leur établissement et y juguler la violence, sans pour autant faire l'impasse d'une réflexion de fond préalable et d'une évaluation des initiatives à terme.

Violence(s), côté face, côté profil, Patrick TRAUBE, Editions Odin, 2003

Le dernier chapitre de l'ouvrage propose également une méthode et des pistes concrètes d'interventions pour toute équipe qui souhaiterait réfléchir à la façon adéquate de prévenir et de gérer la violence et les conflits. On y retrouve la nécessité de règles et de sanctions bien pensées mais également les effets bénéfiques d'une autre ou d'une meilleure façon de communiquer entre les différents acteurs.

Formations

La lecture d'un ouvrage se révèle souvent d'autant plus pertinente qu'elle a été précédée, accompagnée ou suivie d'une prise de conscience concrète, une initiation pratique aux concepts et qu'il a été possible d'échanger, de questionner, de se confronter.

Je terminerai en vous citant quelques formations dispensées par l'Université de Paix⁽²³⁾. Elles m'ont ouverte à diverses problématiques, elles ont répondu à une partie de mes questionnements et, surtout, elles m'ont donné le goût d'en savoir plus encore et de tenter, toujours, de comprendre. Cela me permet aujourd'hui de mieux savoir comment prévenir, agir et réagir et, en toutes circonstances, de garder espoir et optimisme.

Adapter son attitude face au conflit

Pour acquérir des outils de base permettant de se positionner de la manière la plus adéquate dans le conflit rencontré.

Contes et conflits

Pour utiliser le conte comme outil efficace d'apprentissage de gestion de conflit.

Prévenir l'agressivité en développant l'estime de soi chez les enfants

Pour découvrir les facteurs qui sont à l'origine des comportements agressifs, appréhender le concept d'estime de soi et connaître les attitudes qui favorisent son développement chez l'enfant.

Comment prévenir les conflits avec les adolescents?

Pour évoquer les principales causes de conflit entre adolescents et adultes, tenter d'expliquer la violence chez certains jeunes et découvrir des outils et des pistes permettant de prévenir la violence.

(23) Ces formations se donnent à l'Université de Paix mais s'organisent également à la demande. Vous pouvez en savoir plus sur les dates prévues, les objectifs, la méthodologie, l'identité des formateurs en consultant le site ou en vous procurant le catalogue d'activités annuel.

Développer la créativité chez l'enfant, un cadeau pour la vie

Pour aider l'enfant à renforcer sa confiance en lui, à explorer différentes facettes de lui-même, à développer sa faculté d'adaptation et à élargir son champ de solutions face au problème.

J'ai un nuage gris dans le coeur - Jouer pour apprendre à gérer ses émotions

Pour aider les enfants à reconnaître et à nommer les différentes émotions, en faisant appel à des moyens concrets et ludiques.

Et si je t'écoutais

Pour découvrir les facilitateurs et identifier les obstacles à l'écoute, s'exercer à la reformulation et pratiquer l'écoute active.

Introduction à la Communication Non Violente

Pour s'initier au processus de la Communication Non Violente et apprendre à identifier ce qui, dans la communication, entraîne un enrichissement et ce qui, au contraire, provoque des tensions, de la résistance et même de la violence.

Il n'y a pas que les mots pour le dire

Pour découvrir et prendre conscience de la dimension non-verbale de la communication et en balayer et expérimenter les diverses facettes.

Des conflits et des groupes

Pour comprendre le fonctionnement des groupes et développer ses capacités d'adaptation et de gestion positive des situations conflictuelles qui y surgissent.

Face à la violence

Pour accroître par le langage verbal et par le geste sa capacité à accroître des attitudes positives permettant de prévenir l'escalade de la violence ou de la transformer.

Bibliographie

Livres

ARDOINO Jacques , Propos actuels sur l'Education , Collection Hommes et Organisations, Editions Gauthier Villars, Paris 1965, 6ème édition 1978

DEBOUTTE G., L'enfant, ni loup, ni agneau - Pour en finir avec les persécutions à l'école, Editions Chronique Sociale, 1998

de LA FONTAINE Jean, Les animaux malades de la peste , Livre VII, fable 1, 1671

HALMOS Claude, L'autorité expliquée aux parents, Editions Nil, 2008

HALMOS Claude, Pourquoi l'amour ne suffit pas, Editions Nil, 2006

HARDY Pierre, FRANSSSEN Abraham, Eduquer face à la violence. L'école, du coup de boule au projet, Editions EVO, 2000

HEUGHEBAERT Suzanne, MARICQ Mireille, Construire la non-violence - Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans et demi à 12 ans, Editions De Boeck, 2006

ROSENBERG Marshall B., Les mots sont des fenêtres (ou des murs) Introduction à la communication non-violente, Editions Jouvence, 1999

SERVAN-SCHREIBER David, Guérir le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse, Editions Pocket, 2005

STEINER Claude, Le conte chaud et doux des chaudoudoux, InterEditions, 1998

SULLO Robert A., J'apprends à être heureux, Editions Chenelière/McGraw-Hill, 1999

TOURAINÉ Alain, Un nouveau paradigme - Pour comprendre le monde aujourd'hui, Editions Livre de poche, 2006

TRAUBE Patrick, Eduquer, c'est aussi punir, Editions Labor, 2005

TRAUBE Patrick, La violence, côté face, côté profil, Editions Labor, 2003

Université de Paix, Graines de médiateurs - Médiateurs en herbe, Editions Memor, 2000

Articles

CARRA Cécile, Les bandes de jeunes comme réponse à l'exclusion sociale, in Crimes et Cultures, sous la direction de BESSETTE J-M., Paris, L'Harmattan, 1999

ESTERLE HEDIBEL Maryse, Controverses théoriques autour des bandes de jeunes, in Les bandes de jeunes, Collection « Recherches », Paris, La Découverte, 2007

MASLOW Abraham, Theory of Human Motivation, Psychological Review, 1943

Cassettes vidéo

EPSTEIN Jean, La construction des repères chez l'enfant - Prévention des violences et des incivilités, conférence donnée à la Maison de la Culture de Namur, le 4 février 2002

Seul au monde (Cast away), un film de Robert Zemeckis, avec Tom Hanks

Site Internet

Université de Paix: www.universitedepaix.be