

La protection personnelle dans la prévention des accidents de travail consécutifs aux violences interpersonnelles.

Dr J.-Mario Horenstein

Convention de recherche entre la Fondation de la Mutuelle Assurance des Instituteurs de France et la Mutuelle générale de l'Éducation nationale

Septembre 2000

La protection personnelle dans la prévention des accidents de
travail consécutifs aux violences interpersonnelles.

Dr J.-Mario Horenstein

A ma mère, ancienne du corps d'inspection

Convention de recherche entre la Fondation de la Mutuelle Assurance des Instituteurs de
France et la Mutuelle générale de l'Education nationale

Septembre 2000

Sommaire

Introduction.....	5
Repérage des signaux de danger	9
1- Développement d'une vigilance salutaire.....	9
Signaux précurseurs avant coureurs.....	10
Antécédents personnels.....	10
Antécédents psychiatriques.....	11
Antécédents familiaux.....	13
Antécédents scolaires.....	14
Facteurs environnementaux.....	14
Antécédents de haine virtuelle.....	15
Participation aux bandes.....	18
2- Discrimination entre expression de la colère en situation de conflit, agissements hostiles ou agressifs et violences.....	23
a) La colère.....	23
La critique.....	24
Les ordures verbales.....	26
b) L'hostilité.....	26
L'insolence.....	27
Les menaces.....	29
L'intimidation.....	30
L'abus émotionnel.....	31
L'abus physique.....	32
Les types de harcèlement.....	33
Les pratiques du harcèlement contre l'enseignant dans la classe.....	37
c) La violence.....	38
Qu'est ce que un traumatisme psychologique ?.....	38
Typologie des violences.....	41
Repérage des comportements déclenchant de la violence.....	50
Un ordre, un commentaire, une critique.....	50
La punition.....	51
Le contact accidentel.....	58
L'empiètement sur la propriété ou la vie privée.....	59
Les attitudes de confrontation.....	59
Les rencontres avec les parents.....	60
La prise de risques inacceptable.....	61
Les comportements pouvant être mal interprétés.....	61
La non-assistance à personne en danger.....	62
Repérage des actes du langage.....	63
Le conflit conversationnel.....	63
Les joutes langagières.....	65
Les manipulations verbales.....	66
Les actes du langage hostiles.....	67
L'anti-langage.....	67
Les stratégies d'affirmation de soi.....	69
Processus de désamorçage de l'hostilité.....	72
Les étapes du processus de désamorçage.....	72

Les étapes dans l'escalade	72
Stratégies verbales et comportementales pour désamorcer l'escalade de la violence	73
Stratégies verbales face à la critique	73
Le contrôle de l'interaction	74
L'expression coopérative	75
Les stratégies non-verbales	76
Penser l'environnement :	77
Tenir compte des différences culturelles	79
Tenir compte des erreurs du passé	79
Les stratégies d'échappement	83
La résolution des problèmes	84
Les stratégies cognitives	87
L'identification et la gestion de nos réactions émotionnelles	87
L'identification des déclencheurs de nos réactions émotionnelles	87
La perception de nos propres signes de surcharge émotionnelle	87
L'acceptation et la prise en compte de la peur	87
Les facteurs de modulation de la colère	88
Gérer la honte	89
L'inoculation contre la haine	90
Prévenir l'épuisement émotionnel	90
La gestion du temps	91
L'identification et la reformulation des pensées dysfonctionnelles	93
La faible tolérance à la frustration	93
Confrontation avec l'émotion	94
Confrontation narrative	94
L'entraînement pratique	94
La personnalisation de l'hostilité	95
L'oubli dirigé	96
Les tiers	97
L'employeur	97
Autonome de Solidarité	100
Les Assurances	101
La police	105
L'INAVEM	114
Les cellules médico-psychologiques	116
Les médecins	118
La M.G.E.N.	119
Les méthodes d'entraînement	124
Centres de ressources	132
Liste de personnes rencontrées	136
Bibliographie	138

Introduction

S'agissant des violences dans les lieux de travail, il n'est pas aisé de définir les limites entre les obligations de l'employeur vers les victimes potentielles, celle des collègues et la responsabilité de chacun de nous concernant notre propre sécurité. C'est ce dernier point qui va nous intéresser prioritairement ici. Toutefois nous sommes bien conscients de l'importance d'une approche globale. Il n'y a pas d'alternative individuelle ou centrée sur la classe qui puisse seule prétendre avoir un impact significatif dans la prévention des violences à l'école. Nous avons dans des recherches précédentes abordé des programmes de lutte globaux contre la violence à l'école (Horenstein et al. 1996, 1998).

Dans ces programmes il convient de distinguer la prévention des comportements violents et la prévention de la victimation. Concernant la première, il y a des sérieuses interrogations en France et ailleurs, à propos de l'adaptation des mesures prises par les pouvoirs publics face à la situation spécifique des mineurs délinquants. Entre 1984 et 1994 (date à laquelle nous avons commencé nos recherches), la délinquance des mineurs a augmenté en France de 143% ce qui contraste avec le 31% d'augmentation en ce qui concerne les adultes. Rien que pour les crimes violents commis par les jeunes, l'augmentation a été de 86,7%.

Evolution des dépôts de plainte auprès de la police pour coups et blessures volontaires à l'encontre du personnel des établissements scolaires, avec arme ou ITT de plus de 8 jours¹ :

1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
210	251	176	249	280	290	315

La délinquance des mineurs à l'encontre du personnel de l'Education Nationale a augmenté de plus de 40% entre 1995 et 1996. (Bauer A. et Rauffer X. 1999).

Le sentiment d'insécurité parmi le personnel est passé de 7% en 1995 à 47% en 1997.

¹ Sur les 315 faits de l'année 1999, il y a 164 avec ITT de plus de 8 jours, les 151 restants correspondent à des violences volontaires avec arme. Dans la même année la Direction Centrale de la Sécurité Publique comptabilise 1427 faits des violences légères et voies de faits. Ce dernières recouvrent « les agressions qui, sans atteindre matériellement la personne, sont de nature à l'impressionner vivement, au point de lui faire ressentir un trouble physiologique, telles qu'une attitude, un geste (tirer en l'air un coup de revolver, envoyer des lettres anonymes, frapper des coups au plafond pour empêcher quelqu'un de dormir, perpétrer des brimades) » (Laurens D. 2000).

A titre de comparaison, il y a eu 46 566 condamnations prononcées par les juridictions françaises pour coups et blessures volontaires en 1997.

Les violences volontaires avec arme à feu restent limités mais en augmentation :

1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
5	8	3	10	8	15	26

Il y a dix fois plus de violences graves à l'encontre du personnel qu'à l'encontre des élèves (3 pour 10 000 élèves, 3 pour 1000 concernant le personnel) (Hussenet A. 1999).

572 agressions envers les adultes ont été comptabilisées dans le premier et second degré pour l'année 1996-1997 dans l'Inspection Académique de la Seine Saint-Denis.

A la même période, une enquête de la Direction des lycées et collèges sur l'ensemble du territoire, révèle des phénomènes de violences physiques et verbales dans un tiers des lycées généraux et techniques, dans plus de la moitié des lycées professionnels et environ 60% des collèges (Lazerges Ch. & Balduyck J-P 1998). Des violences physiques ont été effectivement signalées dans 10% des collèges, 23% des lycées et 16% des lycées professionnels (Le Monde de l'éducation. Novembre 1999).

Quelques résultats positifs ont été obtenus avec des interventions au sein des établissements :

Il s'agit des programmes cherchant à clarifier et à communiquer des normes de comportements à travers la mise en place et l'application cohérente des règles (plus particulièrement quand il s'agit de renforcer des comportements adaptés) ou à travers des campagnes de communication scolaire (par exemple les campagnes anti-bullying) (Gottfredson D. 1994)².

² En France nous trouvons des textes législatifs spécifiques à la protection des institutions éducatives :

- L'article 222-39 du code pénal (« Lorsque la cession ou l'offre de stupéfiants à des mineurs, en vue de la consommation personnelle, est commise dans les centres d'enseignement ou d'éducation, la pénalité d'emprisonnement est de dix ans »).
- L'article R645-12 du code pénal (« Le décret du 6 mai 1996 fixa une contravention de 5^e classe pour l'intrusion dans les établissements scolaires »).
- L'article 222-12 du code pénal (« La loi du 17 juin 1998 considéra comme une circonstance aggravante que les faits de violence aient été commis à l'intérieur d'un établissement scolaire ou éducatif, ou à l'occasion des entrées et des sorties des élèves aux abords d'un tel établissement »). Voici l'opinion d'un Procureur de la République : « Ce texte est particulièrement intéressant et très symbolique, car la protection qui est accordée ne vise pas spécifiquement le personnel enseignant mais se rapporte à l'institution elle-même. On ne protège pas une personne ou une fonction, mais l'institution Education nationale, et donc toute personne appelée à s'y trouver (enseignant, élèves ou personnels administratifs). Et surtout, ce texte s'applique quelle que soit l'origine de la violence (élève ou enseignant) » (Laurens D. 2000).
- L'article 225-16-1 du code pénal (punit de 6 mois d'emprisonnement et de 50 000 F d'amende « le fait pour une personne d'amener autrui, contre son gré ou non, à subir ou à

D'autres interventions avec des résultats positifs se focalisent sur les élèves :

Programmes éducatifs focalisant sur les compétences sociales (par exemple, développement de l'autocontrôle, gestion du stress, prise de décisions responsables, résolutions des problèmes d'interaction sociale et entraînement à la communication), compétences cognitives (approche cognitive de la responsabilité, capacité à adopter la perspective de l'autre, identification correcte des stimuli sociaux, comportements alternatifs dans la résolution des problèmes) et l'application pendant des périodes longues.

Il est clair qu'aucune méthode ne marche dans tous les cas. La difficulté à évaluer l'efficacité des programmes tient à la quantité des variables en jeu, à la difficulté à quantifier certaines d'entre elles et à leur changement dans le temps. La taille des établissements scolaires semble être la variable la plus consistante³.

L'objectif de notre recherche est de sélectionner les interventions focalisées sur le personnel dans un but de prévention de la victimation.

La formation du personnel fait partie de tout dispositif de prévention de la violence et il est de la responsabilité de l'employeur de la mettre en place⁴. Toutefois des protocoles précis concernant le contenu de cet enseignement sont rares. En milieu éducatif on a privilégié des formations plus informatives qu'actives sur les causes de la violence et la compréhension des adolescents. C'est depuis peu que se développent des stratégies centrées sur les processus d'escalade de la violence dans la relation interpersonnelle et les moyens de la désamorcer.

L'objectif de ce rapport n'est pas de promouvoir l'autodéfense ni le repérage des "populations dangereuses". Outre qu'ils s'opposent à nos valeurs, stigmatiser ou se faire justice vont à l'encontre des buts fixés : comment réduire la probabilité de perdre son intégrité physique ou psychologique du fait de quelqu'un d'autre et comment aider l'autre à reprendre le contrôle qu'il vient de perdre. Se protéger en fonction des stéréotypes nous rend vulnérables parce que conduit à une méfiance injustifiée ou à l'angélisme. La gravité de lésions physiques lors des agressions est corrélée aux tentatives de riposte. La riposte punitive n'est pas un comportement professionnel et le cadre du travail nous conduit à inclure dans les services rendus au public de l'aider à retrouver le contrôle de soi. La perspective n'est pas moraliste mais soignante.

Un principe de responsabilité guide l'entraînement à la protection personnelle : la reconnaissance que la personne la plus apte à vous protéger contre l'agression c'est vous-même, la compréhension que notre sécurité relève de notre responsabilité et qu'elle ne peut pas être totalement déléguée à d'autres. **La responsabilité personnelle pour notre sécurité**

commettre des actes humiliants ou dégradants lors de manifestations ou de réunions liées aux milieux scolaire ou socio-éducatif »).

³ Des programmes pour diviser des très grands établissements à problème ont été conduits aux USA . Il s'agit des écoles à l'intérieur des écoles, chacune d'elles étant composée d'un éventail complet des âges sous la conduite d'une équipe pédagogique (Gaustad J. 1992).

⁴ 78% des écoles publiques aux USA ont un programme de prévention de la violence, mais les chefs d'établissement signalent que le personnel se sent impliqué dans 51% dans le 1^{er} degré, 40% au collège et 26% au lycée.

ne veut pas dire que nous sommes responsables du fait d'avoir été violentés ou que nous devrions l'assumer seuls. Mais cela implique que nous devons intégrer la sécurité dans nos pratiques professionnelles en adoptant une position active.

Que faut-il savoir, que faut-il observer, comment mieux nommer pour mieux agir ? Le premier chapitre pose la question des informations utiles à la prévention des risques. Basé sur les études des signes prémonitoires des passages à l'acte, il soulève le problème de la circulation, au sein des établissements, d'informations confidentielles qui puissent permettre la sûreté des uns sans porter atteinte à la vie privée des autres. La deuxième partie du premier chapitre est consacrée à la définition des agissements et de leur impact spécifique. Elle tente de contribuer, à partir de l'optique de la santé mentale, à l'élaboration de la fiche de signalement, porte d'entrée de toute action cohérente d'aide aux victimes.

Le deuxième chapitre répertorie les situations à risque spécifiques au milieu scolaire et des thèmes qui lui sont propres comme les techniques de gestion de la classe et le code de discipline. Le langage pour blesser ou pour s'affirmer est le thème du troisième chapitre.

Le quatrième chapitre est une synthèse, fruit de notre participation à 5 formations sur le « désamorçage de l'hostilité » dans le cadre de la présente recherche et des informations incluses dans le matériel des instituts de formation visités.

Le transfert vers la prévention primaire des moyens utilisés jusque là dans le traitement des patients présentant des troubles anxieux et du stress post-traumatique est discuté dans le cinquième chapitre. Le dernier est consacré aux différentes institutions rencontrant des victimes et auxquelles nous avons demandé de nous adresser une fiche pratique de leurs activités. La description des méthodes d'entraînement en prévention primaire, la liste des personnes rencontrées et une bibliographie complètent le rapport. En annexe nous proposons une fiche de signalement d'agissements à l'encontre du personnel.

Ce travail est le résultat des rencontres avec des experts français et étrangers rendue possible grâce au financement de la Fondation MAIF et des entretiens avec des victimes dans le cadre de mes activités cliniques à la MGEN. Je veux exprimer ici mes remerciements à ces deux institutions qui ont facilité le bon déroulement de la recherche. Cependant, leur appui ne doit pas être interprété comme adhésion aux thèses développées ici. Il va de soi que j'en porte seul la responsabilité.

Repérage des signaux de danger

La violence⁵ est tout autant un processus avec des étapes identifiables qu'un comportement, résultat de l'interaction entre un individu (avec des caractéristiques qui rendent certains types d'actes plus probables), des conditions déclenchantes (qui donnent du poids à l'option violente) et un lieu (qui ne favorise pas le désistement).

1- Développement d'une vigilance salutaire

Il n'est pas réaliste d'essayer de prévoir le comportement des élèves, de la famille des élèves, de nos collègues ou des intrus qui peuvent être la source des violences à notre égard. La vigilance salutaire constitue un juste milieu entre le déni et la paranoïa qui risquent de nous vulnérabiliser.

Pourquoi n'avons nous pas vu venir ? Outre le déni qui nous guette tous et traduit des histoires personnelles, il n'est pas inhabituel de se trouver confronté à un personnel de santé qui confond secret et confidentialité, à la PJJ qui évite d'informer les établissements "parce qu'ils vont exclure l'élève" ou à des enseignants qui ne veulent pas savoir "pour ne pas avoir des préjugés contre mes élèves".⁶

Il existe bien des facteurs de risques associés aux violences hétéro ou auto agressives. Toutefois, il est important de tenir compte qu'aucun facteur isolé n'est suffisant à la prédiction ; ils sont plutôt variés, répétitifs et d'intensité croissante à travers le temps. La liste de facteurs doit stimuler notre réflexion plutôt qu'aboutir à des simples check-list conduisant à exclure, isoler ou punir un élève. « Il est légitime de s'inquiéter mais il ne l'est pas d'aboutir à des conclusions hâtives ». L'inquiétude doit aboutir à la mise en place d'aides spécifiques pour les élèves concernés⁷.

Les stéréotypes ethniques, socioéconomiques ou scolaires, outre les dégâts sur les personnes visées, risquent de favoriser des réactions disproportionnées ou excès de confiance vers le porteur des stéréotypes positifs.

⁵ « La violence accroît la valeur de la vie. » Anonyme internet. « Ce n'est pas un principe de mort, au contraire, c'est un principe vital de déliaison. » Jean Baudrillard. « Le comportement destroy, l'agression d'autrui et de soi dans la société contemporaine tendent cependant à échapper à ces ordres explicatifs » (Celui de la psychologie et de la sociologie en termes d'opposition au père, révolte contre des normes et des valeurs). P. Baudry (1998)

⁶ Nous pensons qu'il y a des alternatives entre la constitution des « portrait-robot » d'élève et la philosophie proposée par un établissement : « Personne ne regarde le dossier scolaire, à l'arrivée du jeune dans l'établissement. Il est important de laisser une chance à l'adolescent qui entre dans une nouvelle structure, d'être différent. Etudier un dossier, c'est commencer souvent avec un passif, avec des idées parfois négatives... »

⁷ Pour une bonne utilisation des signaux de danger concernant les élèves voir « Early warning, timely response. A guide to safe school » in site web : www.ed.gov/offices/osers/osep/earlywrn.html

La violence des élèves

Signaux précurseurs avant coureurs

- Retrait social : l'isolement progressif peut traduire l'irritabilité, l'hostilité et des discours sur des actes violents qui conduiront un élève, principalement du 1^{er} degré, à se faire rejeter par ses camarades (ils risquent de devenir des leaders dans le 2^{ème} degré). La dégradation des relations accompagnée des sentiments d'isolement et de rejet fermeront le cercle vicieux.
- Expressions de violence dans ses écrits et dessins quand cela devient persistant et dirigé vers des individus précis.
- Etre victime de violences comme l'abus sexuel ou physique, dans la maison, le quartier ou l'école.
- Hypersensibilité au ridicule, à être dévisagé, sentiment de persécution.
- Tendance à blâmer les autres pour ses problèmes.
- Comportements impulsifs chroniques, tendance à brimer les autres, colère importante face à des événements minimes, tendance facile à exprimer des menaces.
- Expression des préjugés raciaux, religieux, sexuels, physiques ou intellectuels.
- Utilisation des drogues ou alcool (induisent entre autres une mauvaise évaluation des situations sociales et augmentent l'impulsivité).
- Appartenance aux bandes.
- Possession ou accès aux armes à feu.
- Actions de vandalisme importantes.
- Menaces spécifiques et détaillées d'usage de la violence.

Antécédents personnels

- Antécédents de comportement violent. Plus les comportements démarrent tôt, sont fréquents et se déclenchent dans des contextes variés, plus il est probable qu'ils persisteront dans le temps et s'aggraveront avec le développement si rien n'est fait.
- Témoin ou victime de violences à la maison, à l'école ou ailleurs.
- Antécédents de fluctuations de l'humeur ou de crises clastiques.
- Abus d'alcool ou de drogues⁸. Ils exposent les jeunes tout autant à devenir agresseurs que victimes.
- Antécédents judiciaires.

⁸ En termes quantitatifs, l'alcool constitue le produit le plus associé à la violence et en plus il est récupéré par « la sous-culture de la toxicomanie ». « Il peut être reconnu comme une drogue à part entière et utilisé pour une véritable « défonce », voir un « voyage à l'alcool ». L'utilisation des premix, mélanges de sodas et alcools forts, ainsi que des bières à haut degré d'alcool a encore augmenté la consommation d'alcool chez les adolescents. L'usage de cannabis est souvent associé à celui de la bière » (Lejoyeux M & Claudon M. 1999). La prévalence de cette association alcool-cannabis est beaucoup plus importante chez les adolescents les plus violents. Le crack est sans conteste le produit de l'extrême violence.

- Cruauté envers les animaux (c'est un révélateur d'un déficit dans la capacité d'empathie et fréquemment une étape vers la violence contre des personnes (Goldstein A.P. 1999).
- Pyromanie.
- Bullying en tant que victime ou agresseur. Les agissements hostiles entre élèves est une voie de recherche importante, d'autant plus que l'analyse des cas des tueries dans les établissements scolaires par des élèves révèle, presque systématiquement, des pratiques du bullying.⁹
- Antécédents de tentatives de suicide.
- Expériences récentes d'humiliation ou rejet.
- Activités dans des sectes, bandes ou groupes haineux.
- Temps non structuré, peu d'activités qui requièrent structure et responsabilité (activités religieuses, communautaires, sportives).
- Temps passé avec d'autres jeunes au comportement anti social.
- Isolement social.
- Préoccupations sur les armes ou les explosifs.
- Conduite agressive en voiture.

Antécédents psychiatriques¹⁰

- Complications périnatales suivies de séquelles neuropsychologiques avec impulsivité¹¹, hyperactivité et intolérance à la frustration. Des anomalies physiques mineures de la bouche semblent particulièrement corrélées à la difficulté à apprendre à inhiber des comportements violents (Arseneault L. 2000).
- Concernant les adolescents, les troubles les plus cités dans la littérature sont : l'hyperactivité avec déficit de l'attention ; le stress post traumatique ; la dépression et les personnalités schizoïdes. La consommation d'alcool et des drogues vient compliquer le tableau.
- Sujets présentant un diagnostic de personnalité anti-sociale (DSM IV). Des recherches récentes en neuroimagerie ont pu montrer chez des sujets ayant eu des passages à l'acte violents, des altérations au niveau de la substance grise du cortex préfrontal.

⁹ Les dégâts collatéraux de la croyance dans l'utilité, pour le développement des enfants, qu'ils résolvent les différends entre eux, est encore à évaluer. « La tolérance des adultes pour le bullying, envoie un message erroné aux enfants et facilite l'acceptation de la coercion, le harcèlement, le mépris et la violence comme moyens de contrôler les autres » (Cornell 1999). Si rien n'est fait, ces comportements ont tendance à devenir plus sérieux avec le temps.

¹⁰ Il n'y a pas à proprement parler, des maladies mentales criminogènes. Les recherches sur des jeunes violents extrêmes allant jusqu'à l'homicide, n'ont pas pu définir un profil unique. 5% seulement ont une maladie mentale caractérisée avec une activité délirante ou hallucinatoire conditionnant le comportement médico-légal. 2/3 correspondent aux personnalités antisociales avec un parcours caractéristique repéré dès la maternelle et avec une remarquable stabilité dans les comportements violents. Le troisième groupe est constitué des jeunes apparemment sans histoire psychiatrique mais avec des distorsions cognitives citées plus bas (Cornell D.G. 1999).

¹¹ Il y a trois sous types d'impulsivité : 1-l'impulsivité motrice (agir sans y penser), 2-l'impulsivité cognitive (décisions cognitives rapides), 3-impulsivité d'anticipation (évaluation faible concernant le futur). Si à cela s'ajoutent des traits forts de colère-hostilité, nous arrivons à l'impulsivité agressive (Monahan J. et al. 2000).

Concernant les distorsions cognitives :

- Incapacité à se projeter dans le futur conduisant au besoin de gratifications immédiates (Osofsky, 1997).
- Croyances favorisant la violation de la loi (« tous pourris »).
- Difficultés à identifier les conséquences de leurs actions (la difficulté à se projeter dans le futur rend les menaces de punitions bien aléatoires).
- Difficultés à prendre la perspective de l'autre (dans le cas extrême on parle de « désidentification totale avec l'humain »).
- Difficulté à interpréter des stimuli sociaux (plaintes permanentes de ne pas être respecté, d'être victime d'injustices).
- Pensées autocentrées : emploi massif du verbe « être » au présent de l'indicatif, absence des autres modes et temps (Favre D. et Fortin L. 1996).
- Crédibilité de la pensée : absence de recul avec sa pensée. Le sujet adhère alors complètement à ce qu'il exprime. Les pensées deviennent immuables, on ne cherche ni à les vérifier ni à les modifier, il y a des biais dans la sélection des faits pour confirmer sa pensée à priori (en négligeant beaucoup d'autres). Cela conduit à une stabilité de la pensée, à un hyper conformisme avec des vérités absolues et jugements définitifs (Favre D. et Fortin L. 1996).
- La présomption du pire (« si je ne frappe pas je passerai pour une mauviette »).
- Le consensus faux (croyance que les autres pensent et agissent de la même façon).
- Biais vers la désambiguïsation hostile des stimuli. La tendance à percevoir de l'hostilité dans les actions des autres influence l'attribution d'un caractère intentionnel, fruit d'un plan et d'une stratégie consciente, au moindre comportement pouvant être envisagé comme provocateur.
- Biais vers la violence altruiste (c'est l'idée dysfonctionnelle du moindre mal. (« après nous le déluge »)¹²
- Hypersensibilité à l'injustice.
- Croyances à forte crédibilité dans la punition justicière (« il ne faut compter qu'avec soi même »).
- Croyances à forte crédibilité dans des justifications qui neutralisent toute culpabilité (« il m'a traité »).
- Difficulté à identifier les pensées et les émotions avant, durant et après un incident violent antérieur (cela constitue un signe de mauvais pronostic (Fletcher et al 2000).
- Manque de flexibilité et d'alternatives dans la résolution des problèmes cognitifs interpersonnels : séquences de pensées pour arriver à un but, identification des obstacles et du temps pour y parvenir ; habileté à trouver des solutions alternatives ; habileté à penser des conséquences différentes dans une situation donnée. Il s'agit d'évaluer comment l'enfant pense plutôt que ce qu'il pense (Shure M.B. 1999).

¹² « Nous sommes un exutoire pour des personnes qui ne sont représentées nulle part. Et si on n'est pas là pour les représenter, ils vont tout casser » Rappeur rendu célèbre par des faits de violence. (Boucher M. 1998).

Antécédents familiaux

Les facteurs de risque au sein de la famille sont cumulatifs et difficilement gérables par les pouvoirs publics traditionnellement réticents à « envahir l'espace privé ». Les recherches ne nous permettent pas de savoir jusqu'à quel point les interventions auprès des familles permettent de prévenir tout autant les violences domestiques que le comportement délinquant des enfants. La protection maternelle et infantile universelle quand elle s'accompagne de visites à la maison pour informer et soutenir émotionnellement les parents, est une des meilleures stratégies de prévention, pas seulement en termes de santé publique mais aussi en termes des comportements délinquants futurs¹³.

- Abus sexuel ou physique, négligence ou rejet par la famille.
- Punitives fréquentes et incohérentes (comme pour l'item précédent, les punitions physiques peuvent contraindre à l'obéissance à court terme mais augmentent la probabilité d'apparition des comportements agressifs dans le long terme. La trajectoire développementale de la violence semble être différente entre les hommes et les femmes (APA 1993). L'incohérence peut être intra parentale (messages contradictoires) ou inter parentale (sabotage mutuel entre parents) (Omer H. 2000).
- Climat familial d'hostilité (à l'opposé, les interactions non coercitives au sein de la famille, la présence d'adultes autres que les parents (grands-parents, oncles et tantes) constituent des facteurs de protection pour des jeunes à risque).
- Utilisation des armes dans la famille.
- Abus d'alcool ou de drogues par un membre de la famille.
- La « présence parentale » : se définit comme la capacité des parents à contenir et à réduire des comportements agressifs (Omer H. 2000). L'absence parentale est un bon prédicteur des troubles de la conduite et des comportements délinquants. Elle peut être physique : le risque des déviances est plus fort chez des enfants élevés au sein des familles monoparentales. Il y va de même en cas d'indisponibilité des parents pour des raisons de santé ou professionnelles. Elle peut être idéologique : véhiculée par les croyances dans les risques de frustration dans le développement des enfants. Elle peut résulter d'une invalidation par des tiers : les conflits majeurs entre l'école et les parents affaiblissent tout autant leur autorité que celle de l'école et facilitent le pouvoir agressif des enfants (Omer H. 2000). Des facteurs sociaux comme dans le cas des immigrants, le comportement d'autres membres de la famille et le secret au sein des familles, contribuent aussi à l'affaiblissement de la présence parentale.
- Le simple fait de savoir où et avec qui ses enfants passent leur temps en dehors de l'école constitue un facteur de protection significatif pour des enfants sensibles aux pressions antisociales émises par les pairs. Des programmes d'apprentissage de la parentalité cherchent à faciliter le tutorat des enfants par ses propres parents (le manque de surveillance implique le soutien à des comportements agressifs des enfants, l'incapacité à leur apprendre des moyens non violents pour résoudre les conflits). Des stratégies pour développer la présence parentale incluent le siège (?) de la chambre des enfants, la présence imposée des parents dans des lieux jusque là réservés aux enfants, le développement d'un réseau d'aide pour la surveillance des enfants, la présence des parents à l'école avec leurs enfants, pour toute une journée, en cas de comportements agressifs dans ce lieu, etc. (Omer H. 2000).

¹³ « La prévention ce n'est pas une intention, c'est un résultat » (Sherman L.W 1997).

Antécédents scolaires

- Des comportements antisociaux peuvent être repérés dès la maternelle.¹⁴
- L'absentéisme scolaire constitue le marqueur le plus précoce des actes d'homicide chez les jeunes, jusqu'à 22 ans, victimes ou agresseurs (Dr Paul Fink, professeur de psychiatrie, Temple University School of Medicine, Philadelphia, Pa, communication au symposium « violence à l'école » de la APA)¹⁵
- Des sérieux problèmes de discipline chez des élèves jeunes sont des bons prédicteurs des interpellations pour comportements délinquants chez l'adolescent.
- Avoir introduit des armes dans l'école.
- Antécédents d'exclusion temporaire ou définitive pour comportement violent.
- Hostilité explicite dans les travaux scolaires (menaces de mort, projets suicidaires, etc.).
- Echec scolaire démarrant à l'entrée en collège.

Facteurs environnementaux

- La concentration des facteurs de risque. Il est admis que les crimes les plus sérieux sont concentrés dans un nombre limité de quartiers. L'hyper ségrégation par classes sociales et minorités ethniques découplent les effets de la pauvreté extrême et de l'isolement¹⁶.
- Quartier désorganisé et sans équipements accessibles aux jeunes. Tous les équipements ne se valent pas. Il n'y a pas de relation entre le fait de faire du sport après l'école et d'être impliqué ou pas dans des actes de délinquance. Par contre, les recherches aux USA semblent montrer l'intérêt des activités à visées cognitives (art, théâtre, club informatique, services à la collectivité, tutorat)(Chaiken M.R. 2000).
- Facilité à se procurer des armes à feu dans le quartier. C'est un bon indice des pratiques sociales favorisant une culture d'opposition à la loi.

¹⁴ Les recherches de l'équipe du Pr Richard Tremblay à Montréal montrent l'intérêt du repérage précoce et la participation des enseignants dans des programmes de prévention, associant l'entraînement aux habilités sociales pour les enfants et une formation pour les parents (Tremblay et Craig 1995).

¹⁵ En France l'absentéisme est d'environ 1 élève sur 100 en lycée et collège et de 3 élèves sur 100 en lycée professionnel.

¹⁶ Toutefois, la réduction de la criminalité sans changement de la composition de la structure sociale et familiale dans certains quartiers a stimulé des recherches comparatives. Feraient la différence dans la prévention des comportements violents : les villes qui organisent des interventions précoces au sein de la famille ; la surveillance organisée des jeunes après l'école (pour les jeunes, contrairement aux adultes, les 4 heures qui suivent la fermeture des écoles constituent le moment de la journée où les actes de violence, agressions sexuelles et victimations sont les plus fréquents) ; la coordination avec les écoles pour la surveillance spécifique des élèves exclus des établissements scolaires (il y a une très forte corrélation entre exclusion et augmentation des actes violents) ; les actions coordonnées et ciblées entre la direction des écoles et la police de proximité (par exemple lors de déplacements en masse des élèves dans la ville à la sortie des écoles) ; la coordination et la visibilité des organismes de prévention de la violence.

- Les violences contre les policiers : « apparaissent relativement banalisées dans 132 quartiers (répartis dans 39 départements et 95 villes, dont 55 en région Ile de France). 78 quartiers étaient dans ce cas en juin 1991 » (Bui-Trong 1997).

Antécédents de haine virtuelle

Dans l'évaluation clinique des adolescents à risque, il est important d'inclure une évaluation de ses intérêts pour des thèmes violents véhiculés par les médias. Il est utile de savoir la quantité et la qualité des films regardés à la télévision ou au cinéma, le type de musique, les vidéos musicales, les jeux vidéo et l'Internet.

L'exposition quantitative à la violence dans les média conduit à un phénomène de désensibilisation par ailleurs bien connue et utilisée en thérapie¹⁷. La théorie de la catharsis utilisée tout autant pour justifier les arts martiaux que la violence à la télévision, n'est sûrement pas le seul principe psychologique à prendre en compte.

C'est à travers une autre technique utilisée en thérapie, la technique du modèle, que des effets facilitateurs des comportements violents peuvent être attribués aux jeux vidéo basés sur la destruction des images humaines digitalisées¹⁸.

Par son accessibilité et son audience la musique entretient avec la violence les relations les plus complexes. La musique joue un rôle très important sur l'impact de la violence des images, elle permet d'intensifier, glorifier ou banaliser les images violentes. La musique aide le spectateur à comprendre le contexte d'une scène. L'induction émotionnelle provoquée par la musique est utilisée depuis longtemps en musicothérapie et elle peut être utilisée à des fins moins louables¹⁹. Avec l'induction il y a modélisation du discours et attachement à l'auteur. « La vénération pourrait être un meilleur élément de prédiction du comportement suicidaire que le style de musique » (Lacourse E.1999).

Parmi les styles : « Le death métal est une musique plus torturée et très sombre. Très brutale, elle n'est pas forcément nihiliste mais fortement inspirée par les sentiments qu'inspirent la mort à ses compositeurs. On reconnaît sans peine ce style à la voix gutturale, à la limite de l'extinction, du vocaliste. Le black métal introduit au death métal le concept de religion, cette

¹⁷ A titre indicatif, un jeune américain de 18 ans a vu, en moyenne, 16 000 meurtres simulés et 200 000 actes de violence au cours de 28 heures de télévision hebdomadaires (rapport APA 1992).

¹⁸ Un système d'évaluation des niveaux de violence dans les jeux vidéo (consoles, CD-ROM, DVD-ROM) peut être consulté dans le site WEB www.esrb.org La plupart des jeux vidéo ont été évalués et on y trouve des jeux « extrêmement violents. ».

¹⁹ « Strangulation caused her death
just like all the others
Raped before and after death
stripped, naked, tortured. »

Cannibal Corpse

Extrait de la chanson "sex, rape and strangle" d'une des formations de la catégorie "death metal".

dernière variante du satanisme au luciférisme, en passant par tous les paganismes et anciennes religions occultes. » (Bouchardeau R. 1999).

« Le rap est un contre pouvoir éducatif » (groupe « Assassin »). « L'éducation dispensée par l'école est, elle-même, manipulée par la classe dirigeante qui valorise ses valeurs et son histoire grâce à cette institution » (Boucher M. 1998). Le rap donne une image de la vie de la rue qui amène certains à faire ce qu'ils entendent dans la musique.

Egotriping : expression rapologique tournée vers soi. C'est la mise en scène de son individualité. Il ne s'agit plus de chanter ce qu'on vit mais de vivre ce qu'on chante. La peur de perdre son identité conduit à une quête effrénée « à exister » : « m'imposer au regard de gens », « me voir exister dans les yeux de ces gens ».

La « rave culture » soirées indépendantes et underground utilisant des nouvelles technologies pour créer des ambiances « entre la transe et le tribalisme », utilisation de l'informatique musicale pour échantillonner des musiques à pulsation lourde, profonde et répétitive, le mixage des images vidéo, des films et une nouvelle forme d'alimentation, les « smart drinks »²⁰ et les « smart drugs » (La psychopathologie du rave où comment la musique électronique est-elle devenue une nouvelle culture in site Web www.sdv.fr/pages/sebweb/think.html).

La cyber-haine²¹

De plus en plus d'événements violents médiatisés dans les pays développés trouvent dans l'Internet, selon la presse, soit leur inspiration (le poseur des bombes à Oklahoma a trouvé une copie de "Turner Diaries" dans un site WEB par exemple²²), soit leur expression (des sites WEB ou des groupes de discussion haineux comptant parmi ses habitués des assassins ayant défrayé la chronique²³), en attendant le suicide ou l'homicide par webcam interposé. La facilité d'accès et l'absence de censure dans l'Internet ont complètement changé les stratégies de recrutement des groupes sectaires ou haineux. Les activités politiques camouflent la

²⁰ Les « Smart-drink » : c'est une marque de cocktail énergétique américain. Utilisé fréquemment pour parler des boissons énergétiques en général. Les marques étrangères vendues clandestinement en France, sont saturées en caféine, en sucre et contiennent des vitamines. L'effet excitant est garanti.

²¹ « Pour pouvoir formuler un diagnostic sur l'époque, il faut accepter d'être intoxiqué par elle. » Peter Sloterdijk.

²² Turner Diaries est une nouvelle de William Pierce, leader de la National Alliance, groupe fasciste neo-nazi, écrite en 1978. Il s'agit de la description d'une guerre raciale conduite par des guerrillas de blancs pour exterminer les noirs, les juifs et les blancs traîtres de leur race. Il parle de la libération de la femme comme une forme de psychose de masse encouragée par le système pour « diviser notre race contre elle-même » et de l'homosexualité « comme une sorte d'aberration ».

²³ Parmi eux nous trouvons la page WEB de Eric Harris qui avec Dylan Klebold sont responsables des 13 morts du lycée de Littleton dans le Colorado aux USA en 1999, suivies de leur suicide. On peut apprécier la culture quasi-religieuse de « trenchcoat » et leur symbolisme gothique.

prédisposition à la violence comme on peut le constater dans l'échantillon suivant : www.wpww.com ; www.whitepride.net ; www.naawp.com ; www.duke.org (Grennan S. 2000). Avec l'aide d'un moteur de recherche il est facile de trouver les sites permettant la fabrication artisanale d'explosifs (mots clés : anarchy and explosives ; blast it ! ; destruction and terrorism page ; explosives on the net ; homemade explosives page ; radical and extreme hobbies, etc.), la fabrication ou la vente des drogues de club comme la GHB (gamma hydroxybutyrate ou ecstasy liquide), ou des stratégies efficaces pour se suicider.

Les particularités du réseau favorisent l'expression des fantasmes et des émotions difficilement avouables, il n'y a pas l'inhibition par la contrainte sociale, la perception de la réaction de l'autre est inexistante et il y a très peu de moyens pour vérifier la véracité de ce qui est écrit. Des moyens techniques comme les serveurs anonymes et hors frontières rendent difficile le repérage des auteurs du courrier électronique et des logiciels pour pister des personnes par recoupement des fichiers favorisent le harcèlement par intrusion. (Meloy J.R. 1998).

La libération des fantasmes narcissiques et des phénomènes transférentiels positifs et négatifs abondent dans le réseau. Une bonne partie de 800 millions de pages WEB ne sont visitées que par celui qui les a faites (Ebert R. 1999). Comme pour les phénomènes transférentiels en psychothérapie, elles constituent des indices appréciables des distorsions cognitives.

La haine du corps

Le développement des logiques tribales à travers la coiffure, le tatouage et le percement de certaines parties sensibles du corps, donne l'occasion à un certain nombre d'individus de s'acharner contre leur corps²⁴.

Certaines pratiques autoérotiques sont à hauts risques. L'asphyxie autoérotique avec une corde resserrée autour du cou est sensée provoquer une gratification sexuelle, hilarité, euphorie, perte de la réalité, sentiment d'ivresse et de vertige qui peut culminer en un orgasme. Elle est responsable aussi de 500 à 1000 morts par an aux USA. Outre la strangulation et la pendaison autoérotiques, certains ont recours à la suffocation avec un sac plastique, l'inhalation de gaz asphyxiant ou l'électrocution. Si ces pratiques se constatent à tout âge, les adolescents constituent une population particulièrement vulnérable²⁵ (Tordjemann G. 1999).

La haine de soi

²⁴ « Mon corps c'est comme mon appartement, j'aime le décorer ». Certains y vont jusqu'à abattre les cloisons. Ces dérapages s'inscrivent dans la logique culturelle du corps comme matériel artistique avec des œuvres à nom suggestif : « zygotic acceleration », « tragic anatomies » ou « self » (sculpture fait avec du sang de l'artiste), ou la mouvance cyborg. « Ce qui devient important ce n'est pas simplement l'identité corporelle mais sa connectivité, non pas sa mobilité ou location mais son interface » Stelarc (voir site web www.stelarc.va.com.au/). Pour l'actualité des modifications corporelles voir www.bme.freeq.com

²⁵ Il convient de repérer chez des adolescents des ecchymoses autour du cou, des injections hémorragiques conjonctivales, les comportements désorientés après un période d'isolement, la fascination pour les chaînes et les cordes et s'enquérir des pratiques de bondage pendant la masturbation (Tordjemann G. 1999).

La participation à des sectes constitue la forme la plus achevée du renoncement de soi²⁶. Des méthodes perfectionnées de manipulation mentale permettent d'obtenir ce résultat. Quand les gens croient être fondamentalement mauvais, ils sont vulnérables à des croyances sectaires. Les sectes prêchent la renonciation et le sacrifice de soi. Cela signifie que c'est au gourou de vous dire à quoi vous êtes supposé renoncer. Pour maintenir le contrôle mental, il est nécessaire de détruire la confiance en soi. Elle se construit à travers les expériences personnelles et l'interprétation que nous en retirons. Or, les expériences personnelles ne sont pas pertinentes pour les « vérités » que le gourou offre. Le processus de contrôle se fait par étapes : séduction, confusion, certitudes, maintien (Kramer J. 2000). Dans ce parcours, la corruption est inévitable : abus sexuel, abus matériel, abus de pouvoir (menaces en cas de mise en cause des croyances), abus de soi (c'est le cas des gourous avec multiples problèmes psychosomatiques qui véhiculent la croyance du corps sain comme résultat de l'esprit sain). Des réactions violentes sont à craindre face à des tentatives de rappel à la raison. Les degrés de violence à l'encontre des adeptes ou des opposants varient selon le degré de dérive sectaire (de l'étape du messianisme vers la paranoïa apocalyptique).

Participation aux bandes

La littérature actuelle en France ne facilite pas l'identification pratique des bandes ni de ses membres. Si au détour d'une phrase, dans des études sociologiques, on peut lire « rites d'initiation cruels » il est encore beaucoup plus fréquent de lire dans la littérature spécialisée : « Ces violences juvéniles collectives ne sont pas le fait de bandes structurées, organisées, mais plutôt de regroupements éphémères et informels ». « ... il n'y a pas besoin de satisfaire à des épreuves codifiées pour y rentrer, pas plus que de se faire introniser au cours de cérémonies initiatiques. Elles n'ont pas recours à des signes stricts d'appartenance (couleurs et objets conventionnels, emblèmes, surnoms, langage codé), et se contentent de références au nom de leur meneur (« la bande à... ») ou à celui de la cité (« la bande de... ») (Bui-Trong L. 1997). S'agissant d'acteurs du terrain, il y a des réticences à faire de l'information de « peur qu'on dise qu'ils fliquent les jeunes. ». Lorsque les informations proviennent des jeunes eux-mêmes les affirmations mythomaniaques sont de mise²⁷.

²⁶ « Le seigneur a besoin d'hommes et de femmes brisés, prêts à aller n'importe où, n'importe quand et à faire n'importe quoi pour n'importe qui » (parole de gourou).

²⁷ Nous avons tendance en France à aborder le problème de bandes par contraste avec les USA : « Lorsqu'on parle de bandes, il ne s'agit pas de groupes liés par des relations fortes et exclusives comme aux Etats Unis, mais d'agrégations « allégées » qui se forment au gré des rencontres dans le métro, à la fin d'un concert, à une sortie de lycée ». (Vulbeau A. 1992). Nous pensons qu'une typologie comme celle proposée par des chercheurs canadiens rend mieux compte de la situation en France. Il s'agit d'une typologie en 6 catégories en fonction du niveau d'organisation, violence et criminalité : 1) les pseudo-gangs (ados faisant de l'imitation). 2) les gangs de territoire (ados préoccupés de questions de prestige et protection du territoire). 3) les groupes délinquants (ados se livrant à des actes de délinquance et de violence limités). 4) les gangs violents à visée idéologique (skinheads, culte satanique). 5) les gangs de rue (composés à la fois d'ados et de jeunes adultes menant des activités illégales ou criminelles et violentes. 6) les organisations criminelles (groupe stable composé de jeunes et d'adultes à visée économique). (Hamel S. 1999).

Un certain nombre d'indices sont à repérer en milieu scolaire (Trump K .S. 1996)²⁸ :

Les graffitis : signes et symboles inhabituels sur les tables, les tableaux, les journaux scolaires, cahiers, livres, voire cahiers dédiés aux activités de la bande (procédures initiatives, surnoms), murs alentours de l'établissement²⁹.

Les codes vestimentaires : certaines marques de vêtements, certains bijoux, coupes de cheveux, vernis à ongles.

Tatouages : faits par les membres eux-mêmes plutôt que par des spécialistes.

Signes et poignée de main : particulièrement difficile à déchiffrer vu l'habileté et la rapidité de leur exécution.

Rites d'initiation : il n'est pas inhabituel qu'ils se déroulent au sein même de l'établissement scolaire dans la cour de récréation, les couloirs ou les classes de gym.

Stratégies de l'irrespect : il est difficile dans la stylisation changeante du langage des jeunes, de repérer des phrases associées aux activités des bandes. Il s'agit plus particulièrement des paroles cherchant à entacher la réputation des bandes rivales. La musique, un style de regard, les symboles dans les vêtements ou tags³⁰ s'inscrivent dans la même logique.

Comportements antisociaux : ils impliquent l'ensemble d'agissements d'individus isolés avec une plus grande fréquence des affaires de drogue et armes dans les cas des bandes, une escalade plus rapide des conflits et l'implication d'un nombre plus grand de personnes dans les bagarres. Dans ce dernier cas, l'intervention ponctuelle du personnel pour arrêter une bagarre entre élèves risque de n'avoir aucune efficacité dans la poursuite de représailles et contre-représailles.

Le National School Safety Center propose un outil d'évaluation des activités de bandes proches des établissements scolaires :

Avez vous des graffitis dans ou autour de votre établissement ? (5)

Avez vous des graffitis toyés dans ou autour de votre établissement ? (10)

Vos élèves s'habillent t-ils, portent des bijoux, font des signes ou se comportent de façon à faire penser qu'ils appartiennent à une bande ? (10)

Y a-t-il des drogues disponibles près de votre établissement ? (5)

Y a-t-il eu une augmentation des agressions physiques dans les 12 derniers mois dans ou autour de l'établissement ? (5)

²⁸ Tout groupe, pour assurer sa survie, doit suivre un certain nombre de règles et se démarquer par des symboles de reconnaissance. L'école se doit de les repérer du fait que le désintérêt pour l'école évolue en proportion à l'intérêt pour une bande et que l'école constitue le lieu des premiers contacts.

²⁹ Il est utile de développer une expertise dans la lecture des graffitis. Ils communiquent un challenge, une mise en garde ou une sentence permettant de suivre la croissance d'un groupe, son affiliation et parfois, des informations sur ses membres. Il est important, une fois répertoriés, de les effacer du territoire des écoles. Ils ne marquent pas seulement un territoire mais rendent tous les élèves cibles potentielles de bandes rivales.

³⁰ Le tag se distingue du graffiti par l'absence de signification apparente. « Il s'agit d'une signature, avec lettrage et calligraphie toujours identique, réalisée le plus souvent et le plus vite possible (Le vandalisme à la RATP, rapport 1999). Le « Toy » : « signifie qu'on va sur-tagger un tag par jalousie, dégoût ou vengeance » (Boucher M. 1998). « Toyer » est considéré comme une insulte grave qui demande réparation.

- Y a-t-il une augmentation des armes dans le quartier ? (10)
- Y a-t-il des beepers, pagers ou téléphones portables utilisés par vos élèves ? (10)
- Y a-t-il eu des rodéos en voiture autour de l'établissement ? (15)
- Y a-t-il eu des fusillades dans ou autour de votre établissement ? (10)
- Y a-t-il une augmentation de l'absentéisme dans votre établissement ? (5)
- Y a-t-il une augmentation dans l'ethnisation des conflits dans le quartier ou l'école ? (5)
- Y a-t-il des antécédents de bandes dans le quartier ? (10)
- Y a-t-il un accroissement des groupes informels avec des noms inhabituels ? (15).

A chaque réponse positive il faut ajouter le score correspondant. La somme totale oriente sur la gravité du problème des bandes : de 0-15 pas de problème significatif ; de 20-40 problème émergent ; de 45-60 problème significatif justifiant un plan de prévention ; 65 et plus problème aigu justifiant une intervention.

La « posse » est constituée de plusieurs groupes, en fonction des styles artistiques et des amitiés dans la mouvance hip hop. Il y a des différences entre la formation du « posse » et le phénomène des bandes. Toutefois, les similitudes sont encore à étudier. Les rivalités entre posses est certaine, soutenues par un « capitalisme de guérilla ». « A la différence de l'époque du rock alternatif, il ne s'agit pas de se positionner contre le système mais de l'infiltrer et de le retourner à son profit. »(Rigoulet L. 1999). Dans cette guerre économique, coups de pression, menaces et racket font partie des stratégies de négociation. La solidarité a un prix et les « mafia » sont là pour le rappeler.

Le supportérisme violent :

La participation à ce type d'activité nous oriente sur la capacité d'un individu à se désindividualiser et à déshumaniser les victimes (« nous et eux »).

Une recherche du supportérisme en France vient d'être rendu publique (Mignon P. 2000). Deux phénomènes sont décrits : le hooliganisme et le supportérisme ultra, qui nous intéressent tout particulièrement à cause de la forte présence de lycéens et d'étudiants dans certaines associations et comme exemple d'une socialisation par **les** pairs.

La mouvance hooligan française est inspirée de la culture britannique du football³¹. Fort chargée d'idéologie politique d'extrême droite et du mouvement skinhead, elle se transforme, en fonction de la mode anglaise, en laissant tomber les signes distinctifs facilement repérés par la police tout en gardant ses rituels de violence et de provocation³². L'apparition plus récente des affiliations à l'extrême gauche souligne, quelque peu, le succès de cette provocation.

Le mouvement ultra est inspiré par l'Italie, plus protestataire que violent, la compétition entre groupes de supporters ultra pour affirmer leur identité ou marquer leur territoire, pouvant néanmoins faciliter les dérapages.

D'après la description qui est faite par Patrick Mignon, ces deux mouvements semblent représenter les deux logiques de la violence que nous verrons par la suite, la violence « affective » des ultra, plutôt défensive, en réponse à un danger (logique de la vendetta) et la violence « prédatrice » au cœur de l'identité hooligan et instrumentalisée dans un usage politique. Cependant, les alliances entre ces deux groupes ne sont pas exceptionnelles face à un « ennemi » commun.

La violence des parents d'élèves

Il convient de ne pas limiter la réflexion à la population des élèves. Dans notre recherche sur les coups et blessures volontaires à l'encontre du personnel, les familles d'élèves en étaient responsables pour un quart³³.

Trois sources principales d'informations sont à considérer :

1- Le repérage des antécédents familiaux des élèves, cité précédemment.

³¹ Voir le livre de John King (1998): « Football factory » pour un aperçu de cette culture.

³² Ils ont tendance à se regrouper dans les virages du stade rebaptisés « kop ». Ils sont connus actuellement sous le nom de « hools », « indépendants » ou « casuals » (casual wear : s'habiller de manière ordinaire, sport mais de marque). Une enquête sur le kop du Paris Saint-Germain arrêté par la police nous apprend qu'ils sont jeunes, entre 16 et 22 ans et qu'il existait un groupe composé d'étudiants en droit parisiens. La durée de vie de ces groupes est de 2 ans. C'est à Paris, Lille et Strasbourg que se trouvent les plus violents. Il y a une consommation privilégiée d'amphétamines et de bière, ajoutée à celle habituelle du shit, et des relations avec la techno hardcore.

³³ S'agissant des dossiers traités par la justice, dans 33% des cas les agresseurs sont des parents (Le Monde 20-21 février 2000).

2- L'analyse des interactions antérieures avec la famille :

A-t-elle été trop centrée sur la justice, mise en avant par les parents de façon rigide, perfectionniste et conformiste ? Il faut craindre des explosions agressives épisodiques.

A-t-elle été trop chargée d'affect par un parent qui cherche une relation particulière et se sent facilement rejeté ou abandonné ? Il faut craindre des pratiques de harcèlement.

A-t-elle été trop centrée sur les attentes d'un traitement spécial lié à la haute estime qu'un des parents a de lui-même et aux attitudes rigides quant aux rôles sociaux en particulier ceux en relation au sexe ? Il faut craindre la violence résultant de la frustration de ne pas avoir obtenu ce qu'il pense mériter tout en considérant la violence comme une alternative pour résoudre les problèmes.

3- L'état actuel :

Est-il sur l'effet de l'alcool ou d'une drogue ? Présente-t-il des symptômes de maladie mentale ? (par exemple paranoïa, borderline, dépression majeure, troubles de la pensée). L'évaluation de l'état actuel devrait se faire avant la rencontre entre un parent d'élève et l'enseignant. Les procédures d'entrée des visiteurs dans un établissement doivent être mûrement réfléchies.

Il convient de se méfier de tous ceux qui refusent catégoriquement d'entendre le mot « non » (de Becker Gavin 1997).

La violence des collègues

Si la probabilité d'être agressé physiquement par un autre membre de l'établissement reste faible, tout du moins dans nos recherches (2% de victimes), il n'en va pas de même en ce qui concerne les pratiques du harcèlement (parmi les victimes, 17% sont victimes de collègues et 21% d'un supérieur hiérarchique). Dans ce type d'agissements, le captage d'attention par l'agresseur, constitue un effet caractéristique. Pour ne pas l'aggraver, nous conseillons une vigilance salutaire sur nos propres pensées plutôt que sur la personne abusive :

Nous sentons-nous impuissant à arrêter une situation que nous sentons abusive ?

Pratiquons-nous trop facilement l'autocritique et l'autodévalorisation ?

Pensons-nous trop souvent être différent des autres, ce qui justifie qu'on nous prenne à partie ?

Nous sentons-nous isolés ?

Avons-nous des difficultés à différencier injustice et harcèlement ?

En cas de réponses affirmatives à ces questions, il convient d'évaluer avec soin les situations d'interaction problématiques (voir chapitre sur la résolution des problèmes).

2- Discrimination entre expression de la colère en situation de conflit, agissements hostiles ou agressifs et violences

Entre ces trois termes, les différences sont qualitatives, non pas quantitatives. L'identification va conditionner la suite qu'on donnera à l'événement. La colère de l'autre invite à une réponse affirmée, les agissements hostiles au désamorçage et la violence exige l'implication des tiers.

a) La colère

Il s'agit d'une émotion énergisante face à une situation spécifique perçue comme provocante. La colère peut être définie par les indices corporels (menton vers l'avant, narines dilatées, accompagnés d'une brusque inspiration, tension musculaire, etc.) et d'une vision cognitive de la situation. Ce sont les jugements que nous portons qui induiront cette émotion. Ils peuvent concerner des interférences dans notre action (frustration) ou la perception de menaces à notre intégrité.

Plusieurs stratégies sont utilisées pour évacuer ce type d'émotion :

Nous pouvons agir expressivement : il s'agit de ventiler la colère, en exprimant pensée et émotion tenant peu ou pas compte de la situation, pour éviter qu'elle ne s'accumule. "Vous vous fichez de moi, c'est inadmissible !". Le modèle hydraulique de la colère focalisant sur la décharge plutôt que sur la résolution du problème, risque d'entraîner une augmentation de la colère, une rationalisation qui la justifie et la persistance des conflits. Il n'y a pas de continuum entre colère et violence. Les comportements violents peuvent se produire sans colère et vice-versa. C'est l'hypothèse du continuum qui sert de justification à des stratégies de prévention de la violence par des arts martiaux³⁴.

Nous pouvons agir avec assertion : cela implique de clarifier quel est notre intérêt et de le faire valoir en respectant l'autre. "Je suis très mécontent"(voir chapitre sur les stratégies d'affirmation de soi). Il n'est pas toujours facile de faire la part entre fierté et autoprotection.

Nous pouvons supprimer l'expression comportementale : nous pouvons ne pas faire valoir notre intérêt dans l'immédiat et choisir le lieu et l'heure à notre convenance. Il n'est pas toujours facile de le distinguer d'un comportement d'évitement conduisant à des jugements d'hostilité et provoquant des somatisations.

Nous pouvons agir cognitivement en cherchant des jugements alternatifs à la situation. : Ceci risque toutefois d'être insuffisant s'il ne s'accompagne pas de la résolution du problème.

Nous pouvons supprimer les indices corporels : stratégies de distraction comme la relaxation et des auto-instructions positives.

L'utilisation isolée de ce type de stratégies de gestion de la colère est critiquée du fait qu'elles véhiculent le mythe de la perte de contrôle : des actes abusifs sont souvent attribués à un

³⁴ « L'agressivité est un comportement, et non une énergie. L'agressivité n'explose pas pour avoir été trop longtemps contenue » (Feldenkrais M. 1985). Aucune étude ne permet d'affirmer que le « défoulement » réduit les actes de violence.

excès d'émotion ou à un trait de caractère (le déficit du contrôle des impulsions) qui les rendent inévitables et irresponsabilisent leur auteur.

La critique

La circulation des jugements évaluatifs en milieu scolaire a donné lieu à une abondante littérature et nous revenons sur le sujet à plusieurs reprises dans ce rapport. Quand ils sont donnés et reçus de façon appropriée, ils facilitent l'apprentissage. Avec le développement d'Internet, on voit apparaître des critiques que les élèves font aux professeurs qui, contrairement à celles que les enseignants adressent aux élèves, ne se limitent plus au cadre restreint de la classe mais s'étalent dans la place publique. Des étudiants de collèges et des universités aux USA développent des sites WEB sollicitant les étudiants à évaluer leurs professeurs, leur caractère et leurs méthodes d'enseignement. Le but avoué est de porter une aide aux étudiants pour un choix éclairé de leurs cursus et le cas échéant d'éviter certains professeurs³⁵.

Il existe aussi une littérature psychiatrique. Que l'intentionnalité de celui qui fait la critique soit constructive ou destructive, il n'en demeure pas moins qu'elle peut tomber sur des oreilles prêtes à renchérir sur l'autocritique, à focaliser sur leur incompetence et leur insignifiance et aboutir au-delà du sentiment de colère, humiliation ou culpabilité à des troubles psychiatriques ou somatiques caractérisés³⁶.

La critique constructive aide à prendre conscience, à se motiver pour un changement, à s'améliorer, tandis que la destructive cherche à capter l'attention, à produire des émotions négatives dans un contexte d'hostilité et nous l'aborderons dans le chapitre suivant.

La critique peut porter sur le problème : « laissez-moi finir ma phrase et je vous cède tout de suite la parole ». Elle peut focaliser sur la personne, ses caractéristiques, ses intentions : « vous n'écoutez pas » ou sur la relation : « je fais beaucoup pour mes élèves et vous ne semblez pas l'apprécier ». Quelles que soient les intentions, plus on s'éloigne du problème, plus il y a le risque que la critique soit vécue comme hostile.

Quand il s'agit de faire une critique, il convient de tenir compte de quelques principes (Walker G.) :

Comprendre pourquoi vous faites une critique.

³⁵ Il s'agit en quelque sorte du prolongement du palmarès des lycées dont nous sommes si friands en France. Certains sites correspondent à un réseau intranet propre à une université, d'autres sont ouverts au réseau international mais évaluent localement un collège et d'autres ont une portée nationale. Pour un aperçu du type de critiques adressées voir les sites WEB : www.bico.disguide.com ; www.collegestudent.com ; www.grade-it.com ; www.teacherreview.com Une plainte en diffamation a été déposée par un professeur d'un collège de San Francisco contre ce dernier site.

³⁶ Des recherches sur la critique interpersonnelle au sein de la famille montrent que son degré est un bon prédicteur des épisodes dépressifs, des rechutes des ces épisodes, des rechutes aiguës chez des schizophrènes ou l'exacerbation de l'arthrites rhumatoïde (Meichenbaum & Fitzpatrick 1991).

Comprendre la perspective de celui qui reçoit la critique.
Les personnes ne sont pas évaluables, seuls leurs comportements le sont.
Avant de s'engager dans le jugement, commencer par décrire le comportement observé.
Eviter les généralisations, se référer à : où, qui, quand, comment.
Focaliser sur l'ici et maintenant plutôt que sur le passé.
Préciser ce que vous sentez ou pensez à propos du comportement de l'autre.
Il ne s'agit pas d'être contre l'autre mais avec l'autre contre le problème.
Proposer des jugements ouverts plutôt qu'imposer votre analyse du comportement de l'autre.
Permettre à l'autre de faire des choix.
Eviter de surcharger la critique.
Sélectionner un lieu et le moment de faire la critique.
Inviter l'autre à une réciprocité dans la critique.

Face à une critique qui nous touche, nous nous engageons dans un processus cognitif tendant à préserver l'estime de soi menacée et cela peut se faire de multiples façons (Meichenbaum & Fitzpatrick 1991) :

- Recherche active d'informations qui contredisent la critique et confortent la vision que nous avons de nous-mêmes.
- Construction de justifications par anticipation (« le génie est rarement apprécié de son vivant »).
- Ignorer la critique.
- Evitement cognitif (« ne pense pas à cela »).
- Focaliser sur les aspects positifs de la critique (« elle vaut mieux que l'indifférence »).
- S'engager dans la résolution du problème après acceptation de la critique.
- Mettre en question celui qui fait la critique.
- Reformuler la critique (« nous arrivons tous à notre seuil d'incompétence »).
- S'engager dans un processus comparatif (« cela aurait pu être pire »).
- Blâmer les autres, les institutions et le monde entier.
- S'accrocher à la critique par l'autocritique.
- Focaliser sur les circonstances atténuantes (« j'étais contraint »).

La réponse à la critique ne se limite pas aux processus cognitifs : il y a des réponses émotionnelles qui peuvent aboutir à une gestion dysfonctionnelle, recherche de représailles, évitement dans la nourriture, l'alcool, etc. Il y a aussi des réponses comportementales qui peuvent faciliter une gestion moins coûteuse psychologiquement parlant et que nous aborderons dans le chapitre consacré aux processus de désamorçage.

Les ordures verbales³⁷

Le langage ordurier fait partie de l'expression agressive de la colère. Comme toute ordure elle peut être déposée là, nous renseignant sur celui qui est en train de les prononcer sans pour autant se sentir obligatoirement concerné. Dans un lieu de travail où nous sommes dépositaires d'une fonction, quelle que soit l'allure personnelle d'une remarque, elle ne doit pas être prise personnellement³⁸. Elle peut cependant, comme avec n'importe quel mot (y compris les positifs), nous être jetée à la figure dans un contexte d'hostilité programmée et nous analyserons ce cas dans le chapitre suivant.

Vociférer puis prononcer des mots orduriers constituent les deux premiers items d'une échelle d'agression verbale utilisée en milieu clinique qui se termine par les menaces explicites de violences contre soi ou les autres (Yudofsky 1986). Il est utile d'en tenir compte pour l'évaluation de risques et des stratégies préventives.

Le langage ordurier fait partie des incivilités par transgression des standards de conduite face aux autres. Il implique donc qu'il y a des moyens appropriés ou inappropriés de se comporter face aux autres. La perception de ce qui est approprié ou pas va conditionner l'impact émotionnel. Le désarroi est un des mots les plus utilisés par les enseignants pour décrire les effets de ce type de langage³⁹.

Le stress est le mot utilisé en milieu clinique pour décrire l'échec dans la transaction entre un individu et son environnement (André Ch.1998). Il correspond à des réactions non spécifiques ne se manifestant qu'en présence des « stresseurs » et il n'est pas considéré comme une maladie. Ces réactions ont pour objectif de nous stimuler pour nous permettre de mieux nous adapter. Ainsi la vigilance accrue à l'environnement peut avoir un rôle adaptatif mais aussi faciliter des biais perceptifs comme l'hyper évaluation des risques ou la personnalisation dans les jugements des faits ("il me provoque"). Nous ne sommes pas tous égaux face au stress. Il a été corrélé, en fonction des individus, à l'apparition de n'importe quel type de maladie psychiatrique ou pas. Nous le distinguons du traumatisme psychologique et du stress post traumatique qui résultent d'événements spécifiques provoquant des lésions psychiatriques qui persistent bien au-delà de la disparition du stresser.

b) L'hostilité

Nous faisons la différence entre colère et hostilité, impliquant pour cette dernière une attitude mentale d'antagonisme dans la durée comme conséquence d'une colère non exprimée ou exprimée sans obtenir le résultat escompté (Thomas 1993). Nous réservons le terme « haine » à l'hostilité désincarnée. Sentiment violent qui pousse à vouloir du mal, se portant sur un concept et non pas sur des individus identifiables.

³⁷ Nous incluons ici le juron (dont on ne sait à qui il s'adresse) et les injures non-spécifiques (n'importe quel mot cherchant à imposer une force) (Larguèche E. 1991).

³⁸ « Ce qui fait perdre la face, est-ce l'atteinte elle-même ou le fait de la tolérer ? » (Larguèche E. 1991).

³⁹ Quand il s'agit d'évaluer les problèmes de l'école, le langage abusif occupe la première place (82% des enseignants dans une enquête dans le Texas, USA en 1993).

L'humiliation constitue un des stimuli les plus puissants de l'hostilité. Nous distinguons la honte en tant que sentiment de désapprobation réelle ou imaginée de la personne dans son entier, du sentiment de culpabilité qui implique un comportement ou l'échec d'une action. L'hostilité va être une réponse adaptative pour réduire la honte qui, autrement, conduit l'individu à se cacher, à disparaître. La culpabilité, au contraire, motive l'individu à : l'empathie, s'excuser, confesser, réparer, etc.⁴⁰.

Troubler les autres et/ou perdre sa santé physique sont corrélés aux degrés d'hostilité. Les moyens utilisés sont très variés :

L'insolence

"Manque de respect ; qui a un caractère injurieux de la part d'un inférieur ou d'une personne jugée telle" (petit Robert).

Il s'agit des stratégies de contestation de l'autorité.

P. Prum donne quelques exemples donnant lieu à des punitions de la part d'enseignants : "me tutoie", "sourit ironiquement", "hausse les épaules", "me répond je n'ai rien à f." L'arrogance des élèves est fréquemment mise en avant par les enseignants rencontrés en consultation.

Avec l'évolution du concept d'autorité en milieu scolaire, l'inclusion de ces agissements est sujette à controverse :

"L'insolence n'est que paradoxale provocation au dialogue" (P. Prum 1991). Il semble s'agir de l'autorité en tant que compétence relationnelle. C'est par la formation de l'enseignant qu'on tente de réduire l'insolence de l'élève.

"Si un enseignant ne veut pas perdre des plumes il n'a qu'à pas se promener dans sa classe déguisé en chef indien" (E. Debarbieux). Fait référence à l'autorité-dominance. C'est par la décentration de l'enseignant qu'on élimine l'insolence.

Pour la psychologie dynamique, quand l'autorité n'exerce pas son droit de frustrer, la frustration inévitable (mais non assumée par elle), déclenchera l'agressivité. Les forces agressives devenues inutiles, puisque aucune frustration n'est imposée, se retournent contre l'enfant. "Ce monde éducatif qui se voulait un monde de liberté, enferme inéluctablement l'enfant dans sa propre prison." (Lebovici S. 1954). Il s'agit d'une autorité thérapeutique cherchant à apaiser la culpabilité de l'agresseur en fixant des limites à son pouvoir d'agresser pour lui épargner d'être livré à une culpabilité qu'il essaiera d'expurger à ses dépens (Prairat E. 1997). L'autorité est amenée à réfléchir sur sa propre violence : "violence institutionnelle".

L'analyse de processus cognitifs de la prise de responsabilité et l'analyse des processus pour faire face aux conséquences de ses actes et assumer la frustration induite, permettent d'envisager une autorité préventive ayant comme objectif de prévenir la récurrence des faits. Autorité et subordonné sont invités à prendre leurs responsabilités.

⁴⁰ « Dans la honte, le sentiment de responsabilité est absent, il y a seulement la conscience de l'infériorisation ». (Zagnoli N. 1991).

La responsabilité renvoie à des processus cognitifs nous permettant d'appréhender nos comportements comme un choix et assumer complètement ce choix⁴¹.

Il y a plusieurs niveaux dans le refus de voir notre comportement comme un choix :

déni de l'existence même de l'action (« il ne s'est rien passé ») ;
déni de la signification de l'acte (« c'était pour rire »)⁴² ;
déni de la responsabilité personnelle (« il m'a traité »)⁴³ ;
justification de son comportement par des principes moraux (« Dieu est de notre côté ») ;
déni de la probabilité de recommencer (excuses inadaptées⁴⁴) ;
des individualisations (déni de la responsabilité par perte d'identité en situations collectives) ;
blâmer les victimes (« elle le mérite »)⁴⁵ ;
déni par distanciation (utiliser le terme « conflit » pour parler d'une agression physique).

⁴¹ Dans cette logique, la discipline est l'apprentissage progressif des mécanismes cognitifs de la responsabilité.

⁴² Les policiers de terrain semblent être confrontés souvent à ce type de déni « Lorsqu'un adulte s'interpose pour mettre fin aux brimades, les auteurs disent qu'il ne s'agissait que d'un « jeu » (« c'était pour rire »), feignant une prétendue complicité de leur victime. Cette dernière peut alors être accusée de délation ou de trahison, si elle dément l'esprit ludique du soi-disant « jeu » (Bui-Trong L. 1997).

⁴³ « On peut voir un exemple-type de ce processus d'escalade dans le racket à la cigarette, quand un jeune est abordé de manière impromptue, sur la voie publique, par un autre jeune qui le sollicite, mais pour lequel la demande de cigarette n'est qu'un prétexte pour entrer en contact et provoquer, le but étant d'humilier l'autre en le contraignant à donner contre son gré, cependant que le refus ou l'impossibilité de satisfaire la demande sont considérés comme une « offense » qui mérite un châtement immédiat » (Bui-Trong L. 1997).

⁴⁴ Il convient de ne pas accepter rapidement des excuses pour un acte malveillant. Les excuses ont comme objectif de montrer du respect pour la personne offensée cherchant ainsi à restaurer un sens de confiance, de dignité et de justice. D'autres buts peuvent être considérés : blâmer, humilier l'autre d'avantage ou le rassurer de l'absence de répétition.

Le processus cognitif aboutissant au repentir et à l'expression des excuses implique :

- 1-La description des agissements hostiles : clarifier en quoi l'acte était hostile et assumer le choix d'avoir agi ou pas agi de la sorte (étape de responsabilité).
- 2-L'expression du sentiment de l'autre sans porter de jugement. Il s'agit de reconnaître le fait, pas d'évaluer s'il est adapté ou pas (étape d'empathie).
- 3-La confirmation formelle de la faute (étape d'auto-jugement).
- 4-L'expression du regret (étape d'expression de sentiments).
- 5-La prévention de récurrences (étape d'autocontrôle).

S'excuser est l'aboutissement d'un processus cognitif évoluant à travers les différentes étapes soulignées. Il ne peut pas être le résultat d'une contrainte et ne doit pas précéder la restauration de la relation mais constitue l'aboutissement d'un processus de compréhension de l'intérêt pour les deux parties.

⁴⁵ Cela est facilité par des facteurs culturels véhiculés par des experts : « les éducateurs masochistes, provoquant eux-mêmes le chahut ».

La punition peut aider, par son effet dissuasif, dans le choix des alternatives mais ne change rien aux processus cognitifs de la responsabilité. Elle peut contribuer à renforcer le déni à travers un sentiment d'injustice. Les préoccupations sur la punition ou la culpabilité risquent de distraire l'individu des tâches correctives de son comportement.

Le questionnement, facilitant la prise de position personnelle, permet d'examiner les entraves à l'acceptation de la responsabilité et la préservation de l'estime de soi à travers l'aide à faire face aux conséquences de ses actions :

Questionnement inductif : vous entraînez-vous pour une carrière d'élève impertinent ?

Questionnement hypothétique : c'est facile ou il faut de la force intérieure pour se comporter de la sorte ?

Questionnement intégratif : comment préférez-vous que les autres vous considèrent ?

Questionnement par contre exemple : comment expliquez-vous que tout à l'heure vous me parliez correctement ?

Questionnement par externalisation : Y a-t-il eu des occasions où vous m'avez considéré comme un professeur ?

Il convient de ne pas poser des questions quand on ne veut pas connaître la réponse. Elles peuvent être reformulées comme une réflexion, clarification ou affirmation.

Les menaces

Il s'agit de l'utilisation de mots pour provoquer l'incertitude. Les mots signifient que leur auteur a l'intention de nuire, et qu'il y a renoncé, du moins pour l'instant (Gavin de Becker 1998).

L'essentiel dans la menace est le contexte, pas son contenu. Les menaces de mort provoquent une peur disproportionnée aux risques réels encourus du fait d'un attachement exclusif au contenu. Le vrai risque de la menace est dans la peur qu'elle induit. "Le choix de paroles inquiétantes exprime plutôt le désir d'effrayer que l'intention de passer à l'acte". Comme Gavin de Becker le précise, un "je n'en peux plus" peut présager, en fonction du contexte, un danger plus grand que "je te trancherai la gorge". Les menaces explicites sont celles qui ont le moins de probabilité d'aboutir. Il est plus probable qu'une agression physique se fera sans menace préalable.

Les menaces correspondent à des actes hostiles expressifs, parce que le plus souvent se limitent à l'expression des affects comme moyen de gestion des émotions : pour se défendre de l'anxiété, de la dépression, de la honte ou d'autres émotions déclenchées par des perceptions réelles ou délirantes.

Il convient de se préparer par avance à faire face à une menace pour éviter des réactions de mépris, des rires ou des commentaires pour minimiser. Elle doit être identifiée et prise au sérieux.

L'analyse du contexte nous permettant de prédire l'exécution d'une menace est complexe et controversée. Le concept de dangerosité en tant que jugement statique (approche clinique)⁴⁶ est de plus en plus complété par l'évaluation des risques. Le comportement à venir est estimé en fonction des résultats connus d'un groupe d'individus avec des caractéristiques similaires. Il est dérivé des méthodes empiriques (approche actuarielle).

Avant toute action il convient de se poser la question : avons-nous toute l'information nécessaire ? , quels sont les critères de probabilité de passage à l'acte ? , dans quel délai ? , que connaissons-nous sur la personne qui menace ? , a-t-elle précisé un plan spécifique ? , a-t-elle les moyens de le mettre en exécution ?

Le meilleur prédicteur des violences futures sont les violences passées. Il convient d'évaluer dans quelles situations elles se sont produites : l'utilisation d'alcool ou drogues, les antécédents de ports d'armes, des événements stressants actuels et passés et la réaction à ces événements, le casier judiciaire, des traits psychopathologiques, les rapports disciplinaires. Les fiches de signalement constituent la première étape de la gestion de risques (voir annexe). Il convient de diversifier les sources d'information (justice, police, services sociaux, centres de santé mentale, etc.). La gestion des menaces rend nécessaire l'intervention des tiers. Cela est d'autant plus urgent si un élève « explicite un plan détaillé (heure, lieu, méthode, cible), a, dans le passé, tenté de passer à l'acte, a des armes et menace de s'en servir ».

L'intimidation

Contrairement aux menaces, les tentatives d'intimidation ont un caractère instrumental. Elles sont motivées par un but et énoncent ce que la victime doit faire pour éviter l'exécution d'une menace⁴⁷.

Rappeler à la victime, par des actions, gestes, destruction d'objets, etc., le potentiel de violence physique de l'agresseur, s'inscrit dans les stratégies d'intimidation. « Elle doit être convaincante ou suffisamment plausible pour être prise au sérieux » (Watzlawick P. 1977).

Comportements utilisés : hurlements, injures, jet d'objets, comportements auto-destructifs (alcool, drogue, tentatives de suicide), dire ou faire des actes qui auront des conséquences négatives (nuire auprès de l'employeur), comportements imprudents⁴⁸.

⁴⁶ Il convient de distinguer dangerosité psychiatrique (en relation avec la pathologie mentale) et dangerosité criminologique (dépendant du contexte et de la personnalité et cherchant à prévoir les récidives). Nous parlons d'état dangereux quand il s'agit de prédire le passage à l'acte d'un patient dangereux. Le terme « dangerosité » est réservé une fois le passage à l'acte commis. Dans ce cas il s'agit de prévoir les récidives d'un patient violent (Dr Bodon-Bruzel M. Communication sur « Dangerosité psychiatrique » Paris, 22-2-2000).

⁴⁷ « 10% d'enseignants utilisent régulièrement ce type de comportement au détriment de leurs élèves » (Goldstein A.P. 1999).

⁴⁸ Balancer les affaires du bureau du prof est qualifié de la sorte au USA, si toutefois ils sont jetés par terre et non pas contre la personne de l'enseignant. En France il répond à la définition de voies de faits telle que nous la décrivions précédemment.

Communication non verbale de l'intimidation : le contact du regard joue un rôle premier dans la création d'émotions négatives : regard noir, dévisager, regard « signifiant », contact visuel agressif, regard d'avertissement.

Outre les agissements décrits, deux conditions sont nécessaires à l'intimidation : le message doit être compris par la cible (qui peut de façon plausible prétendre ne pas avoir vu) et être en mesure de se soumettre (qui peut de façon plausible montrer son incapacité à s'y plier (Watzlawick P. 1977).

L'abus émotionnel

Faire sentir inférieur, faire perdre l'estime de soi, humilier, faire sentir coupable, faire sentir malade mental.

Stratégies utilisées :

Volonté abusive de domination : critiques récurrentes centrées sur la personne et non sur ses actions ("vous êtes un perdant") ; faire avouer des erreurs non commises ; revenir constamment sur des erreurs passées ; demander des excuses pour des fautes non commises ; utilisation d'un ton méprisant ; faire sentir que rien de ce que vous pouvez faire aura de l'effet ; utilisation du langage pour dégrader, contrôler, embarrasser, humilier, culpabiliser, ridiculiser ; gestes humiliants ; humiliation en publique ; minimisation ; déni ; renversement de la responsabilité.

Discréditer : utilisation d'un comportement passif-agressif parce qu'il communique impunément des informations négatives en faisant circuler des rumeurs, médisances, calomnies⁴⁹.

Stratégies d'isolement: 1) ostracisme social⁵⁰ : bouder ; interrompre ; changer de conversation ; ne pas écouter ; ne pas répondre ; discours tortueux ; rétention d'information ; rompre les promesses ; ne pas exprimer ses sentiments ; ne pas prêter attention ; ne pas tenir compte des sentiments, des droits ou des opinions de l'autre ; refus de discuter ; refus de reconnaître un problème ; "chahut blanc". 2) ostracisme physique : contrôle des mouvements ; du téléphone ; de rencontres avec les autres ; pousser à prendre des arrêts de travail ; à demander une mutation). 3) ostracisme défensif : isolement par anticipation de l'hostilité des autres. 4) ostracisme par indifférence : rendre invisible ; ignorer ; éviter sans intentionnalité.

La vanne : sarcasmes ; gestes ; mimiques ; sobriquets ; moqueries ; imitation ; faire croire quelque chose. C'est un mélange d'hostilité, d'humour et d'ambiguïté sur le sérieux des agissements (Goldstein A.P. 1999). C'est une façon sûre de communiquer l'hostilité (nous pouvons, le cas échéant, accuser l'autre de ne pas avoir le sens de l'humour) tout en obligeant la personne à des efforts de décodage pouvant aboutir à des préoccupations sur sa santé physique ou émotionnelle, la honte ou la perte de confiance en soi.

⁴⁹ « Toute allégation qui porte atteinte à l'honneur ou à la considération, que cela soit vrai ou faux » constitue une diffamation . Ce qui serait vrai est une médisance, ce qui est faux, une calomnie. La diffamation peut faire l'objet d'une confirmation ou d'une infirmation, ce qui n'est pas le cas dans l'injure. Nous n'utilisons pas ce dernier terme dans notre étude voulant nous écarter de la littérature sur le sujet.

⁵⁰ Pour la catégorisation de l'ostracisme, voir Goldstein A.P. 1999.

L'abus physique

Il s'agit d'agressions physiques ne faisant pas partie des coups et blessures volontaires : gifler sans laisser des traces ; empoigner ; coup de pied sans traces ; contention ; pousser ; mordre ou piquer sans laisser des traces corporelles; brûler sans traces ; projeter des objets ; cracher dessus.

La dénomination « abus physique » est utilisée dans la littérature principalement en ce qui concerne les enfants. Il s'agit des pratiques disciplinaires ou présentées comme telles par les parents, entraînant une pathologie où le préjudice corporel est parfaitement évaluable par des équipes médicales sensibilisées à la maltraitance. Elle a été utilisée aussi pour décrire des pratiques dites pédagogiques, des pratiques sexuelles non coercitives entre thérapeute et patient et les violences soit disant consenties du bizutage. Plus récemment c'est dans le domaine du harcèlement professionnel qu'elle a été utilisée.

Nous l'utilisons ici pour décrire des agressions physiques avec préjudice corporel difficilement évaluable. Cette difficulté va répercuter sur le signalement et sur la déclaration d'accident de service (personnel titulaire) ou d'accident du travail (non titulaire). S'agissant de signalement, le plus fiable, constant dans la durée et s'étendant sur tout le territoire, est celui de la police. Dans l'état actuel, il revient au médecin de décider ce qui va apparaître dans les statistiques de violences scolaires (sauf dans les cas où l'agresseur est armé). Sans certificat médical, la police est réticente à accepter un dépôt de plainte et en cas de certificat médical il doit préciser un ITT de plus de 8 jours (incapacité totale de travail ou incapacité temporaire totale, concept à ne pas confondre avec l'arrêt de travail)⁵¹. Quand ces conditions sont réunies la plainte sera comptabilisée à titre de « violences volontaires à l'encontre du personnel de l'E.N. par la Direction Centrale de la Sécurité Publique. Le retentissement psychologique est très souvent négligé sur les certificats médicaux (Lopez G. & Bornstein S. 1995). Quand c'est ce dernier qui prédomine, l'employeur ne pense pas toujours à déclarer l'accident de travail à la caisse de sécurité sociale et à donner au personnel victime une feuille de soins à ce titre.

Les statistiques administratives sont destinées avant tout à rendre compte de l'activité des services qui les réalisent, non pas de l'activité des agresseurs ou les réactions des victimes. En fonction du nombre de signalements qu'une institution souhaite encourager, elle va mettre en place des procédures plus ou moins formelles. Ainsi, une chute d'agressions physiques à l'encontre du personnel a été constatée à New York, à partir du moment où la police exigeait une « lésion visible et une douleur intense ».

Dans certaines recherches les agissements décrits ici sont inclus dans l'abus émotionnel. Pour plus de clarté nous retenons trois concepts, l'abus émotionnel pour des agissements sans contact physique, l'abus physique pour des contacts sans blessure et les coups et blessures volontaires en cas de lésions.

⁵¹ Art.22-13 du code pénal : il s'agit du délit de violences volontaires ayant entraîné une ITT supérieur à 8 jours, commis sur une personne chargée d'une mission de service public, dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions lorsque la qualité de la victime est apparente ou connue de l'auteur. Il fait encourir à son auteur 5 ans d'emprisonnement et 500 000 F d'amende.

Les types de harcèlement

Il s'agit ici de la combinaison, dans des séquences répétées, de l'ensemble d'agissements hostiles décrits antérieurement.

Harcèlement sexuel et sexiste

Un groupe hétérogène de comportements caractérisés par le manque de choix et de réciprocité se trouve impliqué (d'après l'American Psychological Association) :

1- Harcèlement en fonction du genre : propos et comportements sexistes exprimant des attitudes injurieuses ou dégradantes vis à vis de la femme (remarques insultantes, graffitis offensants, blagues obscènes).

2- Comportement de séduction : propositions sexuelles non désirées, inadaptées et offensives (invitations répétitives non désirées, demandes insistantes pour des rendez-vous, lettres ou coups de fil répétitifs).

3- Corruption sexuelle : sollicitation de faveurs sexuelles en échange de récompenses (propositions explicites ou subtiles).

4- Coercition sexuelle : sollicitation de faveurs sexuelles par la menace (notation négative, refus de promotion, menaces de licenciement).

5- Imposition sexuelle : empoigner, toucher ou palper par la force ou agression sexuelle.

Seule l'agression sexuelle en situation de subordination (fait commis par une personne abusant de l'autorité que lui confèrent ses fonctions), le chantage sexuel, est visée dans la loi française (points 3 et 4). C'est le "donnant-donnant". Il doit être l'œuvre de quelqu'un ayant le pouvoir de faire ce qu'il dit. Il est classé dans les agressions sexuelles ("atteintes sexuelles commises par violence, contrainte, menace ou surprise") à côté du viol, de l'exhibition sexuelle et des autres agressions sexuelles⁵².

Harcèlement par intrusion ("stalking")

"Constellation de comportements impliquant explicitement ou implicitement une menace de mort ou des lésions faites avec l'intention de déclencher la peur et de façon à provoquer des craintes raisonnables de blessures physiques ou de mourir".

Critères constitutifs du concept de harcèlement par intrusion :

1- Une constellation de comportements infligés à une personne spécifique de façon intentionnelle et en connaissance de cause (celui qui harcèle connaît ou aurait dû raisonnablement prévoir que ses actions pourraient être perçues comme menaçantes par la

⁵² Le fait de harceler autrui en usant d'ordres de menaces ou de contraintes dans le but d'obtenir des faveurs de nature sexuelle, par une personne abusant de l'autorité que lui confèrent ses fonctions, est puni d'un an d'emprisonnement et de 100 000 F d'amende.

victime). Il doit s'agir d'une série d'actes sur une période de temps montrant ainsi une continuité dans l'intention et pas simplement d'actes au hasard. Sans être exhaustif, ces actes comprennent :

- a- Intrusions répétitives non désirées (roder autour, surveillance, filature, approches).
- b- Communications (lettres, coups de téléphone, courrier électronique, graffitis)
- c- Intimidations (atteinte à la propriété, agressions physiques ou sexuelles, violences à l'égard des proches).

2- Une menace crédible exprimée ou implicite. L'intentionnalité spécifique de celui qui harcèle n'est plus un critère de menace crédible. Harceler peut se faire avec le sentiment qu'on démontre par exemple simplement son amour ou qu'on finira par être aimé si on est suffisamment persévérant. La volonté de harceler suffit à la constitution de l'intention. Face aux critiques mettant en avant les atteintes à la liberté d'expression, une des réponses a été que c'est la répétition du comportement qui transforme la liberté d'expression en harcèlement et que c'est elle qui induit la peur.

3- Une menace qui a pour effet, chez une "personne raisonnable" et tenant compte de la totalité des circonstances, de provoquer des préoccupations sérieuses concernant sa sécurité ou celle de ses proches. Ce qui est pertinent c'est la peur pour sa sécurité, pas le fait d'être ennuyé ou perturbé émotionnellement.

Nous avons ainsi une composante objective définie par la règle de la "personne raisonnable" et une composante subjective introduite dans la loi dans un objectif de prévention qui lui est essentiel. Le but premier de cette loi aux USA a été de permettre à la police d'intervenir avant que celui qui harcèle ne blesse la victime, tout en tenant compte de la liberté d'expression et de mouvement. Avant la loi, on constatait aux USA ce que nous pouvons constater actuellement en France : la police disant aux victimes "nous ne pouvons rien faire jusqu'à ce qu'il fasse quelque chose". Il faut avoir peur pour sa vie et dans ce cas, dans les textes de loi les plus avancés de par le monde, la peur devient, à la place des faits, le point de départ de la procédure judiciaire.

Harcèlement haineux

La Charte canadienne des droits et libertés considère comme groupe identifiable la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.

Puisque ces groupes sont protégés contre la discrimination, un délit de harcèlement haineux devrait concerner les membres de ces mêmes groupes⁵³.

⁵³ En 1993, le EEOC aux USA propose une définition extensive du harcèlement : comportement verbal ou physique qui dénigre, montre de l'hostilité ou de l'aversion envers un individu à cause de sa race, couleur, religion, genre, origine nationale, âge ou handicap.

Harcèlement racial

Nous utilisons le terme racial (discrimination en fonction de l'apparence physique) comme adjectif synonyme "d'ethnicisme" (corrélât socioculturel) : "ensemble de représentations concernant des différences ethniques, particularités, biographies culturelles, histoires et pratiques qui sont utilisées pour justifier des actions conduisant à institutionnaliser les différences ethniques/culturelles" (Mullard Ch. in Troyna 1994).

Harcèlement en fonction de l'âge

C'est un processus de construction systématique de stéréotypes contre des gens basé sur le seul fait qu'ils sont « vieux » (moins d'énergie, plus de problèmes physiques, compétences anachroniques, incapacité de s'adapter aux nouvelles technologies, etc.). Les insultes répétées, à propos de la perte de compétences personnelles et professionnelles envers une personne âgée, peuvent être constitutives de harcèlement.

Harcèlement en fonction de l'orientation sexuelle

Le NASUWT, un des plus importants syndicats d'enseignants en Angleterre, Pays de Galles, Ecosse et Nord Irlande, reconnaît la lutte contre la discrimination basée sur l'orientation sexuelle de certains de ses membres comme une lutte légitime partie intégrante des revendications du syndicat. La facilité avec laquelle la presse outre-Manche utilise des termes homophobes et hétérosexistes (qui vont ainsi se répandre dans le grand public et en particulier parmi les élèves) est pointée par ce syndicat qui reconnaît la vulnérabilité spécifique des femmes lesbiennes et des hommes homosexuels à la discrimination quand ils travaillent avec des enfants. "Ceux qui vivent cette discrimination doivent trouver le soutien de leurs collègues et ceux qui font une démarche auprès du syndicat ont besoin de savoir qu'ils seront soutenus et que des actions seront entreprises. Cela est d'autant plus important vu le manque de mesures législatives à ce sujet et la persistance de croyances erronées venant renforcer la discrimination"⁵⁴.

Harcèlement en fonction des handicaps physiques ou psychologiques

Nous pouvons citer en exemple le SIDA, l'alcoolisme, la mal voyance, le cancer, la surdité, le diabète, la toxicomanie, les maladies cardio-vasculaires, les maladies mentales ou émotionnelles. Ainsi, tirer des avantages évidents de quelqu'un en état d'intoxication ou sous l'effet d'une drogue, peut constituer un harcèlement, de même, qu'interférer délibérément dans la vie ou le travail d'un handicapé physique (empêcher ses déplacements).

⁵⁴ La croyance erronée d'un lien entre homosexualité et abus d'enfant (les abus sont plus fréquemment le fait des hétérosexuels). Des circulaires interdisant la promotion intentionnelle de l'homosexualité conduisant à une autocensure de ce qui peut être dit ou enseigné à propos de l'orientation sexuelle. La présentation du SIDA comme maladie des homosexuels. (Documentation NASUWT).

Harcèlement des dissidents ("whistleblowing")

Nous trouvons la définition dans le "American Whistleblowing Protection Act" de 1989. Cette loi interdit aux employeurs fédéraux de prendre des mesures de représailles quand un employé ou un ancien employé rend publiques des informations qu'il croit raisonnablement évidentes : violation de la loi, des règlements, des erreurs de gestion, des actes de corruption, d'abus d'autorité ou des actions présentant un danger substantiel et spécifique concernant la santé publique et la sécurité. Plus récemment, la Grande Bretagne a été concernée par des affaires touchant des professionnels de la santé. Des études ont été réalisées en Nouvelle Zélande et en Australie où une association spécifique de soutien à ce type de victimes a été créée en 1991. Nous trouvons dans la littérature, des exemples d'actes discriminatoires : révocation, rétrogradation, mutation, agissements constitutifs d'un "environnement hostile" (isolement : le symptôme du bureau sans téléphone, ne plus confier des tâches normales, intimidation, examens psychiatriques forcés, inspections régulières, etc.).

Harcèlement professionnel ("mobbing")

Le mot "mob" veut dire la foule, la meute, la plèbe, d'où l'idée d'importuner, de prendre à partie. "Il faut entendre toute conduite abusive se manifestant notamment par des comportements, des paroles, des actes, des gestes, des écrits unilatéraux, de nature à porter atteinte à la personnalité, à la dignité ou à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à mettre en péril son emploi ou à dégrader le climat de travail" (Municipalité de Lausanne 1995)⁵⁵.

Les agissements hostiles ont pour but de manipuler les fonctions et les situations de la vie professionnelle. C'est pour cette raison que nous utilisons le terme harcèlement professionnel comme synonyme du terme anglais "mobbing". Dans la littérature scandinave ces atteintes sont catégorisées en 5 groupes :

- 1- Atteintes à la réputation de la victime : il s'agit de discréditer la personne à travers des procédés indirects comme rumeurs, calomnies, médisances ou directs comme la ridiculiser en public, se moquer d'un handicap, de l'héritage ethnique, de caractéristiques personnelles.
- 2- Atteintes en relation aux tâches professionnelles : il s'agit de brimer la personne en faisant accomplir des tâches absurdes, disqualifiantes, en utilisant la critique de façon systématique sans relation avec les faits, sans spécificité, en ignorant les performances ou l'opinion d'autrui, en augmentant les responsabilités tout en retirant l'autorité.
- 3- Atteintes à la communication avec les autres : conduire à l'impossibilité de résoudre les conflits par des procédés de non-communication actifs comme l'utilisation inadaptée de l'écrit (exclusivement des mémos par exemple), des comportements non verbaux (gestes de mépris, d'intimidation), des cris et des injures ou des procédés passifs comme la rétention d'information ou les promesses non tenues.
- 4- Menaces et agressions : elles comprennent en plus de menaces et agressions physiques, des tâches dangereuses et le harcèlement sexuel.
- 5- Rejet social et isolement : c'est la mise en quarantaine, l'éloignement physique des autres ou l'impossibilité imposée d'échanger avec eux.

⁵⁵ Anne Diserens. Groupe de confiance, harcèlement. Ville de Lausanne. Communication personnel 5-3-1997.

Nous avons suivi l'opinion de Leymann qui consiste à réserver la dénomination "mobbing" pour les agissements contre des adultes dans le milieu du travail et "bullying" pour des agissements entre enfants et adolescents en milieu scolaire (actes physiquement agressifs au premier plan)⁵⁶.

Les pratiques du harcèlement contre l'enseignant dans la classe

Des enquêtes auprès des élèves ont permis de repérer des agissements utilisés pour intimider ou perturber les enseignants (Pickhardt C.E. 1978) :

- 1-A travers la posture physique : s'asseoir de travers, afficher une mimique inadaptée.
- 2-A travers la distance physique : faire intrusion dans l'espace de l'enseignant, façon de se placer derrière son bureau, de s'éloigner quand lui se rapproche.
- 3-A travers le contact visuel : dévisager froidement, regarder ailleurs tout en écoutant pour pouvoir contredire si on est interpellé.
- 4-A travers la modulation de la voix : parler trop fort ou trop bas pour que l'enseignant vous demande de répéter.
- 5-A travers le langage : prises de parole intentionnellement pas claires, trop rapides, mal articulées, marmonnées, utilisation de dialectes ou de langage de rue.
- 6-Jeux d'opposition : passivité pour faire réagir, excuses interminables.
- 7-Manipulation par l'émotion : crises clastiques, crises de pleurs.

D'autres pratiques relèvent de la dynamique du groupe classe :

Les fausses allégations collectives : un leader, pour régler ses comptes contre un enseignant, l'accuse d'avoir tenu des propos humiliants et il va se trouver une demi-douzaine d'élèves pour témoigner d'un fait qui n'a jamais existé. Le reste de la classe joue la « majorité silencieuse ».

Les stratégies de désaffiliation :

Le chahut : ensemble d'actions sans aucun rapport avec le comportement de l'enseignant (les élèves s'interpellent dans la classe, se lèvent, se déplacent, organisent des activités parallèles, se battent⁵⁷, etc.). Nous écartons ici les murmures ou les manifestations bruyantes en relation avec ce qui vient d'être dit ou fait par l'enseignant.

Le chahut blanc : pas de réponse, pas de mise au travail, pas de réaction.

⁵⁶ Au Royaume Uni le terme "bullying" est appliqué aux adultes victimes d'un abus systématique de pouvoir (agissements par un supérieur hiérarchique) et "mobbing" quand un groupe, plus particulièrement des subordonnés, se constitue pour harceler quelqu'un en position d'autorité (Nasuwt 1995). Peter Randall critique l'usage du terme harcèlement comme équivalent du "bullying", du fait que de plus en plus d'adultes victimes se plaignent d'agressions physiques et que le bullying entre élèves est loin de se limiter aux agressions physiques (Randall P. 1997).

⁵⁷ Dans l'échelle de la violence en milieu scolaire, faisant partie des trois premiers degrés de la violence urbaine en général, les violences entre jeunes à l'intérieur de la classe, relèvent du niveau 3 de gravité, du fait de ne pas tenir compte de la présence de l'enseignant (Bui-Trong L. 1997).

La classe part sans autorisation ou ne se présente pas.

Les élèves demandent les cours exclusivement par photocopiés.

Les élèves demandent à faire exclusivement des exercices sans que le professeur fasse cours.

La classe insurrectionnelle : un enseignant n'est plus toléré.

c) La violence

C'est une situation ponctuelle ou chronique qui provoque un traumatisme psychologique, social ou physique chez un individu ou un groupe (APA 1993).

Le fait de parler de "situation" et non d'individu, comme agent provocateur, renvoie à une vision multidimensionnelle de la violence ne se limitant pas aux faits commis par des personnes (violences naturelles par ex.). Cette définition inclut des incidents en milieu scolaire rarement abordés en France sous le chapitre "violence à l'école", mais, elle en exclut beaucoup d'autres (inclut le suicide mais exclut les "incivilités").

Contrairement à l'agression, définie comme l'intrusion affirmée de soi-même par la force dans une situation, pouvant provoquer ou non des conséquences chez les autres (Menninger W.W. 1993)⁵⁸, il n'y a pas lieu de parler de violence sans définir ce qu'on entend par conséquence. La définition de la violence en repère trois : le traumatisme psychologique, le traumatisme social, le traumatisme physique.

L'approche sociologique a eu tendance à favoriser, particulièrement en milieu scolaire, des phénomènes violents pouvant ne pas être interprétés de la même manière par les sujets concernés, tandis que l'approche en santé mentale dès qu'il s'agit de définir un traumatisme psychologique considère des événements déclenchant une réaction émotionnelle chez la plupart de gens. Atteinte à l'intégrité personnelle et dommage identifié comme tel par la majorité du corps social sont des constituants nécessaires à la définition de victime (Lopez G. 1995)⁵⁹.

Qu'est ce que un traumatisme psychologique ?

Un traumatisme psychologique est le résultat d'une confrontation à une situation soudaine, inattendue, perçue comme dangereuse pour la vie de l'individu, provoquant un fonctionnement inhabituel des processus psychologiques (impressions sensorielles intenses, mémoires traumatiques, dissociation de l'attention). Il s'ensuit une perte de cohérence et de prédictibilité des états mentaux pouvant évoluer vers la maladie.

L'agression sensorielle va se manifester par le parasitage mental par des images très nettes, des sons, voire des odeurs ou des sensations tactiles hors du contrôle du sujet.

⁵⁸ L'agressivité renvoie à l'expression émotionnelle sans que s'en suive obligatoirement un passage à l'acte.

⁵⁹ Il n'y a pas que du point de vue médical qu'il y a intérêt à délimiter le concept de « violence ». Ailleurs une prise de conscience se fait : « Il faut refuser l'extension indéfinie du sens du mot « violence » parce que c'est précisément dans cet élargissement que le violent va toujours chercher la justification de son action violente » L'Université Syndicaliste, février 2000.

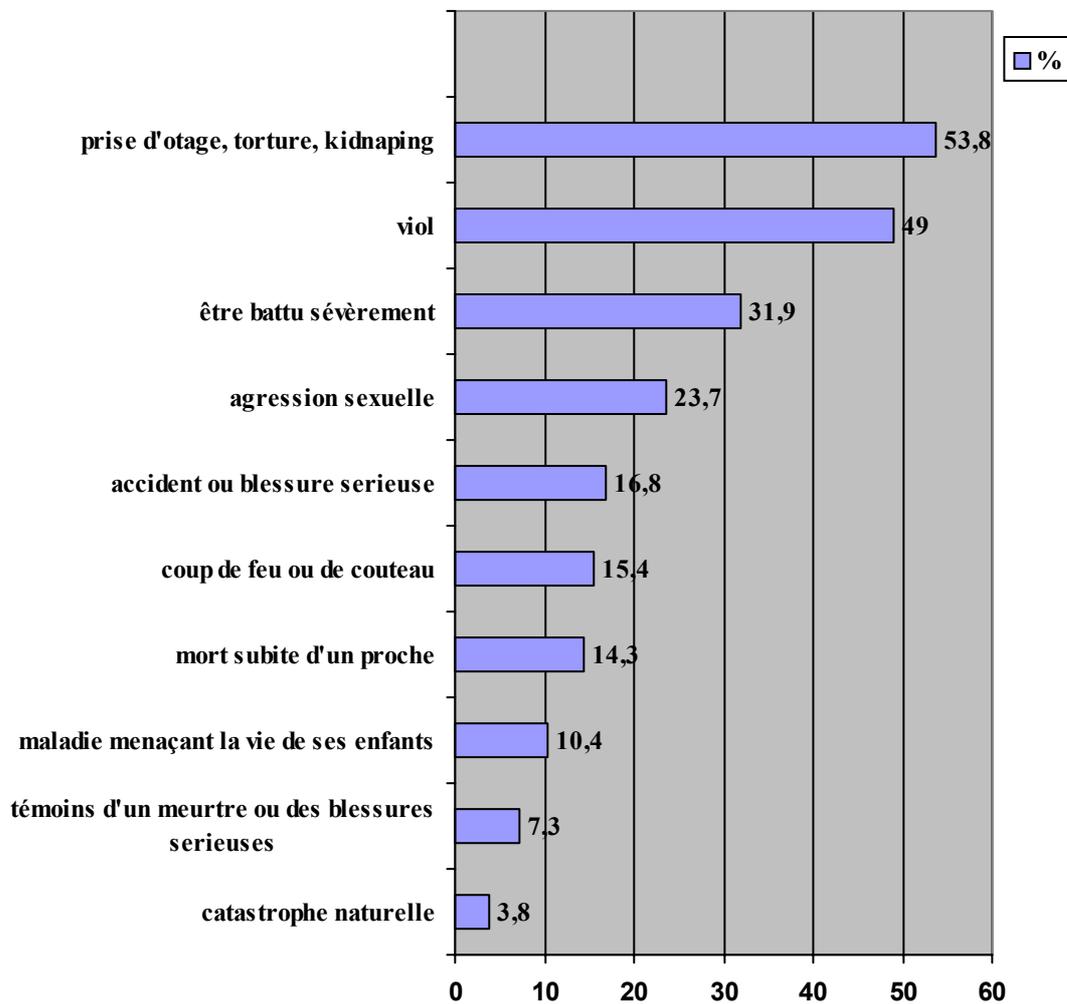
Une mémoire traumatique a comme caractéristique d'être déclenchée en bloc, sans rapport avec le contexte, par des stimuli de moins en moins pertinents.

La dissociation de l'attention est une réponse naturelle pour réguler des émotions insupportables mais risque en devenant chronique, de contribuer à la désorganisation de la vie mentale du sujet.

Puisqu'il est la porte d'entrée de la maladie, on a pris soin de définir, en santé mentale, l'événement traumatique à l'aide de cas qui sont devenus de plus en plus nombreux. Ainsi, aux différentes menaces de mort par des catastrophes naturelles, accidentelles, ou causées par les individus, se sont ajoutés des traumatismes survenus à d'autres en présence du sujet ou lors de la prise de connaissance d'événements subis par des proches. Pour restreindre les définitions on fait appel aussi à des situations à exclure:

les accidents de voiture sans lésions graves, le deuil, les maladies chroniques, les problèmes professionnels et les conflits de couple.

Une étude récente évalue les risques d'évolution vers un état de stress post traumatique pour des victimes en fonction du type de traumatisme⁶⁰ :



Ce type d'événement provoque de façon caractéristique :

-Une perte de la maîtrise de soi avec sentiment d'impuissance.

-Une perturbation de la capacité à donner un sens à l'événement vécu. Le questionnement habituel "pourquoi moi ?" est significatif de cette difficulté.

- Un effritement du soutien social. La différence de fonctionnement mental entre celui qui vit un traumatisme psychologique et les autres explique cette perte de soutien social. A un moment ou à un autre, apparaîtra un sentiment d'isolement lié à la prise de conscience de cette différence.

Dans ce contexte risquent d'apparaître des symptômes :

⁶⁰ « Detroit area survey of trauma » : enquête auprès de 2181 personnes âgées de 18 à 45 ans. In The New York Times, 21 mars 2000. Les résultats de nos recherches placeraient les accidents de travail pour CBV et le harcèlement traumatique en troisième position.

1- Reviviscence de l'agression, souvenirs envahissants, sensation de revivre le traumatisme, cauchemars, etc.

2- Evitement de tout ce qui rappelle l'agression. Cela peut être ses propres pensées et on constate alors des trous de mémoire. Les tentatives pour réprimer les affects conduisent à une perte d'intérêt, un sentiment de détachement vis à vis des autres, un émoussement affectif. Les lieux ou des activités associées à l'agression sont de plus en plus écartés.

3- Hyper activation neurovégétative avec irritabilité, insomnie d'endormissement, sursauts exagérés, difficulté à gérer la colère.

Si nous rencontrons non pas une ou deux manifestations mais une constellation de symptômes appartenant aux trois catégories précédentes, dans les suites d'un événement capable d'ébranler tout un chacun, et que ces troubles se prolongent au-delà d'un mois, nous parlons d'état de stress post-traumatique.

Typologie des violences

Violences accidentelles

Enquêtes statistiques sur les accidents du service et du travail au titre des années 1998 et 1999, concernant les personnels du Ministère de l'Éducation Nationale (enseignement scolaire)⁶¹.

Nombre d'accidents selon le risque et le sexe :

	1998			1999		
	H	F	Total	H	F	Total
Accident de travail	6075	8335	14410	6382	9087	15559
Accident de mission	297	473	770	288	507	795
Accident de trajet	851	2243	3094	894	2346	3240
Total	7223	11051	18274	7564	11940	19594

⁶¹ Synthèse réalisée par le Bureau de l'action sanitaire et sociale à partir des renseignements communiqués par 27 rectorats et 81 inspections académiques, dont les effectifs sont évalués à environ 756 842 agents pour 1998 et par 25 rectorats et 79 inspections académiques, dont les effectifs sont évalués à environ 787 202 agents pour 1999.

D'après cette enquête, 2,41% du personnel d'enseignement scolaire en 1998 et 2,48% en 1999 ont été victimes d'accidents de travail. A titre de comparaison nous trouvons 1,79% en ce qui concerne les accidents du travail du personnel de l'administration centrale⁶².

Nombre d'accidents selon la nature de l'accident :

	1998	1999
Agression	406 (dont 1 mortel)	372
Accident de la route	2300 (dont 22 mortels)	2310 (dont 13 mortels)
Explosion	33	14
Contact-exposition	508	662 (dont 1 mortel)
Projection	846	848
Heurt	2072 (dont 1 mortel)	2113
Manutention	3453	3986 (dont 3 mortels)
Chute d'objet	870	940
Chute de personne	6045 (dont 1 mortel)	6343 (dont 2 mortels)
Autre	1741 (dont 1 mortel)	2006 (dont 2 mortels)
Total	18274 (dont 26 mortels)	19594 (dont 21 mortels)

Nous sommes surpris par la réduction du nombre d'accidents de travail à titre d'agressions en 1999 par rapport à 1998. A la même période, les plaintes auprès de la police ont continué à augmenter. Nous constatons dans notre pratique avec des enseignants victimes, le refus du chef d'établissement de donner les papiers administratifs pour la déclaration de l'accident de travail, l'oubli des médecins ou des intéressés eux-mêmes à engager cette procédure et la difficulté de la plupart à considérer les lésions psychiatriques comme faisant partie des accidents de travail. Jusque là, les lésions impliquées dans les enquêtes du Ministère concernent les lésions suivantes : amputation, asphyxie, brûlure physique, chimique, commotion, contusion, écrasement, corps étranger, électrisation, électrocution, fracture, gelure, hernie, intoxication, lésion ligamentaire, musculaire, lumbago, plaie, piqûre, troubles auditifs, autres.

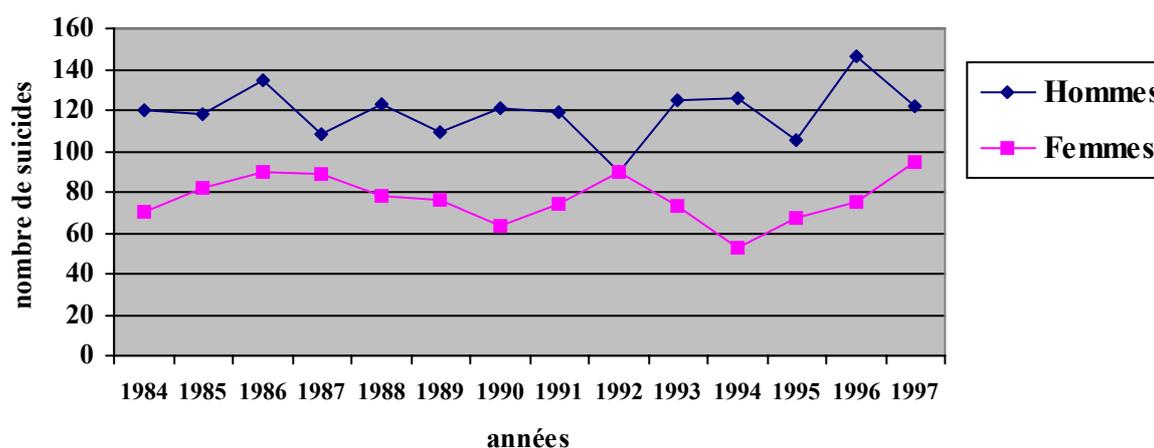
⁶² 69 accidents survenus en 1999 pour un effectif de l'administration centrale du Ministère de l'éducation nationale de 3840 agents. 27 accidents de travail, 5 accidents de mission, 37 accidents de trajet. Ces derniers sont plus fréquents que les accidents dans le lieu du travail contrairement à ce qui arrive avec le personnel travaillant dans l'enseignement scolaire.

Violences naturelles

Sont la conséquence des catastrophes naturelles, tempêtes, inondations, la foudre, les tremblements de terre, etc.

Violences contre soi (suicide, drogue, alcool).

Concernant le suicide du corps enseignant en France, le tableau ci-dessous représente le nombre de décès par suicide en fonction du sexe entre 1983 et 1997 (pas de données plus récentes) d'après l'INSERM, Service d'information sur les causes médicales de décès.



Nous n'avons pas de chiffres récents nous permettant d'affirmer une tendance à l'augmentation du suicide du corps enseignant. Les derniers chiffres connus correspondent à des chiffres les plus élevés pour les femmes depuis 1984 (95 décès par suicide en 1997) et à des chiffres moyens pour les hommes (122 décès par suicide en 1997). Le nombre des suicides plus important pour les hommes que pour les femmes est en accord avec la littérature générale sur le sujet. Les femmes font plus des tentatives de suicide et les hommes plus de suicides. Toutefois dans une profession à forte proportion de femmes nous pouvons nous interroger sur l'importance des effectifs chez les hommes.

Il n'est pas aisé d'obtenir des informations chiffrées sur la consommation d'alcool ou de drogues concernant le personnel de l'Education nationale. Comme pour le personnel de police ou de justice les dépendances semblent se poser en terme de faute plutôt que de maladie. Les pourcentages seraient équivalents à ceux de la population générale : 10 % de la population pour l'abus d'alcool (plus de 28 verres par semaine pour les hommes et 14 verres par semaine pour les femmes) et 5% de dépendance à l'alcool (symptômes physiques ou psychologiques au sevrage).

5,6% du corps enseignant soigné dans le dispositif psychiatrique de la MGEN à Paris et Région parisienne en 1988 (hôpital de La Verrière, clinique de Rueil, Centre de santé mentale de Paris) l'est pour alcoolisme. « Dans les 5 dernières années il y a une augmentation de 10% des demandes de soins pour dépendances à l'alcool et aux médicaments » (Boisset B., médecin coordonnateur du réseau adictologie et alcoologie de la MGEN).

Les accidents par imprudence :

Du point de vue pénal, ils peuvent être considérés involontaires ou volontaires :

Les atteintes involontaires à la vie et à l'intégrité physique :

Au regard du code pénal, la qualification d'une infraction et la peine encourue peuvent dépendre de la gravité du dommage.

Sont qualifiés de délits :

- l'homicide involontaire par "maladresse, imprudence, inattention, négligence ou manquement à une obligation de sécurité ou de prudence imposée par la loi ou les règlements" (article 221-6) ;
- les blessures involontaires quand l'incapacité totale de travail qui en résulte est supérieure à 3 mois (article 221-19).

Sont qualifiés de contraventions :

- le fait de causer à autrui une incapacité de travail inférieure ou égale à 3 mois (article R 625-2) ;
- le fait de porter atteinte à l'intégrité d'autrui sans qu'il en résulte une incapacité totale de travail (article R 622-1).

Toutes ces infractions sont assorties d'une circonstance aggravante si le manquement à une obligation de sécurité est délibéré. Cette circonstance aggravante entraîne :

- une répression plus sévère des délits d'homicide ou de blessures involontaires (article 221-6, alinéa 2 et 222-19, alinéa 2) ;
- la requalification en délit de la contravention pour blessures involontaires ayant entraîné une incapacité totale de travail inférieure ou égale à 3 mois (article 222-20) ;
- l'aggravation de la peine d'amende prévue dans le cas des blessures involontaires n'entraînant pas d'incapacité totale de travail (article R 625-3) (MÉNARD A. In Travail et Sécurité mai 1999 N°584).

Les actes intentionnels :

La mise en danger d'autrui - L'article 121-3 du Code Pénal "Il n'y a point de crime ou de délit sans intention de le commettre. Toutefois, lorsque la loi le prévoit, il y a délit en cas de mise en danger délibérée de la personne d'autrui. Il y a également délit, lorsque la loi le prévoit, en cas d'imprudence, de négligence ou de manquement à une obligation de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou les règlements sauf si l'auteur des faits a accompli les diligences normales compte tenu, le cas échéant, de la nature de ses missions ou de ses fonctions, de ses compétences ainsi que du pouvoir et des moyens dont il disposait "(Loi n° 96-393 du 13 mai 1996 art. 1 Journal Officiel du 14 mai 1996).

- Punie d'un an d'emprisonnement et de 100.000 F d'amende.
- Constituée même si elle n'a pas causé de préjudice.
- Il suffit d'avoir exposé une personne à un risque dangereux pour elle. Elle a été créée par le nouveau code pénal en 1994 et c'est la première fois que l'imprudence est punissable sans avoir produit un résultat dommageable (Elshoud S., docteur en Droit).

« Les termes de violations délibérées inscrivent la mise en danger dans le registre des actes délibérés ou intentionnels. »

« C'est donc par la seule existence du comportement dangereux que se commet le délit, sans avoir à la prolonger d'une intention dirigée vers le résultat. Le comportement est volontaire, mais le résultat pour ce qu'il représente d'atteinte effective à la vie ou à l'intégrité physique, ne l'est pas. La nouvelle incrimination intervient à titre préventif pour réprimer des agissements dangereux avant qu'ils ne causent un dommage à l'intégrité physique d'autrui ».

« Le coupable doit avoir violé une obligation de sécurité ou de prudence imposée par la loi ou le règlement au sens constitutionnel du terme. Sont exclus du champ d'application de l'infraction les règlements d'origine privée comme ceux résultant par exemple du règlement intérieur d'une entreprise. Il s'agit ici d'une précaution textuelle utilisée pour circonscrire au maximum la portée de l'article 223-1 C.pén., qui n'est pas une simple imprudence, et aussi afin de prévenir tout arbitraire possible » (Juripole Etudiant).

Des comportements imprudents, sans intentionnalité manifeste, risquent de placer le personnel dans un danger imminent de mort ou de lésions sévères. Avec la diffusion des pointeurs laser et l'accroissement de leur puissance, il y a des risques de lésions rétinienne ou d'accidents consécutifs au flash aveuglant. L'accident par imprudence peut être le fait de certaines plaisanteries comme celle de dévisser une porte pouvant provoquer des accidents sérieux. Toutefois, les cas les plus nombreux concernent les interventions du personnel pour séparer des élèves qui se bagarrent, les jeux ou les attroupements d'élèves. « Nombreux actes faisant partie des opérations du bizutage relèvent de la mise en danger de la vie d'autrui ».

Les violences interpersonnelles et intentionnelles

(sont écartés ici les accidents et les suicides). Deux types sont considérés :

Les événements traumatiques : Ce type d'événement a comme caractéristique de menacer l'intégrité physique et de déclencher une réaction émotionnelle chez la plupart des personnes. Cette réaction émotionnelle doit comporter une peur intense, le sentiment d'impuissance ou l'horreur (coups et blessures volontaires, menaces d'agression physique imminente, par exemple). Nous avons, dans une recherche en 1996, analysé 269 questionnaires d'auto-évaluation remplis par le personnel ayant vécu ce type d'événement (Horenstein J.M & Voyron- Lemaire M.Ch. 1996).

Les situations traumatiques : correspondent au concept "d'environnement hostile"⁶³. Dans la constitution du concept, on accepte une perception non consensuelle contrairement au cas

⁶³ Les agissements constitutifs de ce concept, doivent avoir les caractéristiques suivantes (Inoue Y. 1997) :

- 1- Ils doivent être considérés comme offensifs par la personne harcelée (offense subjective : quel effet ont ils eu sur ce travailleur particulier ?).
- 2- Ils doivent être suffisamment sévères ou répandus pour créer un environnement de travail qu'une personne raisonnable trouvera abusif.

précédent. Sont pris en compte la subjectivité de la victime et les effets des agissements sur sa productivité et sa santé. La soumission à des conduites constitutives de l'environnement hostile devient une condition pour que l'individu puisse se maintenir à son poste. Les agissements constitutifs de "l'environnement hostile" doivent être répétitifs et non éventuellement uniques comme dans le cas précédent. En se basant sur les études empiriques d'auteurs scandinaves, nous avons fixé comme seuil une répétition au moins hebdomadaire pendant une période de 6 mois. Une recherche publiée en 1998, concerne l'impact psychologique de ces situations (Horenstein J.M & Voyron- Lemaire M.Ch. 1998).

Les coups et blessures volontaires (CBV), les menaces d'agression physique imminente, les violences sexuelles

Deux critères sont le plus souvent utilisés pour évaluer la gravité des CBV : l'un médical, l'autre plus administratif. Le concept médico-légal de l'ITT est basé sur une description méticuleuse des lésions et du retentissement fonctionnel et psychologique.⁶⁴

Une façon complémentaire utilisée dans les fiches de signalement est de tenir compte des suites : 1-auto-traitement 2-soins par un médecin 3-passages aux urgences 4-hospitalisation. Des réactions comme : un état d'hébétéude, de confusion, de choc, de crise aiguë d'anxiété, de détachement émotionnel, sont habituelles dans ce type d'événement. Honte, culpabilité, sentiment de perte peuvent s'y rajouter. Pour d'autres les réactions sont minimales et la plupart

Ce concept est particulièrement intéressant. Sont doublement pris en compte la subjectivité de la victime (fait essentiel comme nous le verrons par la suite dans le harcèlement par intrusion) et les effets des agissements sur sa productivité et sa santé.

Dans la constitution du concept, on accepte une perception non consensuelle. La façon de s'exprimer d'un homme peut ne pas être considérée comme offensante par un autre homme mais considérée comme inacceptable par une femme, ou encore banale ou simplement agaçante pour une autre femme. Une victime peut se sentir offensée par le comportement de quelqu'un, même si ce quelqu'un n'est pas conscient de l'aspect offensant de sa conduite ; l'intentionnalité de celui qui harcèle n'est pas pertinente dans la constitution du concept "d'environnement hostile" basé seulement sur les comportements et leurs effets

La soumission à des conduites constituant l'environnement hostile devient une condition pour l'individu s'il veut continuer à travailler là. Le concept d'environnement hostile se différencie du concept de harcèlement sexuel du code pénal français par l'absence de chantage sexuel. Les agissements constitutifs de "l'environnement hostile" doivent être répétitifs et non éventuellement un fait unique comme dans le harcèlement sexuel. Il peut être le fait de n'importe quelle personne quel que soit le niveau de relation hiérarchique (collègues, subordonnés, supérieurs, usagers, etc.).

⁶⁴ Différents types de lésions utiles à décrire dans la fiche de signalement : 1-lésions cutanées sans plaie (érythème, excoriation, ecchymose, hématome) ; 2-brûlures ; 3-les plaies (franche, punctiforme, contuse) ; 4-les fractures ; 5- lésions viscérales ; 6- lésions par arme à feu (Lopez G. & Bornstein S. 1995).

continue, dans les quelques semaines voire quelques mois, à expérimenter des récurrences des manifestations critiques. Cela est d'autant plus marqué que l'événement interfère avec la vie quotidienne (arrêt de travail, démarches auprès de multiples institutions, etc.). Il faut tenir compte, dans la phase aiguë, de la dégradation de l'activité mentale du fait de la perte de concentration résultant de l'impact émotionnel et de l'interférence d'une activité ruminatoire (ruminations sur le thème de la sécurité pour soi et ses proches, l'opinion de l'entourage, etc.)

Avec un soutien social conséquent, les réactions traumatiques vont décroître dans le temps mais risquent de réapparaître à l'occasion de nouveaux événements déclenchants (par exemple des agressions verbales après une agression physique).

Outre les aspects quantitatifs des symptômes caractéristiques décrits antérieurement et partagés par la plupart des victimes quel que soit le traumatisme, nous trouvons chez les enseignants examinés, des aspects qualitatifs mis en lumière par les entretiens. L'évitement sous toutes ses formes semble être la réaction la plus partagée par le milieu éducatif. Cela va de l'incapacité à se confronter à des situations rappelant le traumatisme et qui ont tendance à se généraliser, jusqu'à une prise de distance avec leurs émotions, le sentiment d'être détaché des élèves et des collègues, une perte d'intérêt qui s'étend à des activités antérieurement très appréciées.

Cette prise de distance nous semble être la conséquence de la complexité des émotions en jeu dans les violences à l'école, et des difficultés à les gérer, en partie à cause de la position intermédiaire que ce milieu occupe. Il ne s'agit pas vraiment de violences familiales mais pas tout à fait de violences sur la voie publique. Elles partagent avec les premières des émotions comme le mépris et l'humiliation entachés du secret lié à la vie privée. Elles partagent avec d'autres violences dans les lieux de travail le renversement brutal de la position d'autorité dans un vécu d'impuissance face à l'autre. Des sentiments de rage et de frustration difficilement maîtrisables en sont l'expression.

Le harcèlement traumatique

Dans notre recherche, 15% du personnel était victime d'agissements quotidiens ou hebdomadaires pendant une période de six mois mais pour la plupart il manquait des critères que nous avons sélectionnés pour conclure à un harcèlement traumatique. Il était présent dans 3% de cas.

Nous définissons ce concept par la conjonction des indicateurs : l'effet fréquence (répétition dans la durée), l'impact (l'importance subjective), le manque d'issue (incontrôlabilité) et la présomption de lésion psychiatrique (SPT, estime de soi, insécurité).

Dans le cas du harcèlement traumatique, c'est la durée qui donnera au tableau ses caractéristiques avec une prédominance de ruminations à thème d'hostilité et suspicion, injustice et impuissance en plus des symptômes physiques d'anxiété et des comportements d'évitement.

De l'inquiétude à l'activité ruminatoire

La chronicité transforme l'inquiétude en activité ruminatoire et les symptômes physiques de

l'anxiété, caractéristiques des épisodes uniques (insomnie, agitation, sursaut, etc.)⁶⁵ en symptômes somatiques : maux de tête, douleurs abdominales, douleurs au dos, troubles digestifs.

Le contenu évolue⁶⁶ :

- Incrédulité au départ ou croyance en un épisode unique sans lendemain.
- La répétition change les croyances vers l'anticipation des actes de violence à moins que l'on ne fasse quelque chose pour les contrôler.
- L'implication du contexte professionnel et social.
- Le jugement que les autres portent à l'abus (les expériences de disconfirmation) :

"il n'a pas eu lieu" ;

"il a eu lieu mais ce n'est pas important et n'a pas de conséquences" ;

"c'est elle qui le provoque et ce n'est pas abusif".

- L'injustice et l'identification à la souffrance des autres.
- Contenu dépressogène.
- Contenu cynique.

La forme narrative en patchwork, analytique, sur-discriminée et décontextualisée, avec incapacité à s'arrêter, est interprétée par certains comme des formes moyennes de dissociation (Walker 1991).

L'attachement traumatique

Il est le résultat des agissements hostiles répétitifs, systématiques. Il peut être induit expérimentalement à travers le modèle de renforcement négatif intermittent punishment - indulgence⁶⁷.

Il induit et en même temps est favorisé par :

- l'affaiblissement physique dû aux troubles émotionnels ;
- l'isolement consécutif aux composantes restrictives du SPT et à la honte ;
- la captivité induite par la manipulation de l'attention (monopolisation de l'attention) ;
- la réduction des initiatives personnelles qui vont être largement déterminées par l'agresseur conduisant à l'organisation de la vie autour de lui ;
- l'ambiguïté de la responsabilité : dans certains cas, assumer la responsabilité permet de préserver l'attachement et maintenir une illusion de contrôle (locus interne). Il peut s'agir d'un

⁶⁵ Les réponses émotionnelles aiguës ne sont pas pour autant absentes. Elles peuvent être déclenchées par des stimuli associés aux agissements hostiles : enveloppes comme ceux utilisés par le harceleur, paroles utilisées fréquemment par le harceleur, bruits qui lui sont caractéristiques, critiques etc. (Field T. 1996).

⁶⁶ L'activité ruminatoire, en fonction du contenu, peut contribuer à faciliter l'intégration (par la recherche de sens), ou au contraire, maintenir la symptomatologie (par renforcement de l'auto-dépréciation et de l'incontrôlabilité).

⁶⁷ L'alternance entre comportements abusifs et éloges, cadeaux ou privilèges arbitraires, n'est pas infrequente (Nicarthy G. 1993).

mécanisme adaptatif pour gérer la honte. Avec la répétition il y a renforcement de l'autocritique.

Le résultat est un balancement entre attachement très intense dans des relations de dépendance et soumission et évitement dans un contexte de rébellion ou de domination.

Changements de personnalité durables

Les études sur le mobbing et sa version infantile le bullying n'ont pas pu démontrer des relations causales entre ces processus et la personnalité de la victime. Personnalités dépendantes, masochistes ou névrose d'échec semblent plutôt la conséquence que la cause. L'instabilité fait suspecter que ces personnes créent leur propre malheur (disconfirmation par les thérapeutes)⁶⁸.

Les changements durables concernent :

L'anxiété, avec re-expérience somatosensorielle dissociée de représentations visuelles et linguistiques du traumatisme.

La dépression chronique : sentiments de vide, d'impuissance, isolement, incapacité à expérimenter de la joie.

Les équivalents comportementaux de l'intrusion : re-exposition à des situations réminiscentes du traumatisme (tentatives de suicide, automutilation)

Transformation des réponses affectives face aux abus comme conséquences de règles propres au milieu du travail dans l'expression des émotions comme la honte et la colère.

Perte de confiance dans son propre jugement, doute de soi.

Les stratégies d'adaptation vont constituer à la longue le noyau de la psychopathologie : perte de l'estime de soi, perte de confiance dans ses jugements, difficultés à discriminer les émotions (à cause de l'émoussement émotionnel, dissociation, fragmentation, etc.)

⁶⁸ Le diagnostic différentiel avec la personnalité paranoïaque prête à débat. Tim Field propose les différences suivantes chez la victime du harcèlement : elle est consciente des symptômes de hyperalerte et a peur de l'évolution de ses propres comportements qui risquent d'être évalués par les autres et par lui-même comme irrationnels. Il y a perte de l'estime de soi à la place des idées mégalomaniaques. Il y a un état d'alerte en cas de danger (anticipation du danger), plutôt que la croyance dans un danger actuel. Contrairement au paranoïaque, les craintes sont bien fondées (Field T. 1996).

Repérage des comportements déclenchants de la violence

Les compte-rendus des accidents de travail en milieu scolaire consécutifs à des violences interpersonnelles permettent d'isoler des situations fréquentes nous aidant à mieux repérer nos propres comportements qui déclenchent l'hostilité et la prise de conscience des réactions personnelles qui peuvent affecter les conséquences d'une situation violente.

Un ordre, un commentaire, une critique

- Quand ils s'accompagnent des menaces cherchant à induire de l'anxiété : "Si tu continues, la prochaine fois, tu seras collé(e)"⁶⁹.
- Quand ils véhiculent un discours moralisateur cherchant à culpabiliser : "Tu n'as pas honte de ne pas savoir !".
- Quand l'ordre cherche à humilier.
- Quand il s'agit d'un commentaire sarcastique.
- Quand la critique porte sur la personne ou la relation plutôt que sur des faits : "Tu es la plus nulle de la classe".

Les étapes de la critique constructive (Chalvin M.J. 1994)

Décrire les faits sans tenter de minimiser. Quand une critique est mélangée avec des observations positives pour l'adoucir, cela peut être compris comme "tout va bien" et rien ne changera.

Exprimer la gêne que ces faits ont provoquée sans dramatisation.

Suggérer des idées de solution.

Intérêt pour les uns et les autres de la solution choisie.

Les principes à suivre au moment de donner un ordre, de faire un commentaire ou une critique :

Ne pas poser des questions dont on ne veut pas entendre les réponses.

Ne pas soulever un problème quand les gens ne peuvent pas le régler.

Entre la non-sincérité et l'offense, il convient de choisir la première.

Ne pas attendre qu'un agresseur s'arrête parce que nous lui donnons l'ordre de le faire.

⁶⁹ Il est important de faire la différence entre autorité et pouvoir. Un enseignant peut avoir l'autorité mais pas le pouvoir d'exclure un élève. Il convient donc de ne pas menacer de sanctions que l'on n'a pas pouvoir à appliquer (Principes de prévention de la violence, UFT).

La punition

Il y a confusion entre des concepts comme : punition, sanction, récompense, renforcement et aversion.

"La sanction est la peine infligée à l'auteur d'une infraction en vue de le punir". "Punir c'est infliger une souffrance" (Prairat 1997).

"Nous définirons sous le nom de sanction toute attitude de l'éducateur répondant à une conduite de l'enfant. La récompense est une sanction autant que la punition." (Lebovici S. 1954).

"Les notes sont les sanctions (positives ou négatives) d'un niveau de savoir ou de compétence, les punitions sont les conséquences de comportements qui nuisent à autrui" (Bernard Defrance 1999).

Les punitions scolaires « sont décidées en réponse immédiate par des personnels de l'établissement » tandis que les sanctions disciplinaires « relèvent du chef d'établissement ou des conseils de discipline » (Procédures disciplinaires BO Spécial N°8 du 13 juillet 2000).

Le renforcement : tout événement, survenant à la suite d'un comportement, entraînant l'accroissement de la probabilité de son apparition. Quand cet événement est la conséquence de l'apparition de quelque chose, le renforcement est appelé positif. S'il s'agit de l'arrêt de quelque chose le renforcement est appelé négatif.⁷⁰

L'aversion : tout événement, survenant à la suite d'un comportement, qui diminue la probabilité d'apparition de celui-ci. Il s'agit des agents punitifs auxquels tout individu cherche à se soustraire. La suppression de ce type d'événement aversif peut constituer un renforcement. Une caractéristique des événements aversifs est qu'ils provoquent des émotions négatives qui tendent à se généraliser. C'est le cas des pensums, interdits en France depuis l'arrêté du 5 juillet 1890, qui risquent de conditionner des émotions négatives à des activités d'apprentissages utiles. « Les enseignants ne disposent pas de moyens réellement coercitifs pour obliger les élèves à travailler. Ce qui est heureux ! L'Ecole est un service public. Il est de la responsabilité des parents d'agir et de décider en fonction des aspirations qu'ils nourrissent pour leur enfant. » (Paul J-Cl. 1993).

La discipline concerne tout autant les règles pour prévenir des comportements inadaptés que la punition pour les corriger. Vu l'importance du temps pris pour ce type d'activité⁷¹ et les

⁷⁰ « Un renforcement s'applique, une récompense se promet ».

⁷¹ A peu près la moitié du temps de la classe est utilisée par des activités autres que l'instruction, et une partie significative de ce temps est occupée par des problèmes de discipline (Cotton K. 1990). 80% de la perte du temps est dû au fait de parler sans permission. 19% est perdu en rêveries, déambulations, faire du bruit, etc. 1% concerne des comportements plus sérieux (Jones F. 1979). Dans une enquête de la SOFRES effectuée pour le SNUipp en janvier 1999, 84% des instituteurs interrogés trouvent les élèves moins disciplinés qu'il y a dix ou quinze ans et 68% les trouvent plus violents.

risques d'escalade de la violence face à des pratiques inefficaces, il est utile de répertorier ces dernières ⁷²: (Cotton K. 1990).

L'absence d'un plan : le contenu du plan de discipline doit s'élaborer et s'appliquer avec le même soin que le contenu de la matière enseignée⁷³. « Si vous voulez que l'autre accepte une conclusion désagréable, il est important que vous l'impliquiez dans le processus qui aboutit à une telle conclusion » (Fisher R. & Ury W. 1991). Chaque enseignant et chaque classe étant différents il n'y a pas de plan unique à proposer. Toutefois, il convient d'expliciter :

Les règles communiquées en termes simples et positifs (« marche » plutôt que « ne cours pas ») : focaliser sur 3 à 5 comportements qui vous sont intolérables ("laisser les chewing-gum à la maison").⁷⁴

Les stratégies non obstructives : pour fixer des limites avant l'utilisation des conséquences négatives il convient de privilégier la communication non verbale qui ne va pas interférer avec la leçon (contact visuel, changement du débit, ton ou volume de la voix, interaction interpersonnelle comme s'approcher ou des signes avec les mains, etc.). L'utilisation du silence (ne pas commencer une leçon dans l'espoir d'obtenir l'attention des élèves par la suite. Il est implicite que vous vous engagez dans la compétition et qu'il va falloir élever la voix pour vous faire entendre), crier, menacer ou agresser verbalement les élèves, risquent d'augmenter, par le principe de modelage, la probabilité de ces comportements chez eux.

- 1- Les conséquences négatives hiérarchisées : le rappel, la réprimande (orale ou écrite)⁷⁵, la sortie de la situation (stratégies de « time-out » comme celle appelée "90-45". L'objectif est d'obtenir que 90 % des élèves s'engagent dans une période d'instruction de 45 minutes. L'autre 10 % présentant des problèmes disciplinaires, est envoyé hors de la classe pour travailler, sous surveillance, à la modification de leurs comportements. La durée est d'environ 2 heures.⁷⁶). La progressivité des

⁷² « Non obstant que plus de 50% des violences contre le personnel ont lieu dans la classe, aucun programme de sécurité scolaire ne focalise sur la classe. » Ed. Muir. La constatation de l'ancien responsable de la sécurité scolaire de l'UFT à New York, peut s'appliquer à la France.

⁷³ Cela est d'autant plus nécessaire que pour un nombre croissant d'élèves : « Toute sanction, toute mauvaise note est alors vécue par l'élève comme une exclusion prononcée volontairement par un adulte dont il ne reconnaît ni la légitimité ni le pouvoir. Pour certains de ces élèves, toute tentative de dialogue est assimilée déjà à une agression, une démarche intellectuelle étant vécue comme un subtil moyen de les humilier » (rapport de L'observatoire de la violence en milieu scolaire de Seine-St-Denis cité par Mme Bui-Trong 1997).

⁷⁴ S'il n'y a pas des règles et une procédure pour les appliquer, face à un comportement inadapté il restera le choix de l'ignorer, d'improviser une règle ou de le gérer ad hoc.

⁷⁵ Nous avons depuis peu une nouvelle sanction disciplinaire, le blâme, classée après l'avertissement et juste avant l'exclusion temporaire et qui est une réprimande verbale et solennelle par le chef d'établissement.

⁷⁶ Certaines stratégies comme celle de la « pause de réflexion », impliquent le travail en équipe entre deux enseignants ou plus et l'organisation dans chacune de leurs classes d'un « espace de réflexion ». Dans le cas d'un comportement perturbateur persistant, l'élève est envoyé vers la classe d'un collègue sensé le placer dans l'espace prévu et aider l'élève à identifier les comportements inappropriés et les comportements adaptés. Une fois ce travail réalisé, l'élève retourne dans sa classe. Cela permet d'éviter les échanges négatifs entre l'élève et le professeur et donne l'opportunité à l'élève d'avoir un regard extérieur sur son

conséquences donne la possibilité d'apprendre des comportements appropriés et de corriger les erreurs. Il est important que les élèves comprennent le degré des comportements inadaptés entre un comportement moyennement indiscipliné et un comportement totalement inacceptable.

L'exclusion des cours pour un nombre de jours limités (implique de mettre en place des alternatives à la classe). Ne fait pas partie, en France, des prérogatives des enseignants. Jusqu'à 8 jours c'est à la discrétion du chef d'établissement, au-delà c'est au conseil de discipline d'en décider jusqu'à un maximum de 1 mois⁷⁷.

Les conséquences positives : il convient de reconnaître l'importance d'utiliser des renforcements. Pour une plus grande efficacité, ils doivent tomber à des intervalles de temps non prévisibles, être intermittents (ne pas renforcer à chaque fois) et être variés : utilisation des renforcements sociaux (attention et approbation, sourire, gestes, etc.) ou matériels (points, symboles, etc.). Il convient de créer les conditions pour que les élèves reçoivent le maximum des renforcements. Ces derniers ne doivent pas se limiter à l'accomplissement d'une tâche mais promouvoir l'effort (Montague M. 1997). Ils doivent s'appliquer à des comportements qui vont dans la direction voulue. Faire l'éloge d'un comportement, pas d'un élève.

Programmer l'aide extérieure. Il convient de se renseigner par avance sur les personnes ressources et les règles pour les solliciter. Il faut éviter de se faire désavouer face aux élèves ou d'attendre une aide, dans une situation critique, qui ne viendra pas.⁷⁸

Les règles vagues :

"Etre à la bonne place au bon moment".

« La politesse et une attitude correcte sont exigées à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.

« Est proscrit tout comportement constituant une pression perturbant les activités d'enseignement ou troublant l'ordre de l'établissement ».

Il convient d'expliquer pourquoi le comportement pose problème et en quoi la règle a été violée.

comportement et de préparer un plan comportemental (« Positive behavioral support » in Research Connections in Special Education, N° 4, winter 1999. Voir Site Web : www.onlineacademy.org)

⁷⁷ « Dès lors que les punitions et les sanctions qui peuvent être prononcées dans l'établissement scolaire sont clairement définies, toute mesure qui a pour effet d'écarter durablement un élève de l'accès au cours et qui serait prise par un membre des équipes pédagogique et éducative en dehors des procédures réglementaires décrites dans la présente circulaire, est assimilable à une voie de fait susceptible d'engager la responsabilité de l'administration » (BO Spécial N°8 du 13 juillet 2000).

⁷⁸ On ne peut pas se contenter de ce qu'on peut lire dans une Charte de vie : « Dans tous les cas, l'exclusion des cours doit rester exceptionnelle et ne concerner que des cas graves (violence physique entre élèves qui menacent la sécurité du cours, insulte grave envers un professeur). Il ne faut donc pas en abuser. Dans le cas contraire, l'élève pourra être ramené en cours par l'administration. »

L'application ambiguë des punitions :

Utilisation des notes pour punir un comportement. « Les notes représentent un moyen de codage de l'évaluation des apprentissages. On ne saurait donc évaluer autre chose que des travaux d'élèves. Ce qui n'empêche pas un travail éducatif et une évaluation du comportement. Mais il conviendrait de bien distinguer les deux choses en adoptant un codage différent (niveaux/lettres par exemple) » (Paul J-Cl. 1993).

Distribution aléatoire des punitions. Ne pas fixer une règle à moins qu'on la fasse respecter chaque fois qu'elle est transgressée⁷⁹.

L'utilisation de punitions pour motiver un élève à travailler ou pour avoir raté un contrôle.

Les punitions inadaptées⁸⁰ :

Les punitions corporelles. Outre le fait qu'elles sont interdites, elles produisent des résultats imprévisibles, ne favorisent pas les comportements adaptés, risquent de renforcer paradoxalement des comportements inadaptés, favorisent le ressentiment.

Les punitions publiques : il convient d'organiser un entretien individuel et choisir le moment favorisant le contrôle des émotions. Cela minimise les risques d'humiliation.

Les punitions collectives : nous avons le droit et la responsabilité de punir un comportement, pas une classe.

Les punitions excessives : la punition ne doit pas être une vengeance, ni un moyen d'impressionner les autres élèves⁸¹. Elle doit être adaptée à la gravité du problème pour pouvoir construire sur le long terme.

Elle doit s'appliquer par étapes successives en cherchant à chaque étape à augmenter les conséquences en fonction des résultats antérieurs. La première étape, après observation d'un comportement inacceptable, est de communiquer de façon coopérative (travailler avec, pas contre) et d'organiser un plan d'action et d'évaluation. La deuxième étape consiste à communiquer sur des conséquences logiques et proportionnelles au comportement problème en s'assurant qu'elles sont comprises. Cela est d'autant plus sûr que les intéressés ont été impliqués dans la sélection des conséquences. La troisième étape aboutit à l'application des conséquences unilatérales clairement identifiées, communiquées et évaluées. Il est important

⁷⁹ Des recherches sur la gestion de la classe ont pu montrer les complications créées par des règles comme : « les élèves ne doivent pas parler sans permission » ou « ils doivent se respecter », sans qu'elles soient expliquées clairement et appliquées.

⁸⁰ A la fin de la décennie 80-90 un groupe de psychiatres et psychanalystes organisent un colloque sur le thème « Quand et comment punir les enfants ? » (Bergeret J. et al.1989). Ils reçoivent une lettre qui pose la question suivante : « En sommes-nous à un point tel dans la cellule familiale qu'il faille donner des conseils pour punir les enfants ? Dix ans plus tard la même question se pose pour l'école.

⁸¹ « Le jour de la rentrée, tu sacques le premier qui bouge, et ensuite t'as la paix pour trois mois » (Bachmann Ch. & Le Guennec 1997).

d'évaluer les résultats. Un enseignant doit tout faire pour travailler avec un élève mais il est de son obligation de l'écarter si la cohérence et la crédibilité de l'équipe éducatif en dépendent.

Le plan de discipline élaboré par les enseignants risque d'être peu opérationnel s'il n'est pas accompagné d'un code disciplinaire propre à l'établissement. Chaque établissement étant unique, il doit élaborer, avec l'implication de tous (personnel, élèves, parents) son propre code. Toutefois il est important, vu le roulement rapide des élèves et du personnel, d'envisager une certaine homogénéité tout au plus au niveau de l'académie. Cela limite le sentiment d'arbitraire dans l'application des sanctions, vécu par les élèves et par les enseignants quand ils passent d'un établissement à un autre⁸².

Nous parlons de code de discipline plutôt que de règlement intérieur ou charte de vie pour souligner la différence entre « valeurs » sur le mode : « j'ai le droit d'être respecté par tous et donc j'ai le devoir de respecter la liberté et la dignité de tous, jeunes et adultes du collège » et comportements et conséquences dérivés de la valeur. La plupart du matériel que nous avons pu consulter dans les établissements se limite aux valeurs sans expliciter les règles précises qui en découlent ni les conséquences claires qui suivront.

Toute punition doit s'accompagner d'un soutien éducatif. Il ne doit pas s'agir d'un processus émotionnel signe d'un pouvoir, mais l'application des conséquences à un comportement à partir du moment où un individu a choisi de façon éclairée de faire face aux conséquences. « L'application des conséquences est émotionnellement neutre et sans implication personnelle, elle a lieu avec la reconnaissance que l'autre a choisi les conséquences par son action ou inaction » (Bacal R. 1999). Cela implique de réfléchir aux comportements à problèmes, à la façon de les communiquer et aux étapes à suivre pour les résoudre. Plus le comportement va être décrit en termes spécifiques, plus il est probable de le résoudre.

De même, il convient d'explicitier les conséquences des comportements à problèmes, mais, dans les deux cas, cela se heurte en France, jusqu'à présent, à des résistances culturelles⁸³. Ce qui est mis en avant est la notion de respect ou de citoyenneté qui constituent, certes, un horizon mais pas un repère⁸⁴. Fixer des normes de comportement fait craindre à certains l'application automatique des punitions sans tenir compte du contexte, la rédaction d'un catalogue sans fin ou le dessaisissement des prérogatives des chefs d'établissement⁸⁵. Le

⁸² La création récente d'un conseil de discipline départemental devrait faciliter cette évolution.

⁸³ Dans un article du Monde du 27-1-2000 on pouvait lire à propos de l'évaluation de l'ECJS et l'acquisition de notions ou la maîtrise de savoir-être (capacité à organiser un débat, à écouter ou à prendre la parole) : « Ce dernier point soulève la réprobation de la plupart des enseignants, qui ne souhaitent pas avoir à évaluer des comportements. « Comment juger le mutisme, devra-t-on pénaliser la timidité ? ... ».

⁸⁴ Le règlement intérieur est sensé « déterminer les modalités selon lesquelles seront mis en application quelques principes et libertés expressément énoncés : tels la liberté d'information, la liberté d'expression, le pluralisme, la neutralité, la tolérance, le respect d'autrui et l'intégrité physique et morale des personnes et des biens, la responsabilisation et l'obligation d'assiduité des élèves-ce rappel n'étant pas limitatif » (Mallet D. & Lefebvre E. 1999).

⁸⁵ « Seule l'autorité détentrice du pouvoir disciplinaire peut définir les faits de nature à justifier une poursuite, puis, éventuellement, une sanction. Il est ainsi exclu que soit légalement porté dans un règlement intérieur d'établissement une liste de faits punissables et

résultat on le trouve dans le rapport Prum qui déclare avoir lu 2000 motifs rien que pour la seule retenue⁸⁶.

S'agissant des types de punition, on peut lire dans le même rapport : « les pratiques de la punition sont d'une extrême variété, atteignent parfois des degrés étonnants de complication et échappent ainsi à la raison » (Prum P.1991). L'importance dans la prévention des comportements violents du : « dire ce qu'on fait et faire ce qu'on dit »⁸⁷ mérite qu'on s'intéresse aux tentatives de réponse à ces problèmes mises en œuvre ailleurs. Pour la mise en place d'un code de discipline, il convient de suivre quelques règles (American Federation of Teachers 1995-1996) :

Impliquer les intéressés (personnel, élèves, parents) à travers une large diffusion et prise en compte de remarques avant l'adoption suivie des informations périodiques quantitatives des violations du code (ce qui implique aussi, un bon système de signalement). Il y va de la crédibilité de l'établissement. Une notification extensive des parents doit être prévue.

Utilisation d'un langage clair et concis dans l'objectif d'être compris par les élèves et parents et faciliter l'application. Cela implique de préciser tous les comportements susceptibles d'une action disciplinaire et les conséquences spécifiques pour chaque infraction⁸⁸.

encore moins, en regard, un barème de sanctions correspondantes » (Mallet D. & Lefebvre E. 1999).

⁸⁶ « assiste au cours en touriste, indigne, odieux, bâclé, désinvolte » parmi beaucoup d'autres. La recherche d'un langage commun ne devrait pas se limiter aux comportements disciplinaires mais inclure les problèmes d'apprentissage et les habilités sociales qui facilitent cet apprentissage. Des alternatives à l'approche d'experts (évaluation clinique, test psychopédagogiques etc.) conduites par le personnel de l'établissement tenant compte de l'interaction élève-enseignant-environnement dans une logique de résolution des problèmes sont proposées par Knoff H.M. & Batsche G 1999. Il s'agit de clarifier les problèmes et de faire une analyse fonctionnelle pour définir pourquoi tel élève a tel problème et lier l'évaluation à l'intervention sans s'écarter de l'environnement où les problèmes se déroulent. Dans notre pays, avec une psychologie scolaire peu développée et une approche clinique des enfants trop centrée sur la psychothérapie individuelle, on aurait tout intérêt à explorer ce que les auteurs cités appellent le processus de questionnement pour référer (referral question consultation process). L'obligation future pour les établissements de tenir un registre de sanctions dans un but de cohérence interne afin d'éviter des distorsions graves dans le traitement d'affaires similaires (« sanctions infligées comportant l'énoncé des faits, des circonstances et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité ») est l'occasion d'une réflexion sur le sujet.

⁸⁷ Il est caractéristique des établissements présentant des problèmes de discipline : des règles pas claires, perçues comme injustes ou distribuées de façon aléatoire ; les élèves ne croient pas aux règles ; enseignant et direction méconnaissent les règles ou sont en désaccord sur leur application, la coopération enseignants-direction est pauvre ou l'administration inactive ; les enseignants tendent à avoir des attitudes punitives ; des transgressions sont ignorées...(Gottfredson 1989).

⁸⁸ Il y a refus du MEN à s'engager dans cette voie : « Mais la réponse apportée en fonction de la gravité des faits reprochés ne doit pas aboutir à une « tarification » des sanctions, car ce serait alors porter atteinte au principe de l'individualisation des sanctions » (BO Spécial N°8 du 13 juillet 2000).

L'échelle de sanctions doit être progressive en fonction de la gravité des agissements et de leur répétition. Cela implique de catégoriser les agissements et d'avoir un bon système d'enregistrement des agissements antérieurs. Le code sera d'autant plus accepté qu'il apparaîtra comme juste.

Le droit des enseignants à renvoyer un élève de la classe et les comportements donnant lieu à cela doivent être clairement explicités. Des alternatives à la classe doivent être prévues de sorte que l'élève ne réintègre pas la classe tant que l'enseignant n'a pas constaté que les mesures disciplinaires prévues par le code ont été appliquées⁸⁹.

Tout le personnel de l'établissement doit être autorisé et soutenu dans l'application du code et cela doit être clairement affirmé par la hiérarchie de l'établissement auprès des élèves.

Dans la logique de protection des victimes (suite à des événements ou situations traumatiques) et de facilitation de la prise de responsabilité, l'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement constituent des sanctions appropriées. Elles sont les seules permettant aux victimes d'avoir un espace de sécurité pour travailler à la clôture du traumatisme psychologique et aux agresseurs d'avoir l'opportunité de faire face aux conséquences légales de leurs actions. Quel que soit le lieu de travail, l'exclusion définitive ne garantit pas la sécurité future du personnel. Il convient de respecter quelques règles pour réduire les risques après une exclusion : éviter les discours moralisateurs et humiliants ; une fois la décision prise, éviter de négocier ou de ressasser le passé, aborder l'avenir, éviter de se perdre dans les détails, ce n'est plus le temps de faire des critiques ; éviter de rentrer dans une escalade de menaces (de Becker G. 1997).

S'agissant d'agissements hostiles contre un enseignant dans la classe et les risques psychologiques de la perte de contrôle dans ces situations, l'exclusion des cours est la sanction appropriée pourvue qu'elle soit à la discrétion du seul enseignant et pour des délais progressifs et limités dans le temps, à charge du chef d'établissement d'organiser au sein de l'établissement des alternatives à la classe.

L'objectif des programmes alternatifs à la classe est d'éviter, comme c'est souvent le cas, de renforcer les comportements inadaptés des élèves en leur permettant de s'éloigner de l'école ou d'avoir un emploi du temps moins chargé. Au contraire, il s'agit d'intensifier l'instruction et la surveillance en ajoutant l'entraînement aux compétences sociales.⁹⁰ Ces habilités sociales permettent le bon déroulement des activités académiques et doivent se dérouler de façon concomitante⁹¹. Dans cet objectif l'instruction fait usage des techniques de groupe de

⁸⁹ La contrepartie de ce droit est la formation aux techniques de gestion de la classe dans le cadre d'une formation permanente obligatoire. Il est intéressant de comparer les règles de l'AFT avec celles proposées récemment en France (BO Spécial N°8 du 13 juillet 2000) pour réfléchir aux tentatives réglementaires dans les deux pays pour arbitrer les désaccords à propos de l'application des règles entre enseignants et personnel de direction (que nous retrouvons trop souvent dans notre pratique clinique d'enseignants victimes).

⁹⁰ Dans une étude faite en 1989 dans 6 collèges aux USA, on a calculé que dans une seule année scolaire, les élèves perdent 7932 jours d'instruction- 44 années- suite à des exclusions de la classe ou de l'établissement (Gottfredson 1989). On ne peut qu'être surpris du peu de littérature consacrée à l'occupation de ce temps.

⁹¹ Il ne s'agit pas d'éliminer des comportements mais de comprendre que le manque d'habilités sociales fait partie du problème académique. Cela est d'autant plus important que les problèmes disciplinaires de certains élèves s'accompagnent fréquemment de problèmes

discussion, d'apprentissage coopératif, du tutorat entre pairs, la résolution des problèmes en groupe, etc. Il ne s'agit pas de dire aux élèves d'écouter, montrer du respect, coopérer, être responsables et capables de résoudre les conflits sans violence, sans s'assurer qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire (écouter, par exemple, implique une série d'habilités comme celle de faire connaître à l'interlocuteur qu'on écoute. Certains programmes impliquent une soixantaine d'habilités sociales comme écouter, suivre les consignes, demander de l'aide, ignorer les distractions, répondre aux brimades, faire face à sa propre colère, faire face à la colère de l'autre, comprendre les émotions, demander ou répondre à des questions, etc. Knoff & Batsche 1999)⁹².

Quand le système scolaire échoue à instaurer des règles appropriées face aux comportements violents des élèves, soit qu'il les ignore, soit qu'il assume égale responsabilité pour l'agresseur et la victime, il facilite, par inadvertance, des comportements irresponsables et abusifs.

Le contact accidentel

Se précipiter en courant pour séparer physiquement deux élèves qui se battent au milieu d'un attroupement risque de mal finir⁹³.

Il convient de s'approcher d'un pas décidé, profiter du trajet pour solliciter de l'aide⁹⁴

Retirer vos lunettes.

Chercher à attirer l'attention des combattants. Si vous ne connaissez pas le nom des deux protagonistes n'utiliser pas de nom. Cela risque de rendre l'un d'eux vulnérable ou d'être accusé de favoritisme. Un bruit ou le clignotement d'une lumière peut faire l'affaire comme moyen de distraction pour provoquer une interruption de la bagarre. Privilégier les interventions verbales, les bagarreurs attendant souvent que quelqu'un vienne arrêter le

d'attention qui interfèrent avec des comportements sociaux, que ces élèves reçoivent en permanence des informations négatives de la part des adultes et qu'ils ont des difficultés à apprendre par l'observation de l'environnement (Montague M. 1997).

⁹² Parmi d'autres programmes ayant le même objectif, nous trouvons le « Project Success » pour l'apprentissage des habilités sociales concomitant avec l'instruction. Il se décompose de la façon suivante : définir l'habilité sociale à apprendre, en des termes observables ; enseigner les comportements nécessaires à telle habilité ; montrer l'habilité en question (modèle) ; engager les élèves à pratiquer ; donner des informations correctives et des renforcements ; faire que les élèves auto-évaluent leurs comportements. Il est important pour les auteurs de faire comprendre que « si les élèves n'ont pas les pré-requis sociaux pour participer à une activité (par exemple écouter, suivre les instructions, poser des questions, etc), ils répondront hors sujet ou avec des comportements inadaptés » (Montague M. University of Miami. E-mail : mmontague@miami.edu).

⁹³ C'est la deuxième cause de lésions chez le personnel aux USA ; en plus le personnel risque une plainte pour punition corporelle. En France on a pu lire dans Le Monde du 27-1-2000 : « une surveillante avait voulu séparer deux élèves en train de se battre dans la cour. Un attroupement s'en était suivi. Elle avait senti les mains des enfants se poser sur ses fesses. Et ses collègues l'avaient retrouvée en larmes dans un couloir de l'établissement ».

⁹⁴ Intervenir seul peut être dangereux, il faut 5 personnes quand il s'agit de contenir une personne agitée. Le cas échéant il est utile d'avoir des témoins.

combat. Refr ner la tentation d'intervenir physiquement. Vu les risques, personne ne peut forcer un membre du personnel à intervenir physiquement s'il choisit de ne pas le faire. Eviter de se placer entre les combattants, cela risque de vous rendre vulnérable. Eloigner les observateurs en donnant des indications précises sans crier. Les signaux avec les mains sont efficaces. (les spectateurs mettent de l'huile sur le feu et il convient de les éloigner le plus vite possible). Utiliser un ton calme et personnel pour éloigner les combattants du lieu de la bagarre. T cher au plus tôt de rompre le contact visuel entre les belligérants. Les deux buts à poursuivre :  tre vu et permettre à tous de ne pas perdre la face.

L'empi tement sur la propriété ou la vie privée

Arracher un walkman, s'approprier un cartable pour chercher le cahier de correspondance ou ordonner à un individu armé de vous donner son arme sont des actes dangereux.

Face à un individu armé, nous devons nous rappeler que, « tant qu'il nous menace, l'agresseur n'a pas décidé s'il va l'utiliser ou pas ». Notre  tat émotionnel est un atout déterminant. Tenter de désarmer quelqu'un ne peut être que l'ultime des solutions. Il convient de se contenter de petits pas sans tout vouloir tout de suite. Suggérer de petits mouvements qui vont dans la direction que vous souhaitez. A chaque fois que vous faites référence à l'objet, demandez un mouvement supplémentaire (Commanday P.M. 1992). Focaliser sur la personne, non sur l'arme. « Elle ne représente aucun danger jusqu'au moment où la personne décide de l'utiliser ». Le temps et la distance sont des atouts importants. Demander la permission de vous éloigner de quelque pas réduit l'anxiété par l'augmentation de la distance interpersonnelle et diminue, le cas échéant, la précision du tir. Plus le temps passe, moins l'arme sera utilisée. Poser des questions ouvertes, tâcher d'obtenir des réponses affirmatives d'une manière ou d'une autre⁹⁵ (plus il y a des « oui » moins il y a de passage à l'acte), éviter un ton autoritaire et s'abstenir de toute négociation.

Les attitudes de confrontation

Les élèves dans la classe, étant sous la responsabilité du professeur et ne pouvant être renvoyés que pour des fautes graves, jusqu'où peut aller le professeur pour retenir un élève qui veut s'en aller ? Des dispositions légales dans d'autres pays permettent l'usage de la force, quand elle est raisonnable et appropriée, pour contenir un élève qui agresse les autres, soi-même ou dégrade des biens. Le degré de force employée doit être en relation avec l'âge, la taille et le degré de risque crée par l'élève. Avec l'accroissement de la violence en milieu scolaire et la multiplication des plaintes contre les enseignants, l'intérêt des guides spécifiques dans ces situations se fait sentir⁹⁶.

⁹⁵ Une réponse affirmative peut être obtenue avec des questions comme : « avez-vous compris ce que je vous demande ? (Lagrange Cl. 1999).

⁹⁶ Pour le Département d'Education de la ville de New York, l'usage de la force physique excessive ou d'un langage abusif comme moyen de punition, constituent une punition corporelle interdite. Ils définissent quatre conditions dans lesquelles, l'usage de la force physique « raisonnable » peut être nécessaire et ne constitue pas une punition corporelle : 1) pour se protéger des agressions physiques. 2) pour protéger les élèves ou d'autres personnes

Là, où l'usage d'une " force raisonnable" pour se défendre ou défendre les autres est autorisé, l'usage de la force physique à titre de représailles est interdit⁹⁷. De même, il est interdit toute action comportant des risques de provoquer des lésions et sensée être utilisée pour se protéger, quand bien même elle n'est qu'une réponse à une agression verbale de l'élève. Ce qu'on attend de l'enseignant est qu'il contrôle les agressions verbales, voire le refus de quitter la classe, par des moyens verbaux (les représailles physiques suite à une injure ou une menace ne sont pas autorisées).

Les rencontres avec les parents

Les entretiens avec les familles sont indispensables aux progrès des élèves⁹⁸. Toutefois ils ne sont pas exempts de risques⁹⁹. Il faut prêter attention à ne pas se confronter avec un parent d'élève face à la classe (les élèves ne demandent que cela).

Voici quelques conseils des enseignants New Yorkais pour recevoir les parents dans des bonnes conditions :

Planifier un environnement accueillant. Les chaises en demi-cercle rendent la conversation plus aisée que de demander aux parents de prendre la place des élèves face à un bureau éloigné.

Reformuler votre opinion en termes de déficit vers un langage positif en termes d'objectifs à atteindre ou des compétences à enseigner. Communiquer sans blâmer¹⁰⁰.

Démarrer en pointant les atouts avant d'aborder les problèmes. Préparer quelque chose de spécifique à dire pour chaque élève. Eviter les généralisations (« il a une mauvaise conduite ») au bénéfice des faits précis.

des blessures. 3) pour protéger la propriété de l'école ou des personnes. 4) pour arrêter un comportement indiscipliné après échec des moyens verbaux.

⁹⁷ Trois types de comportement de l'enseignant sont considérés : 1- le contrôle verbal : inclut la communication verbale, ton et volume de la voix ou non verbale comme l'invitation à coopérer par le geste d'une main sur l'épaule. 2- le contrôle physique : inclut l'usage de la force pour empoigner, agripper, soulever ou provoquer de la douleur dans l'objectif de forcer la coopération sans causer de blessures. 3- légitime défense : usage de la force pour se protéger d'une agression physique. Des conséquences physiques pour l'agresseur sont possibles voire nécessaires (Frisby D. 1996).

⁹⁸ Dans une étude sur les résultats scolaires des élèves, les comportement des parents pour soutenir le travail scolaire prédit 60% de la variance, tandis que les classes sociales prédisent 25% (Christenson S.L. 1996). Par ailleurs, les pratiques des enseignants et de l'établissement sont les premiers prédicteurs de l'implication des parents.

⁹⁹ Dans nos propres recherches sur les coups et blessures volontaires, 25% du personnel agressé l'a été par les parents, fratrie ou famille des élèves (Horenstein et al. 1996).

¹⁰⁰ Il est important de se rappeler que les parents violents, comme toute personne à tendance violente, a des fortes probabilités d'avoir une faible estime de soi, d'avoir été abusée antérieurement et d'être frustrée de la situation actuelle. « Je suis content de vous voir » ou « merci d'être venu » permettent de soutenir l'estime de soi.

Prêter attention à la communication non verbale et à l'écoute active. Les parents sont intéressés par des choses concrètes concernant leurs enfants et il convient de leur donner l'opportunité de poser des questions.

Eviter le jargon professionnel et donner aux parents une synthèse écrite en termes clairs sur vos projets pour l'année.

Eviter de conclure sans avoir fixé des buts et spécifié la contribution des parents.

La prise de risques inacceptable

Il est important de tenir compte de la différence entre fierté et désir de rester en vie ou en bonne santé en tant que valeurs de base. Placer sa fierté en opposition avec celle d'un élève violent constitue un moyen pour saboter ces valeurs. Les personnes non violentes pensent le futur, sont capables d'anticiper (rentrer en bonne forme à la maison par exemple) et sont capables, lorsqu'elles s'engagent dans une escalade de la violence, de revenir en arrière du processus. Par contre, ce n'est pas le cas des personnes violentes, qui vont placer leur fierté bien avant leur préservation de soi et ne sont pas préoccupées par les conséquences futures de leurs comportements.

Il est d'autant plus important de contrôler nos réactions « pour ne pas perdre la face », que 70% de réactions agressives d'élèves le sont dans ce contexte. Apprendre à faire quelques pas en arrière (pour maintenir un espace corporel de sécurité), aller demander de l'aide (parfois 5 policiers sont nécessaires pour contenir une personne violente), ne pas personnaliser le comportement de l'autre, constituent des moyens acceptables pour prévenir les agressions physiques (Frank Giordano, communication personnelle mars 2000).

Les comportements pouvant être mal interprétés.

Les fausses allégations d'abus sexuel est une des pires choses qui peuvent arriver à un membre du personnel. Voici quelques recommandations de la « Children's Aid Society of Metropolitan Toronto » :

Il est important d'encourager les enfants par une attitude affectueuse¹⁰¹. Toutefois, il convient de montrer de l'affection à tous les enfants dans un lieu public au vu de tous. Si vous êtes à l'aise face au regard des tiers, il est probable que vos gestes soient adaptés.

Il est adapté de toucher un enfant dans le dos, la tête et les épaules mais pas dans les fesses, la poitrine, les cuisses et l'aîne. Il convient de permettre à l'enfant de refuser votre affection bien intentionnée et de lui demander si le contact physique ne le gêne pas (des enfants abusés peuvent avoir peur de tout contact physique)

Si pour des raisons de santé un enfant doit être examiné, il faut s'assurer qu'une autre personne du même sexe que l'enfant soit présente. Il ne faut pas forcer un enfant à se déshabiller pour l'examiner.

¹⁰¹ Il convient de ne pas oublier « le pouvoir des contacts physiques appropriés » (Goldstein A.P. 1999).

Si l'enfant a besoin d'une conversation privée, vous pouvez vous mettre à distance des autres mais à la vue du groupe ou laisser la porte entrouverte.

Dans le cas où vous vous retrouvez seul avec un enfant, il convient de se prémunir en informant des tiers de la nature de vos activités.

La prudence est de mise dans les conversations à thème sexuel avec des enfants. L'écoute attentive des questions est adaptée, l'encouragement à la promiscuité et l'utilisation de matériel explicite ne l'est pas.

La non-assistance à personne en danger

Avec l'accroissement des violences à l'école et de la probabilité croissante que des menaces entre élèves soient suivies de passages à l'acte, il est de la responsabilité du personnel de prendre des mesures préventives immédiates et appropriées dès qu'ils sont informés de tels éventualités. La non-réponse à des menaces ayant abouti à des blessures risque d'être interprétée comme non-assistance à personne en danger y compris quand on n'a pas la charge directe de l'élève en question.

Faut-il inclure ici l'exemple suivant ? Une institutrice est accusée par l'équipe pédagogique de « ne pas faire respecter le règlement intérieur ». L'inspecteur conclut : « Mme ...ne peut assurer la discipline dans sa classe, mais son absence d'intervention met les élèves en situation d'insécurité. Cette carence constitue une faute professionnelle passible d'une sanction disciplinaire ».

Repérage des actes du langage

Un bon nombre de comportements jugés inacceptables par les enseignants impliquent des désaccords culturels et de communication :

- Récuser l'autorité de l'enseignant.
- Utiliser un langage obscène en classe.
- Utiliser un langage obscène avec les autres élèves.
- Ne pas écouter quand l'enseignant présente une leçon.
- Bouger dans la classe quand l'enseignant présente une leçon.
- Interrompre un autre élève.
- Chercher l'aide d'un autre élève pendant un contrôle.
- Ne pas attendre que quelqu'un finisse de parler avant de prendre la parole.
- Ignorer les consignes de l'enseignant.
- Répondre avec une voix trop forte.
- Activités sociales en classe.
- Arriver en retard.
- Ne pas démordre pendant une dispute.
- Exprimer des émotions pendant une dispute.
- Utiliser des moyens physiques pour gérer une dispute.

Pour chaque item nous pouvons avoir différentes perceptions sur les règles de communication et sur ce qui constitue un comportement adapté et acceptable (Regional Educational Laboratory, Oregon USA). Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que tous les élèves arrivent à l'école avec la même connaissance et la même acceptation des règles d'un établissement scolaire. Nous distinguons le conflit en tant que styles de communication contradictoires et les actes de langage hostiles en tant que contentieux programmé.

Le conflit conversationnel

Une amélioration de la communication ne saurait résoudre toutes les disputes mais elle fait partie de la solution dans de nombreux cas. Il convient de ne pas conclure hâtivement qu'une personne cause problème quand la source du problème est le langage et négocier la signification de ce qui semble nous toucher en demandant une clarification et en prêtant attention au langage, le nôtre et celui de l'interlocuteur.

L'écoute a ses règles à défaut desquelles nous pouvons avoir l'impression de ne pas être écoutés ou au contraire d'être dévisagés. Certains attendent de celui qui écoute qu'il bouge la tête, qu'il utilise des expressions comme "mhm", "uhuh", "oui" et qu'il maintienne le contact visuel en continu ou par intermittence. Nous avons tendance à adapter notre discours en fonction des informations que nous envoie celui qui écoute, s'il comprend, s'il s'ennuie. En fonction de cela, nous ralentissons, répétons ou re-expliquons, pouvant donner l'impression à l'autre que nous le prenons pour un imbécile.

Les marqueurs du discours permettent de fragmenter notre parole et de montrer les relations entre les différentes parties. "ah" prépare celui qui écoute à recevoir une information qu'on

vient de se rappeler, "mais" indique que la phrase qui va suivre est en opposition avec la précédente. Les "mais", "et" etc. peuvent être utilisés dans la conversation comme marqueurs sans relation avec leur signification première et induire des confusions (Tannen D. in site web : www.georgetown.edu/tannen).

Dans le déroulement d'une conversation, les gens utilisent des moyens linguistiques (intonation, pauses, mots) pour informer l'autre de son tour de parole. Quand il y a des différences sur la façon de signaler les changements de tours de parole, les gens peuvent par inadvertance interrompre ou se sentir interrompus.

Langage littéral : certains pensent que l'utilisation littérale des mots est la meilleure façon d'éviter les ambiguïtés dans la communication. Cela peut les conduire à des interprétations divergentes avec nos intentions. Ainsi il convient de ne pas confondre les termes pardon ou je m'excuse avec le fait de présenter ses excuses et exprimer un repentir. Ils peuvent être utilisés pour se rapprocher de l'autre sans rapport avec leur signification littérale. L'utilisation de ces termes doit tenir compte de l'interlocuteur qui peut les interpréter en termes de politesse ou de faiblesse. Il en va de même avec les termes de gratitude ("merci").

Langage non littéral : le sens est véhiculé par des conventions et non par la définition des mots utilisés. Pour certains cela permet une interpellation moins brusquée et de sauver la face en cas de refus. Cependant, il y a risque d'incompréhension et de donner l'impression que vous ne dites pas ce que vous pensez.

Meta Messages : C'est l'interprétation de l'intention du discours de l'autre. Ainsi certains analystes du discours réservent le terme "interruption " à l'intention de contrôler ou de montrer peu d'intérêt au discours de l'autre. Le terme de "chevauchement coopératif" décrit des paroles prononcées en même temps mais avec l'intention d'encourager ou élaborer sur le thème en question.

Des meta-messages conflictuels peuvent se développer à partir du moment où quelqu'un va interpréter les silences comme inamicaux et va avoir tendance à chevaucher pour les éviter et quelqu'un d'autre va trouver impoli d'interférer dans le discours.

Certains cherchent à gérer le conflit par la conciliation quand l'autre devient intimidant. Ceci peut alors être interprété comme un signe de faiblesse qui appelle l'intimidation fermant ainsi le cercle vicieux. La recherche du consensus peut être interprétée comme de l'indécision.

Nous pouvons décrire plusieurs axes dans la catégorisation des meta-messages : conflit-coopération ; distance interpersonnelle-familiarité ; direct-indirect ; dominance-subordination. Une interaction verbale inclue différentes catégories. La communication conflictuelle a besoin de la coopération : même quand deux personnes argumentent et s'attaquent, elles sont en train de faire quelque chose ensemble. "Une interaction purement conflictuelle conduira à la rupture de la relation tandis qu'une interaction purement consensuelle finira en silence" (Kerbrat-Orecchioni C. 1994). Tenir compte des différents styles de conversation aide à surmonter les difficultés.

Les joutes langagières

Les affrontements langagiers font partie d'une « stylisation des modes de vie » et leur pratique conduit à de redoutables compétences pour abuser un orateur¹⁰².

Le rapport ludique au langage se construit selon des procédés divers :

L'utilisation polysémique du langage argotique (« invention de mots, résurgences de mots argotiques anciens, utilisation d'un vocabulaire d'origine étrangère, arabe, américain...-manierement du jargon des professionnels de la musique, du « show-business » mais aussi des prisonniers, etc. » Boucher M. 1998).

Le verlan (inversion des syllabes).

Les allitérations : jeux sur les mots liés aux sonorités.

La contradiction : chaque affirmation est contredite par la suivante.

Le contenu des insultes rituelles font souvent référence aux traits physiques (« grosse lèvres ») ou à des termes de racisme ordinaire (« putain de ta race »). « Les insultes rituelles énoncées clairement et à voix forte constituent un signe de reconnaissance entre pairs et ceux qui les manient bien gagnent en prestige et considération » (Clement F. & Girardin A. 1997). « Il s'agit moins d'un procédé de stigmatisation que d'un usage ludique de la visibilité ethnique imposé par le contexte pluriculturel des cités ». (Vieillard-Baron H. 1997).

¹⁰² Le maire : Prenez-vous par la main, moi aussi j'étais fils d'immigrés, je sais ce que c'est. N'attendez pas tout de la ville et de l'Etat.

Un jeune : Il n'y a rien à faire ici.

Le maire : Là, vous touchez le fond du problème.

Le jeune : Non, je touche le RMI.

(Bachmann Ch. & LeGuenec N. 1997).

Il convient de ne pas être dupe. Les joutes verbales s'inscrivent en faux par rapport aux discours sur la « pauvreté de la culture de rue ». Toutefois, la « tchatche » ne renvoie qu'à la tchatche de la même façon que le discours d'un patient hypomaniaque ne renvoie qu'à sa maladie. Il ne tient pas lieu d'argumentation. Il en va de même des questions indiscretes (« Mlle, avez-vous vos règles ? ») où il convient de ne pas se précipiter dans le challenge.

Les manipulations verbales

(altération de la forme)

Consistent à utiliser les ambivalences du langage pour introduire de l'émotion et de la suggestivité en vue d'imposer son argumentation.

Faire comme si on attaquait votre personne et pas votre argumentation : "je suppose que pour vous je suis nul".

Plutôt que de vous adresser à l'argumentation de l'autre, se focaliser sur un détail.

Changer de sujet en changeant l'interprétation de la phrase ou d'un mot.

Opposer réflexion et sentiments : "vous ne tenez pas compte de l'élément humain".

Pousser l'idée de l'autre jusqu'à l'extrême : "c'est du totalitarisme".

Déni d'une conclusion évidente : "je suis d'accord sauf avec la conclusion".

Injure hypothétique : "supposons que vous êtes un escroc"

Compliment insultant : "vous avez l'air moins malade que d'habitude".

Reformulation sélective : "si j'ai bien compris...(dire le contraire).

Mémoire sélective : revenir ou construire un fait du passé et le falsifier.

Réagir émotionnellement à la contradiction (cela vous apprendra !).

Utilisation des slogans comme réponse : "les élèves sont au centre du processus éducatif".

Utilisation des étiquettes : "c'est de la mondialisation ! ."

Répondre à une accusation qu'on ne vous a pas faite.

Forcer la visualisation (« imaginez un instant votre maison en train de brûler »).

Forcer une réponse positive suivie d'un truisme avant une suggestion (« voulez vous que les impôts baissent ; ils ont augmenté de x%, votez pour moi »).

Forcer une réponse négative suivie d'un truisme puis du concept à démolir (« la peine de mort aux USA, l'approche comportementaliste de la délinquance, la classification des maladies mentales DSM IV »).

Les analogies fallacieuses.

L'utilisation des liens linguistiques pour donner l'illusion d'un choix : (« voulez-vous que nous prenions un rendez-vous maintenant ou voulez-vous que nous fixions juste la date à laquelle nous pourrions nous rencontrer » ?).

L'utilisation pseudo logique des causes et des effets (« Plus vous essaierez d'être en désaccord avec moi, plus vous serez d'accord »).

La substantivation du langage hostile : utiliser la « stupidité » plutôt que « stupide ». La phrase est construite de sorte que l'implicite reste le même mais il est caché par le déplacement dans la première partie de la phrase après transformation en substantif. Le verbe et l'adjectif qui vont compléter la phrase véhiculent l'affirmation ouverte : « le prof est cruel avec les élèves » ; « la cruauté du prof avec les élèves est quelque chose qu'aucun de ceux qui l'admirent ne peuvent comprendre ».

Les actes du langage hostiles

L'analyse des actes du langage cherche à préciser ce que la parole fait, plutôt que la forme qu'elle prend. Qu'entendons nous par « hostile » ? Tout acte du langage ayant comme objectif de contrôler l'autre par l'induction d'émotions négatives. La parole aboutit en fait à une démonstration du pouvoir par captage d'attention et création d'émotion.

Faire sentir que l'autre est un imbécile : "même un élève de CP est capable de comprendre cela".

Lui imposer un désir : "si réellement vous aviez voulu réussir le contrôle vous auriez prêté attention à mes explications" (vous voulez pas réussir le contrôle).

Induire de la culpabilité: "vous ne vous souciez même pas des élèves ?"

Induire de la gratitude : "tous les parents d'élèves comprennent pourquoi vous êtes si émotive actuellement".

Porter des accusations: "pourquoi vous n'essayez pas, juste une fois, d'arriver à l'heure ?"

Induire la peur (voir chapitres menace et intimidation).

Induire la honte (« l'administration ne peut pas tout faire, vous devriez revoir votre pratique pédagogique »).

L'anti-langage

Nous incluons ici des procédés qui, au-delà du fait d'imposer son argumentation ou d'induire des émotions négatives, visent à tendre un piège qui aboutit à la confusion mentale. Il ne s'agit plus d'une manipulation verbale mais d'une manipulation mentale. Il s'agit de manipuler des niveaux altérés de conscience.

- La double contrainte : le message est composé d'une première injonction « fais ceci ou cela », d'une deuxième, non verbale, signifiant le contraire et d'un contexte empêchant la rupture de la relation. Utilisée en thérapie sur le mode d'injonction paradoxale et dans la vente.
- La congruence des préférences sensorielles : selon les individus il y a des préférences, explicitées à travers le langage, des représentations sensorielles visuelles, auditives et kinesthésiques : « je vois votre point de vue », « j'entend ce que vous dites », « je sens ... », etc. La technique consiste à chercher systématiquement dans les échanges verbaux à utiliser le même mode sensoriel (« comment voyez vous le problème ? je ne le vois pas clairement, plutôt que, je ne le sens pas »). Fait croire à l'autre que vous êtes sur la même « longueur d'onde »¹⁰³.
- La métaphore thérapeutique : « le meilleur allié pour accéder à l'inconscient ». Quand on tente d'influencer les autres par ce moyen, il faut être sûr de connaître l'implicite de la formulation au risque d'obtenir des résultats inattendus (par exemple « il faut dégraisser le mammoth »).

La technique de confusion : le message est construit sur le mode « tout est faux, ainsi que son contraire », la répétition et le para-verbal jouent un rôle important : « vous êtes conscient de

¹⁰³ La stratégie du miroir peut se porter sur la fréquence respiratoire, la tonalité de la voix, le débit verbal, un geste particulier, etc.

tout et encore vous n'êtes pas conscient. Vous pouvez oublier facilement et en oubliant certaines choses vous pouvez vous rappeler certaines autres. Se rappeler ce que vous avez à vous rappeler et oublier ce que vous pouvez oublier..., etc. ». Il faut surcharger la capacité cognitive à suivre le récit. La répétition en continu est une des façons d'induire un état de transe hypnotique. Sous couvert de « méditation » ou « d'entraînement aux routines de communication », les sectes utilisent fréquemment ce type de techniques¹⁰⁴.

L'évocation couverte : provocation d'états émotionnels par une méthode narrative indirecte en relation avec les sensations à produire (référant au passé ou à quelqu'un d'autre), accompagnée des injonctions couvertes (changement de tonalité de la voix et de système de représentation sensorielle tout en introduisant des éléments de la situation présente) et des moyens d'ancrage (association avec des gestes ou paroles à renforcer dans le temps).

¹⁰⁴ Des procédés d'affaiblissement physique complémentaires vont faciliter la tâche.

Les stratégies d'affirmation de soi

Le droit à l'affirmation s'inscrit dans une philosophie du droit de la personne humaine et dans le contexte des changements culturels des années soixante : valorisation des relations interpersonnelles et styles de vie alternatifs. Il s'agit des droits personnels à l'expression de ses pensées, sentiments et besoins qui vont compléter les droits du citoyen¹⁰⁵. Ils résultent de l'identification et de l'acceptation de nos droits en tant que personne¹⁰⁶. Il est implicite, dans la logique de l'affirmation de soi, une flexibilité dans les opinions, une mutualité dans les buts et un espoir dans le respect par les autres de nos droits personnels. Mais il est important de comprendre, que nous n'avons pas "le droit inaliénable de faire en sorte que les autres se comportent correctement" (Lang A. & Jakubowski P. 1976). Le comportement affirmé implique une communication directe qui tient compte avant tout du respect de soi et certes, du respect des autres sans que cela constitue une allégeance¹⁰⁷. Il s'agit d'exprimer ses propres sentiments et opinions dans un lieu à notre convenance. Les comportements passifs et agressifs sont considérés comme de la communication indirecte.

La structure des réponses en affirmation de soi est la suivante :

A partir des formulations :

- "Vous avez... décrire le comportement de l'autre en termes spécifiques
- "Je...décrire ses sentiments de façon précise
- "Je veux...décrire le changement comportemental souhaité.

Un ton de voix ferme et le maintien du contact visuel sont en accord avec le contenu exprimé. Le contenu d'une réponse d'affirmation, dans un échange enseignant-élève par exemple, inclue les phrases "je suis en charge de cette classe. Je ne vous demande pas d'aimer ce que je vous demande de faire, tout ce que vous avez à faire c'est de le faire"¹⁰⁸ (Smith M. 1975). Elle

¹⁰⁵ L'ancien Ministre de l'Education Nationale mettait en garde contre la confusion entre civisme et civilité : "La civilité concerne les comportements sociaux. Le civisme est un projet politique lié à la démocratie". "L'apprentissage de la citoyenneté est d'un autre ordre : il constitue un droit" (Allègre C. 1997). La philosophie de l'affirmation tente de définir des droits à l'intérieur des comportements sociaux.

¹⁰⁶ Nous avons le droit de nous faire notre propre opinion et de l'exprimer (donc de constituer notre propre liste des droits) ; d'avoir des sentiments et de les exprimer de façon à ne pas blesser la dignité des autres; d'avoir des besoins et de les considérer aussi importants que ceux des autres; nous avons le droit de ne pas justifier notre comportement; de juger si nous allons répondre aux attentes des autres et trouver des solutions pour leurs problèmes; nous avons le droit de changer d'idée, de faire des erreurs et d'en prendre la responsabilité pour ça; le droit de dire non, je ne sais pas, je ne comprends pas.

¹⁰⁷ Il est important de focaliser sur ses propres buts. Il y a risque à focaliser sur les comportements des autres dans une recherche illimitée d'injustices et dans une quête éperdue de défense de ses droits.

¹⁰⁸ Tant que l'estime de soi, à travers la perte de l'identité professionnelle, n'est pas en jeu, il y a une large place pour le compromis. La complexité de la relation en classe et l'intérêt de l'affirmation de soi sont particulièrement bien décrites dans le livre de Chalvin M.J. (1994), elle même enseignante et formatrice.

exclue toute induction émotionnelle négative (par exemple la menace : "je vais appeler le Proviseur" ou faire sentir à l'autre son ignorance "n'importe qui est capable de faire cela", etc.)¹⁰⁹.

Voici la description d'une situation dans une classe proposée par Bernard Defrance et analysée en termes de valeurs (réponse morale versus réponse citoyenne) et considérée par nous comme une réponse assertive : "Une classe de CE2 travaille. Plusieurs groupes sont attelés à leur tâches respectives. Deux élèves, ayant achevé leur travail, lisent paisiblement des livres de la bibliothèque, en attendant que les autres terminent. Un élève s'approche de la maîtresse, occupée avec un groupe, et lui demande un renseignement ; réponse : "tu vois bien que je suis occupée...(regard circulaire) va demander à Z. (l'un des lecteurs), il sait faire, il va t'expliquer." Mais le lecteur a entendu : "Ah non, m'dame! Il pue!". La réponse morale, humanitaire et condescendante aurait pu être : "Oh! Ce n'est pas gentil ce que tu viens de dire là! Il faut se pencher sur ceux qui ont des problèmes, il faut aider ceux qui sont défavorisés". Mais non, la réponse est sans appel : "Je ne te demande pas ton avis, tu vas l'aider, et si tu n'es pas content, tu le diras au conseil". B. Defrance conclut "...l'apprentissage de la citoyenneté consiste, entre autres, à apprendre à travailler avec ceux que l'on n'a pas choisis et que, parfois, on ne peut pas "sentir".

Pourvu que la communication non verbale soit cohérente avec le contenu, nous avons là, un comportement affirmé. La formulation de l'enseignant commence par "Je", elle tient compte du respect de soi (l'autorité a le droit de frustrer) et du respect des autres (il n'y a pas d'induction de la culpabilité et le droit d'expression de l'élève est préservé). Certes, la réponse d'affirmation est neutre par rapport aux valeurs de l'école. A partir de l'exemple proposé on peut se poser la question s'il est de la responsabilité de l'enseignant d'enseigner à l'élève qui a été traité de "puant" comment désamorcer cette agression verbale ou s'il est dans les missions de l'école "que les élèves apprennent et non pas qu'ils soient les guides des élèves à problèmes".

La colère de l'autre invite à une réponse affirmée. Nous sommes dans la négociation. La colère en tant que sentiment renvoyant à la frustration, doit être formulée pour éviter l'accumulation, mais de façon à en accepter la responsabilité sans demander à l'autre de la prendre à notre place ("je suis fâché plutôt que vous m'énervez..."). Nous avons le droit de sentir et d'exprimer ce type d'émotion mais aussi la responsabilité d'évaluer si elle résulte du fait que les autres ne se comportent pas en fonction de notre attente ou s'ils violent nos droits personnels¹¹⁰ (Lange & Jakubowski 1976)

"La passivité consiste à endurer sans résistance". L'utilisation systématique de ce type de comportement conduit à une désorganisation des émotions par soumission aux désirs des autres, à la suppression des affects ou leur transfert vers d'autres situations (Nicarthy G. 1993). Le comportement agressif s'applique aux tentatives directes de dévalorisation de celui

¹⁰⁹ Dans les études scandinaves, 10% d'enseignants utilise la menace et l'intimidation de façon répétitive. Ils constituent ainsi, des modèles favorisant le bullying dans l'établissement (Goldstein A.P. 1999).

¹¹⁰ Le devoir, contrepartie des droits à s'affirmer est celui de la responsabilité. En termes psychologiques cette dernière se traduit de la façon suivante : les turbulences émotionnelles ne sont pas le résultat d'une situation mais du jugement que nous portons sur elle. Les lésions psychiatriques constituent l'exception à cette règle.

qui vous harcèle. Le comportement passif agressif consiste en une communication indirecte, sans avoir à prendre la responsabilité de ses actions (par exemple, justifier un acte de langage hostile par « c'était une blague », rouler les yeux, soupirer lourdement, etc.). Le comportement d'évitement a comme objectif de réduire le contact avec le harceleur.

Les stratégies d'affirmation de soi ne préservent pas des risques que le harceleur change de tactique ou s'engage dans l'escalade. Le message envoyé à l'autre est : "je n'interfère pas dans vos choix et un compromis est possible" (Smith M. 1975). Il ne s'agit pas nécessairement de coopération. Prendre à son compte l'émotion de l'autre devient nécessaire quand notre intégrité physique ou psychologique est en jeu : nous ne sommes plus dans l'affirmation de soi mais dans le désamorçage. En cas de traumatisme physique ou psychologique, il y a rupture du cadre des relations interpersonnelles. La violence exige l'implication des tiers¹¹¹.

¹¹¹ Les tiers ne sauraient se limiter à la justice. La psychologie cognitivo-comportementale ne s'inscrit pas dans une logique, décrié actuellement en France, de "pénalisation des rapports sociaux". L'idée que "quiconque agit mal doit être condamné", participe des croyances irrationnelles à la base des dysfonctionnements émotionnels. Des émotions négatives difficilement gérables vont être soutenues par la croyance que les autres ne doivent pas se comporter comme ils le font du fait que nous n'aimons pas la façon dont ils agissent (Ellis A. & Harper R. 1961). En ce qui concerne le système judiciaire, il devrait chercher à limiter les comportements pour le bien de tous sans pour autant le faire à travers l'induction des émotions. Faire payer pour ses fautes oui, chercher à induire un sentiment de culpabilité, non (Smith M. 1975).

Processus de désamorçage de l'hostilité

Le concept de désamorçage ("defusing") est basé sur le constat que l'escalade de la violence a ses règles et le but recherché est de ne pas s'inscrire dans un processus pouvant conduire à la violence¹¹². On utilise pour cela une communication qui n'est pas vraiment affirmée parce que pas totalement directe (par exemple traiter des propos hostiles comme un commentaire neutre) (Horenstein M. & Voyron Lemaire M-C 1996).

Les étapes du processus de désamorçage

Les étapes dans l'escalade ¹¹³

Les questions : “ pourquoi... ? ”, le désaccord est pointé.

Le refus : phase de protestation, expression verbale du mécontentement.

La ventilation des émotions : communication non-verbale de la colère (activité cognitive canalisée vers l'affirmation de soi).

L'excitabilité : l'activité cognitive n'est plus canalisée vers un but adapté et les capacités de raisonnement sont amoindries¹¹⁴. Parmi les équivalents physiques nous trouvons : apparition de tachycardie, augmentation du rythme respiratoire (indice très utile pour percevoir le niveau d'excitabilité), dilatation des pupilles, regard intense, pâleur ou rougissements du visage, dilatation des narines, haussement des épaules, tension musculaire, grimaces, tremblement, poings et mâchoires serrés, déambulation, gesticulation fébrile.

La tentative d'intimidation : effraction des limites, comportement auto-agressif, comportement agressif envers les objets.

Le passage à l'acte.

Il est important de tenir compte du développement du processus à travers le temps et de la variabilité selon les individus. Parfois un silence brusque peut être plus révélateur que la séquence décrite précédemment avec élévation progressive du volume verbal. Il convient d'intervenir tôt pour éviter les étapes ultérieures et d'arrêter l'intervention verbale lors des deux dernières étapes.

¹¹² Cette affirmation s'applique à la violence « affective » qui est de loin la plus importante quantitativement en milieu scolaire et ailleurs. C'est la violence dans la relation, entre des personnes qui se connaissent ou interagissent, alors que l'une d'elles réagit à ce qu'elle considère comme une menace. Dans ce cas, il y a une activation émotionnelle rapide et un retour à la normale aussi rapide. L'application est plus subtile en ce qui concerne la violence dite « prédatrice » sans émotion, sans réaction, sans limite du temps mais avec une très forte composante cognitive hors règles de l'escalade et plus orientée vers un but (Meloy J.R. 1997).

¹¹³ D'après Dubé M. 1993 ; Lagrange Cl. 1999 ; Crisis Prevention Institute 1999.

¹¹⁴ Ce n'est pas à ce stade qu'il convient de s'engager dans une négociation basée sur la logique et l'appréciation des solutions raisonnables pour résoudre un problème.

Stratégies verbales et comportementales pour désamorcer l'escalade de la violence

Attitude franche, directe et structurée, ni excessivement amicale ni très proche.

Eviter de toucher la personne.

Ne pas l'approcher soudainement ni rapidement.

Parler doucement, faire des mouvements lents (transmettre un message de calme et une attitude non menaçante).

Respecter l'espace personnel (il est trois fois plus étendu pour les violents que pour les non violents).

Ecoute non critique, montrer de l'empathie.

Eviter de s'empêtrer dans des discours. Eviter les jargons et les opinions trop complexes.

Ne pas être pressé.

Ne pas interrompre la personne qui vient de perdre le contrôle de ses paroles (même si ses paroles ou ses gestes sont inacceptables, il faut attendre que l'émotion retombe)¹¹⁵.

Répondre brièvement à des questions légitimes et s'abstenir de répondre à des questions provocatrices (quelle classe de prof êtes-vous ?).

Maximiser le pouvoir des individus à faire des choix alternatifs¹¹⁶. Proposer des choix simples et clairs. Il doivent être émotionnellement neutres, concrets et applicables (plutôt que dire avec rage « si vous cassez cela je vous mets dehors », préférer : « si vous décidez de casser cela, vous devrez rester après l'école et travailler jusqu'au remboursement » (Pitcher & Poland 1992).

Chercher un lieu partiellement privé mais structurellement ouvert (permettant une sortie rapide et séparée pour les deux parties).

Laisser les portes ouvertes et écarter les objets pouvant servir à l'agression. Retirer vos lunettes et des bijoux qui peuvent vous blesser, attention avec les cravates.

Stratégies verbales face à la critique

Les critiques systématiques ont un impact sur l'estime de soi. Des stratégies cherchent à la préserver :

Utilisation d'une réponse non défensive en langage non confrontationnel qui accepte la probabilité d'une certaine vérité dans la critique. Il convient d'éviter d'accepter la critique par un « oui », suivie d'un « mais ». Cela risque d'encourager d'autres critiques. Admettre sans s'excuser excessivement. Il y a beaucoup de raisons qui expliquent une erreur. Plutôt que de s'étendre dans des justifications, focaliser sur un comportement futur : « j'ai fait une erreur et je compte faire mieux la prochaine fois ».

¹¹⁵ « Il est conseillé de s'efforcer de rester poli et respectueux, même avec une personne qui ne le serait pas à notre égard. Il ne s'agit pas de soumission ni de complaisance, mais plutôt d'une attitude que le professionnel doit s'efforcer de tenir pour marquer la différence, et parce que le fait de refuser de se laisser enfermer dans une « escalade symétrique » dans le conflit, sous une forme ou une autre, finira par décontenancer l'autre partie. Pour autant, si sanction il doit y avoir pour des écarts inadmissibles, elle doit après-coup s'appliquer » (Lagrange Cl. 1999).

¹¹⁶ Il convient d'éviter de dire à la fin de chaque phrase : « d'accord ? » qui introduit la confusion faisant croire qu'il y a des choix quand ce n'est pas le cas (Stevenson 1991).

Le questionnement négatif cherche, par la demande d'un complément d'information sur la perception négative de celui qui fait la critique, à l'obliger à défendre ses commentaires (stratégies du brouillard). "C'est une idée idiote!". "Qu'est ce que vous n'aimez pas dans mes propos" (plutôt que de se défendre : "ce n'en est pas une"). Focaliser sur le futur. Cela pousse le critique à focaliser sur les solutions plutôt que sur l'erreur (« il y a d'autres façons d'améliorer mon travail ? »).

Pour éviter d'être distrait des buts fixés, il est utile de ne pas donner à l'autre des moyens d'aborder des thèmes qui font diversion et de ne pas prêter le flanc à la critique. Se limiter à la répétition d'une phrase claire et spécifique peut être utile dans ces cas (affirmation persistante ou disque rayé)¹¹⁷.

Utiliser la distraction par exemple en questionnant sur une partie de la phrase, hors sujet de la critique.

Le silence, particulièrement utile au téléphone ou dans l'échange quand l'autre ne répond pas à votre demande de clarification après une critique. Vous n'êtes pas obligé d'enchaîner sur des justifications à moins que vous ne le souhaitiez.

Dans tous les cas il convient de transformer les critiques qui semblent dirigées contre votre personne, en problèmes spécifiques du comportement et de maintenir le sens du contrôle par l'affirmation du choix personnel des solutions.

Le contrôle de l'interaction

Il s'agit de stratégies ayant pour but de ne pas réagir à ce que l'autre dit, mais à faire en sorte que ce soit l'autre qui réponde à ce que vous venez de dire. Pour obtenir ce résultat on ne contre pas les arguments de l'autre, ce qui risque de nourrir l'escalade, mais on va s'adresser à l'implicite de son argumentation dans l'objectif d'envoyer le message : « je ne suis pas dupe du discours hostile que je viens de recevoir et je ne rentre pas dans ces jeux là ». Il s'agit d'une alternative à la façon habituelle que nous avons de réagir à un acte de langage hostile : la contre-attaque par un message négatif (réponse hostile, refus de répondre, partir) ; le plaidoyer (utiliser l'émotion pour obtenir l'arrêt) ; le débat (utiliser des arguments logiques pour le raisonner) (Elgin 1995).

La construction de la réponse (d'après S.H. Elgin 1980, 1995) :

Le para-verbal (principalement par l'accentuation de certains mots de la phrase) joue un rôle capital pour transmettre l'hostilité quel que soit le contenu de ce qui est dit. Il convient d'en tenir compte pour utiliser une intonation neutre (il est implicite dans le message de l'autre qu'il attend une émotion de notre part).

Outre l'utilisation du « Je » comme dans l'affirmation (il est implicite dans l'acte du langage hostile que l'autre n'a rien à faire de ce que nous sentons) et du « vous » (il est implicite que la contre-attaque nous fait rentrer dans le jeu) il nous reste le langage en mode "e-discours" défini par le thérapeute Virginia Satir : langage impersonnel chargé d'abstractions,

¹¹⁷ Contrairement aux comportements d'affirmation de soi, ces stratégies ne peuvent pas être utilisées en même temps par les deux parties de l'interaction (Lange & Jakubowski 1976).

généralisations, références génériques et avec un minimum d'expression faciale et de langage corporel¹¹⁸.

"Même un vieillard serait capable de comprendre cela" (il est implicite que vous êtes un abruti).

Réponse : en mode e-discours : "l'idée fausse que les gens âgés sont moins performants est fort répandue".

Quand il est implicite dans le questionnement hostile que, quoi que vous répondiez ne sera pas suffisant parce que ce qui compte est de capter l'attention, il peut être utile de s'engager dans un discours en patchwork :

"Avez-vous jamais pris soin des élèves ?".

Réponse : référence abstraite à des études, redirection vers une discussion plus abstraite, analytique et détaillée.

Face à une affirmation culpabilisante, notre tendance habituelle à attaquer ou à se défendre risque de renforcer l'hostilité. Une alternative pour éviter de renforcer est l'utilisation d'une question neutre ou enquête négative :

"Si vous vouliez réellement perdre du poids, vous ne mangeriez pas de cette façon là".

Réponse : quand avez vous commencé à penser que je ne veux pas perdre du poids ?

Ignorer le fait que vous soyez accusé personnellement, est une autre alternative pour ne pas renforcer des comportements hostiles :

"Nous ne pensons pas qu'une personne avec des problèmes émotionnels puisse faire face à ce travail".

Réponse : "cela semble parfaitement raisonnable".

Quand il est implicite dans le contenu qu'on veut forcer votre culpabilité ou votre gratitude en faisant allusion à un problème personnel caché, il convient d'éviter de se justifier (« je n'ai pas de problème avec la classe ») ou de contrer l'argumentation (quels collègues, c'est eux qui ont des problèmes) :

"Tous vos collègues comprennent pourquoi vous avez autant de mal à tenir votre classe».

Réponse : « Je suis touchée par leur sollicitude à mon égard" (ton calme et sincère) .

L'expression coopérative

Il s'agit de s'occuper de l'état émotionnel de l'autre avant de tenter de résoudre les problèmes concrets posés (Bacal R. 1999) :

¹¹⁸ Nous avons traduit le terme « computer mode » par e-discours : utilisation de termes indéfinis permettant de cacher ce qui est dit quand leur expression ouverte peut être objectée. Il s'agit d'éviter de donner l'impression que vous prenez position sur une quelconque issue. Utilisation de pronoms non spécifiés (tout le monde, quelqu'un, on etc.) et de la substantivation (négligé – la négligence).

Donner des preuves qu'on écoute (dire « je vous écoute » ne suffit pas) : focaliser l'attention sur l'autre, reformuler ce que l'autre vient de dire et garder le silence pour écouter.

Utiliser des formulations empathiques (préférer la formulation neutre "il semble que..." plutôt que le "Je"). Eviter les "mais" après la reconnaissance de l'état de l'autre. ("je réalise que vous attendez depuis longtemps, cela doit être frustrant". Arrêter et laisser l'autre répondre).

Utiliser un langage coopératif (par exemple, "nous avons" plutôt que "vous avez" un problème).

Focaliser sur l'ici, le maintenant et le futur.

Utiliser le « peut être, c'est possible, probablement, des fois, en général » plutôt que « toujours, jamais ».

Reconnaître que nous pouvons nous tromper.

Permettre de sauver la face (« peut-être que vous n'êtes pas au courant... »).

Répondre au besoin des autres (l'action doit être en cohérence avec les mots).

Prendre la responsabilité de nos perceptions (utiliser le « je » quand nous n'avons pas compris).

Reformuler les demandes dans l'intérêt de l'autre.

Prêter attention au message réel que nous exprimons : il risque d'être en décalage avec les sentiments, les idées ou la situation de l'interlocuteur, le faisant sentir rejeté ou incompris : conseils pas demandés, réassurances sans fondement, sympathie qui sonne faux.

Le message ne doit pas comporter un jugement, des étiquettes ou des comparaisons.

S'abstenir d'utiliser les manipulations verbales et les actes de langage hostiles.

C'est quand notre intérêt est de préserver notre intégrité physique ou psychologique, qu'il est important de comprendre de façon empathique le point de vue de l'autre et de sentir l'émotion véhiculée par lui. « Comprendre le point de vue de l'autre, ne signifie pas en être d'accord » (Fisher R. & Ury W. 1991). Il est important de reconnaître les sentiments de l'autre même si ses demandes sont impossibles à satisfaire.

Les stratégies non-verbales

Plus un individu monte dans l'escalade de la violence, moins il tient compte du contenu des mots et plus il est attentif à des stimuli non verbaux :

Le langage corporel en relation aux mouvements du corps. Il convient d'y penser dans les interventions pour ne pas aller trop vite vers le verbal (signe de la main de haut en bas (baisser le ton) ou mettre son doigt sur la bouche (faire silence) (Hebert J. 1991).

La posture corporelle. En synergie avec les mouvements corporels, elle permet d'envoyer un message de soutien, respectueux et non menaçant. « La (bonne) posture est une manière de communiquer avec les autres, et elle influe sur notre façon de ressentir les choses » (Lagrange Cl. 2000).

La proxémie ou langage proxémique comprend tous les codes d'utilisation du corps en situation de communication que chaque culture transmet à ses membres. Elle consiste principalement en un certain nombre de cercles concentriques imaginaires autour du corps lesquels représentent des zones d'intimité si elles sont proches du corps ou la distance et la

méfiance à l'égard des interlocuteurs si elles sont plus lointaines (site web : www.ethnociel.qc.ca).

Le para-verbal comprend la tonalité de la voix, le volume et cadence de la parole. Il permet à partir du même contenu verbal, d'envoyer un message provocateur, peureux, coléreux, indifférent, impatient, amical, etc.

Utiliser une position non confrontationnelle : il convient pour désamorcer, de ne pas se tourner complètement vers l'autre en mettant les genoux vers une autre direction (dans l'affirmation de soi, au contraire, on fait face complètement et il y a maintien du contact visuel). Une vigilance salutaire s'accommode mal d'une posture molle. Il est difficile dans ce cas de maintenir une respiration abdominale utile à la gestion des émotions. Travailler sur la posture évite des tensions musculaires inutiles dans le maintien de l'équilibre et nous permet de prendre conscience des informations involontaires que nous donnons : la rigidité dans la posture raide ou le peu de confiance dans une posture avachie (Pater R. 1990). Eviter de croiser les bras autour de la poitrine (position de clôture).

Tenir compte que la distance interpersonnelle dans laquelle on se sent à l'aise est trois fois plus grande chez des individus violents et qu'il est important de donner de l'espace physique mais aussi psychologique. Crier, faire des gestes, pointer du doigt, c'est envahir l'espace d'un individu potentiellement violent¹¹⁹.

Faire de la distraction pour rompre le contact visuel (en proposant par exemple de regarder ensemble un document).

Egaliser la hauteur (si l'autre est assis, il convient de s'asseoir. Il est moins intimidant que de le regarder de haut).

Utilisation de l'humour : il faut le faire avec précaution. Si souvent il permet de rediriger l'attention, il risque très facilement d'être perçu comme de l'ironie. Rire de nos propres problèmes ne les résout pas mais cela peut contribuer à y faire face de façon constructive.

Penser l'environnement :

La prévention situationnelle « porte sur les circonstances dans lesquelles les délits pourraient être commis » (IHESI 1998). Y participent des mesures préventives : par exemple, les points d'entrée et sortie des établissements scolaires doivent être limités et surveillés par un personnel formé.¹²⁰

Nous réservons le terme « incivilités » à des circonstances physiques ou sociales qu'augmentent (ou qui augmentent ?) la probabilité des violences¹²¹ :

¹¹⁹ Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S. 1991).

¹²⁰ La loi d'orientation et de programmation relative à la sécurité de 1995 portant sur les études préalables de sécurité publique pour toute construction d'un établissement d'enseignement de plus de 100 élèves (entre autres) devrait favoriser la formation des agents capables de prodiguer des conseils utiles. (Bauer A. 1999).

¹²¹ « Le terme d'incivilité masque trop souvent la réalité du comportement pénalement répréhensible » (Laurens D. 2000).

Du point de vue statistique, il y a plus d'agressions physiques dans les bâtiments éducatifs sales, trop froids ou trop chauds, marqués de graffitis et insalubres (incivilités physiques).

Parmi les incivilités sociales nous pouvons citer l'arrivée d'élèves en retard, la circulation inadaptée des élèves dans l'établissement, la présence des bandes dans l'établissement, la circulation de drogue ou d'alcool, la promiscuité sexuelle entre élèves et certains types de jeux.

Les caractéristiques de l'environnement favorisant le bullying ont été décrites par Stephenson et Smith (cités par Goldstein A.P. 1999) :

- établissement avec plusieurs secteurs difficiles à surveiller ;
- présence des élèves dans ces secteurs aux moments de moindre surveillance (récréation, lunch, début et fin de journée) ;
- surveillance par du personnel non qualifié et sous-payé ;
- les élèves de tout âge arrivent et partent de l'établissement au même moment ;
- inexistence de lieux où les élèves puissent se détendre. Aires de récréation monopolisées par des jeux énervants ;
- déplacements autour de l'école d'un grand nombre d'élèves en même temps ;
- Corridors étroits ;
- présence d'une seule porte d'entrée et de sortie dans chaque classe ;
- matériel scolaire insuffisant obligeant les élèves à se les partager ;
- retards fréquents des enseignants ;
- fiche de signalement des incidents inexistante ;
- procédures claires de sanctions inexistantes ;
- brimades entre élèves considérées par le personnel comme faisant partie de la croissance ;
- plutôt que la valorisation de la réussite relative et de l'effort, valorisation de l'excellence assurant la marginalisation de beaucoup d'élèves ;
- absence d'approche globale anti-bullying.

Le bullying constitue la première étape dans l'échelle d'évaluation des violences à l'école, suivie par le vandalisme et aboutissant à l'agression du personnel (Bui-Trong L. communication personnelle 1999).

L'analyse spécifique de l'environnement scolaire facilitant les problèmes doit tenir compte de (Knoff & Batshe 1999) :

1. La configuration de l'établissement : cantine, cour de récréation, les couloirs, les escaliers.
2. La circulation des élèves et du personnel (les transitions entre activités académiques et entre différents espaces physiques facilitent les troubles du comportement).
3. L'organisation (à quelle heure, quelle classe se trouve dans quel endroit ?).
4. Le ratio élève-personnel.
5. Les lieux de l'établissement chargés d'histoires d'événements traumatiques.

Parmi les facteurs environnementaux favorisant les agressions il convient d'inclure certaines périodes de l'année (longues périodes d'activité sans interruption, avant les vacances, ou à l'occasion de certaines fêtes) ; des événements du quartier (arrestation d'un jeune) ou de l'école (une bagarre dans la cantine par exemple), les événements sportifs, principalement

ceux concernant le football.

Tenir compte des différences culturelles

L'effet de notre comportement sur l'autre nous donne beaucoup d'informations. Mieux vaut demander des critiques spécifiques plutôt qu'agir en fonction des stéréotypes. Cela permet d'enrichir notre grille de lecture de la communication non verbale en fonction des différentes cultures. Il y a celles où domine la honte (ne pas perdre la face) et d'autres où domine la faute (les principes) (Zagnoli N. 1991). Chez certains, il y a évitement du contact visuel dans des situations d'affrontement qu'il convient de ne pas interpréter comme de la fuite ou de l'hypocrisie. Baisser les yeux chez d'autres revient à trahir ses principes. Il convient de ne pas assurer trop vite que quelqu'un est malhonnête parce qu'il ne vous regarde pas assez, ou rude parce qu'il vous regarde de trop.

Dans les chapitres précédents, nous avons cité l'empathie et le maintien de l'estime de soi comme moyens importants dans une stratégie de désamorçage. Or ces composantes sont très variables en fonction des facteurs culturels et la non prise en compte de ces facteurs conduit soit à une faible empathie, soit à la sentir mais sans pouvoir la transmettre efficacement. La connaissance du contexte social est nécessaire pour soutenir l'estime de soi (ce qui est vécu comme valorisant par certains, peut être considéré comme paternaliste par d'autres).

Il convient de prêter attention à certains termes trop chargés de connotations positives ou négatives à l'intérieur d'un groupe culturel donné. En cas de doute il vaut mieux s'abstenir et utiliser des formulations neutres.

Tenir compte des erreurs du passé

De toute crise malheureuse, nous pouvons au moins tirer profit de l'expérience. Elle sera d'autant plus riche que la description est précise et que l'apport des autres permet d'élargir les perspectives. C'est dans cette même logique que devrait se placer la fiche de signalement afin d'apporter des améliorations sur le plan institutionnel. Nous reproduisons ici le matériel utilisé dans les formations du groupe I.D.E.E.S. (Claude Lagrange, 1998, 2000).

Protocole de décryptage d'un incident critique

Que s'est-il produit pendant l'incident ?

Variables spécifiques de l'incident

- Le contexte de l'incident

Où s'est-il produit ? (quartier, secteur, local, etc. ?).

Ce lieu vous paraît fonctionner comme étant le territoire de quel protagoniste ? En quoi est-il significatif ?

- Le moment de l'incident

A quel moment (de la journée (matin, après-midi, soir), de la semaine, du mois) s'est-il produit ?

En quoi et pour qui ce moment vous paraît-il particulier (état de préoccupation, d'attente inquiète de quelque chose, d'un événement, de tension, d'indisponibilité sur le plan personnel, familial, professionnel) ?

- Les différents acteurs de l'incident

Qui sont-ils (âge, sexe, origine sociale et culturelle, statut institutionnel ou informel) ?

Combien sont-ils ?

Pourquoi sont-ils là ?

Comment sont-ils liés ou opposés entre eux (hiérarchiquement, affectivement, socialement, culturellement) ?

Y avait-il des témoins lors de l'incident ?

Connaissaient-ils les protagonistes ? Se sont-ils montrés indifférents, passifs ou collusifs avec tel ou tel protagoniste ?

- L'action manifeste

Quels sont les buts, les sous-buts, la finalité, l'intention poursuivis par l'un ou l'autre des protagonistes en déclenchant l'incident ?

Quelle conscience peut-on avoir du rapport qu'il y a entre les moyens et le but visé ?

Quelles sont les contradictions que l'on peut repérer entre le but poursuivi et l'action déclenchée ? Par qui et par quoi a commencé l'action ? Que s'est-il passé, objectivement, pendant l'incident entre :

- Les protagonistes entre eux ?

- Les protagonistes et les témoins ?

- Les témoins entre eux ?

Leurs attitudes : regards, gestes, mimiques, postures.

Leurs paroles : qui a dit quoi, à qui, quand, comment.

Les silences.

Le vécu des protagonistes : les impressions, sensations, l'angoisse, les émotions, les représentations ?

Y avait-il du bruit au moment des faits ?

Qu'est-ce que les protagonistes se souviennent d'avoir entendu ?

Que s'est-il passé avant l'incident ?

- L'effet déclencheur de l'incident

Selon vous, quel(s) a (ont) été le(s) facteur(s) déclenchant(s) de cet incident (la « goutte d'eau qui a fait déborder le vase »)?

Quels ont été les conflits, les circonstances, les événements qui ont été concomitants de l'apparition de l'incident ou l'ayant précédé ?

- La situation latente qui a précédé l'incident

L'atmosphère : vous paraissait-elle détériorée (conflictuelle, tendue, insécurisante) ?

Le climat : les dysfonctionnements, l'absence d'organisation, de stratégie commune au sein de l'équipe, de règles, de repères, de limites et d'esprit d'équipe ?

L'ambiance : l'état socio-affectif des interrelations, la permanence des conflits latents ou manifestes au sein de l'équipe, les rivalités, les oppositions, la recherche d'un « bouc émissaire » ?

L'état d'esprit du groupe : existe-t-il des valeurs, de la solidarité, des loyautés, des alliances, de la compréhension et du soutien mutuels.

Les enjeux objectifs de pouvoir, de leadership, les contentieux entre les protagonistes.

Les légitimités des uns et des autres dans le conflit ?

Comment s'est engagé le conflit ?

Était-il évitable ? Si oui, comment ?

A quel moment ai-je réalisé que le conflit était engagé ?

Ai-je tenté quelque chose pour l'éviter ? Quoi ?

Que s'est-il passé après coup ?

- L'incident

Comment s'est-il arrêté ?

Par qui ou par quoi a-t-il été enrayé (les faits, les paroles, etc.) ?

Comment s'est-on rendu compte que l'incident s'était terminé ?

- Les acteurs du conflit

Leur vécu, leur ressenti, leurs sentiments et/ou ressentiments, les incompréhensions, leurs jugements, leurs opinions, les présupposés, leur perception de ce qui s'est passé ?

Dans quel état sont-ils (sur le plan physique et psychologique) ?

Comment évoluent leurs relations Se revoient-ils ?

- La situation après l'éclatement de l'incident

Les conséquences et les répercussions :

Y a-t-il eu une réunion après l'incident, à quel niveau ?

Une interpellation de l'un ou des protagonistes ?

Y a-t-il eu des décisions et/ou des sanctions ? Lesquelles ? Vis-à-vis de qui ?

Que s'est-il passé après l'épisode critique ?

Y a-t-il eu changement dans les comportements ? Dans les relations ? Dans le climat ?

- Les enseignements à tirer de cette situation critique ?

Qu'aurait-il fallu faire ou ne pas faire, dire ou ne pas dire, pour prévenir ou atténuer cette situation critique ?

Quels éléments d'enseignement peut-on réutiliser dans une situation analogue ?
Quelles décisions ou initiatives faut-il prendre pour éviter de laisser se répéter ce type de situation ? Sur les plans institutionnel, technique, personnel, relationnel ?

Les stratégies d'échappement

L'échec du désamorçage : plus le comportement de la personne devient irrationnel, plus cette approche risque d'être improductive. Dans ce cas, en fonction de l'évolution de l'escalade, nous pouvons :

En référer à quelqu'un d'autre. Il est utile de planifier les procédures pour référer (peut être vers un collègue auquel nous pouvons attribuer une expertise) pour éviter, le cas échéant, soit de nous trouver isolé, soit de placer l'autre en mauvaise posture.

Le désengagement (time out). Il s'agit de partir pour une très courte période de temps pour permettre à l'autre et à soi-même de réduire la tension.

Fixation de limites : il convient, de façon directive, de s'assurer que nos limites sont comprises par l'autre personne :

Décrire le comportement inadmissible de façon spécifique.

Demander un changement. Il doit être simple. « Quelqu'un qui est en train de perdre sa rationalité n'a pas besoin de 5 à 6 options à réfléchir » (CPI).

Prévenir des conséquences en langage coopératif et réalisable (celles qui vont se produire dans les quelques minutes qui suivent, pas dans un futur indéfini).

Présenter les conséquences comme un choix pas comme une menace de punition. « La proposition doit être simple, claire, brève et ferme. Il faut éviter de s'engager dans des tergiversations sans fin ou de donner l'impression que l'on se moque de la personne ce qui risque de faire monter plus encore la tension » (Lagrange Cl. 2000).

Éviter promesses ou sanctions qui ne seront pas tenues. Il faut se placer dans la perspective que les limites imposées vont être testées (« si vous dites à quelqu'un de se calmer sinon vous serez obligé de le faire sortir, il vaut mieux y être réellement préparé » (CPI).

application des limites :

Focaliser sur le comportement non sur la personne, en utilisant un langage coopératif

Rappeler les conséquences, informer de l'application, lui offrir une aide future.

Dans le cas où la personne refuse de quitter l'établissement, il n'est pas dans les attributions du personnel de le faire sortir manu militari. Nous sommes dans la logique de la contravention d'intrusion à la charge de la police.

La résolution des problèmes

La résolution des problèmes ne focalise pas sur des événements isolés ou aléatoires mais sur un ensemble d'agissements hostiles comme ceux décrits dans le chapitre sur le harcèlement, où la complexité justifie d'une procédure systématisée pour tenter de l'arrêter. Il s'agit d'une procédure en boucle par essai et erreur (les échecs font partie du processus) à travers des étapes : définir le problème, l'analyser, répondre et évaluer les résultats.

Il convient de partir de la constatation que la meilleure façon d'échouer dans la résolution d'un problème, c'est de le lier avec l'injonction à le résoudre. A contrario, faciliter l'observation, la créativité et l'évaluation, permet l'émergence de solutions. "Je dois me faire respecter" risque d'occuper notre pensée et interférer avec le questionnement nous permettant de découvrir le problème, les moyens de le résoudre et comment travailler dans cet objectif.

Définir le problème : il s'agit de l'identifier en termes spécifiques et concrets. Le problème doit être décrit de façon à pouvoir être mesuré¹²². Passée l'étape de questionnement citée dans le chapitre « repérage des signaux de danger », il convient de tenir un journal où seront répertoriés par écrit les comportements hostiles (qui, quand, où, comment) ; vos réactions à ces comportements en incluant vos émotions ; les gens à qui vous vous êtes confié (quand il n'y a pas de témoin visuel, comme c'est souvent le cas, le témoignage des gens disant que vous leur avez parlé à l'époque est un facteur de crédibilité). Il faut ajouter tout matériel écrit, en incluant les mémos, et toute correspondance avec le harceleur (la demande par écrit d'un rendez-vous vous permet d'étoffer votre dossier et vous permettra dans le futur de justifier de vos actions pour résoudre le problème. En cas de non-réponse, une deuxième lettre constatant la non-réponse vous permettra d'ajouter une pièce à votre dossier). Tout entretien ou échange avec le harceleur doit être suivi d'une lettre de synthèse des faits avec description des insultes, menaces, promesses, refus de changement et dates des prochains entretiens. S'il ne répond pas ou contredit votre interprétation, cela vous permettra d'envoyer une nouvelle lettre et d'accumuler des documents supplémentaires (Nicarthy et al. 1993).

Après avoir listé les problèmes, la deuxième étape consiste à les classer. Cela peut se faire en fonction de la gravité subjective, de la difficulté à les résoudre, de la quantité des personnes impliquées, etc.

La dernière étape doit aboutir à la constitution d'un pattern de comportements hostiles communicable à des tiers. Il est fondamental de bien intégrer qu'avec la détérioration de l'état émotionnel, la présentation des multiples agissements se déroulant dans la durée risque d'aboutir à l'agacement de l'interlocuteur confronté à un discours intarissable se perdant dans des détails, appuyé par de multiples papiers envahissant le bureau (cela risque de stimuler notre tendance naturelle à blâmer les victimes et de conclure que vous êtes un « emmerdeur » ou un « procédurier » voire un parano qui mérite ce qui lui arrive).

¹²² « Ces deux dernières années, j'ai subi dans mon milieu professionnel, par la hiérarchie, des épreuves morales, inhumaines et déstabilisantes. Un acharnement tentant de briser, un jeu pervers. Un manque de respect qui, répété au fil des mois, vous fait craquer ». Ce texte est typique de la façon dont les agissements sont souvent présentés.

Analyser l'information : permet de distinguer faits et croyances, injustice et abus, et de se fixer des buts réalistes. Il est important de ne pas oublier qu'il n'y a pas de harcèlement dans une institution si elle décide qu'il n'y en aura pas. Il faut rechercher le maximum d'informations sur le fonctionnement de votre propre institution. Il y a des pratiques injustes (manque de personnel, salaires insuffisants, emploi du temps incohérent, etc.) qui relèvent de la lutte syndicale ou politique sans pour autant constituer un harcèlement. De même, un supérieur hiérarchique peut être désorganisé, hésitant, d'humeur changeante, vous mettant dans tout vos états sans pour autant être un harceleur. Il est utile de chercher si le problème a été identifié par d'autres et comment les autres décrivent le problème. Il est important d'avoir une vision large de qui sont réellement vos adversaires et vos alliés et d'éviter de focaliser exclusivement sur l'agresseur. Il faut avoir la lucidité de s'inclure soi-même parmi les adversaires (le chapitre sur « les stratégies cognitives » permet une réflexion à ce sujet).

S'adresser à un mauvais interlocuteur risquant de « mettre de l'huile sur le feu », il convient d'analyser le rôle des collègues et la fonction des témoins avec soin. Selon les jeux d'alliances et le contexte, les autres peuvent être classés en : les suiveurs (participent activement), les renforçateurs (approuvent et encouragent comme les « pousseurs », « les informateurs », « les engraineurs »), la majorité silencieuse (« c'est pas mon affaire »), les alliés (prennent la défense comme « les sépareurs », « les « pacificateurs », les « médiateurs » les « arbitres », les « juges », les « punisseurs ¹²³ »).

Il faut s'informer de façon approfondie sur les aides extérieures à l'institution (voir chapitre sur les tiers).

L'analyse doit aboutir à la fixations des objectifs. Il est légitime d'agir ou de ne pas agir si cela est dans notre intérêt, de différer l'action, d'agir de façon directe ou indirecte, de confronter le harceleur ou d'agir sur soi (avec l'aide d'un psy par ex.), de rester à tout prix ou de partir, d'agir seul, avec d'autres ou avec l'aide des tiers, etc. L'analyse implique d'envisager les conséquences pour soi et pour le harceleur, autant les positives que les négatives y compris les pires ¹²⁴.

La clarification des buts est très utile pour retrouver le contrôle sur soi et sur l'environnement systématiquement détérioré dans ce type de situations. Cela étant dit, il est important de tenir compte des recherches sur le conflit montrant que réfléchir de trop ou trop profondément conduit à la confusion et à des jugements erronés. Il faut être attentif à ne pas s'engager dans des réflexions à n'en plus finir, dans des efforts d'analyse méticuleux des motifs et intentions de l'agresseur, pour tenter de faire des prédictions exactes de la moindre action et de nos propres motivations et objectifs (Baron 1997).

Implémenter un plan d'action : en fonction des buts, il s'agit d'abord de chercher des alternatives pour accroître la quantité et la variété des options. Dans un deuxième temps, en fonction de la faisabilité et des ressources disponibles, un choix pourra être fait. Tous les comportements verbaux et non verbaux, l'affirmation, le désamorçage, les stratégies d'évitement, etc. décrits précédemment, doivent être envisagés, ainsi que l'aide de tiers. Le

¹²³ Voir Bachmann Ch. et Le Guennec 1997 pour une étude sociologique de ces personnages).

¹²⁴ La difficulté à explorer les options de peur de représailles de la part d'un chef ou des collègues est un indice supplémentaire du contrôle, au delà de l'acceptable, qu'ils ont sur vous (Nicomarthy 1997).

plan doit préciser qui fait quoi et en combien de temps (facilite l'évaluation) et quel pourcentage d'objectifs seront accomplis par le plan (attentes réalistes). Il convient de préciser les données qui vont être collectées pour évaluer l'efficacité du plan.

Assurer le suivi : il s'agit d'évaluer le plan et les résultats à court et long terme. C'est une étape importante qui doit se réaliser tout au long du processus et qui nous aidera à décider du retour à des étapes précédentes ou de nouvelles actions. Le plan se déroule comme prévu ? est-il efficace ? si non, faut-il attendre, faut-il le modifier ?.

Dans l'évaluation des confrontations directes il est utile d'écarter l'autocritique pour focaliser sur des comportements positifs et sur l'amélioration que nous pouvons apporter à la prochaine action. Ainsi, par l'évaluation, le plan devient un champ d'entraînement nous apportant des informations utiles sur nous-mêmes, l'agresseur et le contexte.

Dans l'évaluation des résultats il convient de se donner les moyens de savoir si l'autre a bien compris notre message, le degré de clarté du message de l'autre, si les promesses faites ont été suivies de quelques effets concrets, le degré des pratiques dilatoires, etc.

Il est fondamental de comprendre (notre santé mentale en dépend), que nous ne pouvons pas nous fixer des objectifs qui ne dépendent pas de nous. Faire que les autres se comportent comme nous le souhaitons, ne dépend pas de nous. L'évaluation des résultats porte sur notre situation et non pas sur notre personne.

Les stratégies cognitives

Il s'agit de stimuler les jugements d'autoprotection du personnel à travers :

L'identification et la gestion de nos réactions émotionnelles

L'identification des déclencheurs de nos réactions émotionnelles

Faire une hiérarchie des possibles actes hostiles à notre égard en utilisant, pour le classement, des "unités subjectives de désagrément" de 0 à 100. Pour commencer, il faut chercher la situation qui a le plus de probabilité de nous « faire sortir de nos gonds » et de déclencher l'émotion la plus intense. On peut visualiser des situations du passé ou créer un scénario non vécu mais plausible. Au cours de la visualisation, la prise en compte des signes de surcharge émotionnelle cités plus bas, nous permettront de mettre une note. Une fois choisis les deux extrêmes (scénarii à 100 et à 10) il est possible, par comparaison, de classer d'autres situations. L'intérêt de quantifier est de nous éviter des généralisations : toute hostilité n'étant pas équivalente, il y a une graduation qui nous est personnelle et qu'il convient de discriminer. Le jeu de rôle en imagination nous permet d'identifier les facteurs du contexte qui auront une influence dans le classement.

La perception de nos propres signes de surcharge émotionnelle

Repérer les manifestations somatiques et cognitives qui nous permettent de quantifier la gêne :

Symptômes somatiques : spasmes digestifs, diarrhée, vomissements, vertiges, perte d'appétit.

Hyperactivité du système nerveux autonome : gorge nouée, cœur qui s'emballe, mains moites, respiration coupée, etc.

Tension musculaire : douleur musculaire, jambes en coton, tremblements, sommeil non réparateur.

Hyperalerte : sursaut, irritabilité, sentiment d'insécurité, troubles de l'endormissement.

Troubles cognitifs : difficultés de concentration, troubles de la mémoire, perte d'initiative, sentiment de vide, jugements biaisés en cohérence avec l'émotion.

L'acceptation et la prise en compte de la peur

La peur est un signal d'alarme biologique qui prépare l'organisme à échapper au danger.

L'inquiétude (ou ruminations anxieuses) sur le mode "Si..., alors..." est une anticipation d'un possible danger, c'est une chaîne de pensées. Elle permet de relier le futur avec la sensation déplaisante actuelle. L'objectif est de maintenir un niveau élevé de vigilance vers des dangers

personnels physiques ou sociaux. L'inquiétude a l'avantage de nous éviter d'être pris par surprise quand le danger anticipé se matérialise. Toutefois, cette représentation des dangers futurs peut s'accompagner de biais cognitifs vers une surévaluation dans la probabilité de survenu de risques (perception accrue des facteurs de risques au détriment des facteurs de sécurité), d'une majoration dans les conséquences possibles d'événements négatifs ou d'une sous évaluation de nos capacités à y faire face. Dans les cas extrêmes il peut s'agir de la construction de scénarii de danger sans aucune relation avec la réalité et donc sans solution possible, ce qui rend la rumination illimitée.

L'émotion anxieuse est corrélée à un mode de fonctionnement cognitif stéréotypé donnant priorité aux opérations cognitives nécessaires pour détecter et interpréter des dangers potentiels. Nous sommes constamment en train de traiter des informations potentiellement menaçantes par des mécanismes pre-attentionnels sans pour autant qu'elles deviennent conscientes comme c'est le cas quand nous fonctionnons en mode anxieux.

Quand, pour gérer un danger, nous avons besoin d'une pensée créative, l'inquiétude causera plus de problème qu'elle n'en résout (Mathews A. 1990).

Etre attentif à des pensées dysfonctionnelles comme les généralisations marquées par la présence des mots comme :

"jamais" : "une situation, une personne sont en danger jusqu'à preuve du contraire" ou
"toujours" : " il est toujours mieux d'assumer le pire" (Beck A.T. 1985).

« Il ne faut pas déduire les intentions des autres à partir de notre propre inquiétude » (Fisher R. & Ury W. 1991).

Chercher de façon créative les conséquences favorables d'une situation indésirable.

Les facteurs de modulation de la colère

De la même façon que nous distinguons peur et mode anxieux, nous différencions colère et mode hostile.

Les pensées accompagnant la colère peuvent être biaisées vers l'exagération, la dramatisation, la suspicion, la jalousie, la projection. La persistance de ces biais à travers diverses situations marque le passage du système cognitif en mode hostile : thèmes centrés sur le fait d'être traité injustement, abusé, contrôlé, etc.

Etre attentif à des pensées dysfonctionnelles comme : "Il est intolérable d'être contrôlé par d'autres"; "Je dois être l'agresseur ou je serai la victime".

Il convient de reformuler les jugements que nous portons dans la relation aux autres y compris les choix des mots : "c'est frustrant" à la place de "c'est terrible" ; "je souhaite" à la place de "j'exige" (transforme les attentes en désirs).

Plutôt que de focaliser sur les demandes excessives des autres à notre égard, focaliser sur notre comportement pour trouver la façon la plus adaptée de les refuser.

Attention à la justification émotionnelle de nos actions : "il doit y avoir manque de respect parce que je suis en colère".

« Blâmer les autres pour nos propres problèmes est improductif » (Fisher R. & Ury W. 1991).

Attention aux croyances irrationnelles, par exemple : "Quand quelqu'un agit de façon détestable et injuste, vous devez lui faire des reproches et le condamner, le voir comme un individu mauvais, pervers ou pourri" (Ellis A.1975). Cela confond un acte mauvais avec un individu intrinsèquement mauvais. Ces croyances sont favorisées par des croyances narcissiques "parce que je n'aime pas son comportement il ne doit pas se comporter de cette façon là". Dans les cas de narcissisme pathologique, le passage de la colère à un mode hostile par l'intermédiaire de la honte conduit à dominer, dévaloriser ou détruire l'autre.

Attention à la colère utilisée comme comportement d'évitement de la négociation et du dialogue.

Gérer la honte

Elle comprend une variété d'émotions allant de l'embarras à l'humiliation. Elle se caractérise par des indices corporels comme le rougissement du visage, détournement de la tête et rupture du contact visuel, chute de la posture corporelle ; des réactions du système nerveux autonome avec des phénomènes circulatoires qui expliquent le changement de couleur et de température du visage, la transpiration, le sentiment de faiblesse et un contenu cognitif autour de la déficience de soi.

Il convient de différencier le sentiment de honte nous conduisant à de l'humilité par l'acceptation de nos limites et la honte toxique qui est en contradiction avec le principe de non-évaluation de la personne humaine : "les êtres humains ne sont pas évaluables, seuls les performances et leurs comportements le sont". Cela se fait par un processus qui nous conduit à nous objectiver "je suis un objet qui n'est pas digne de confiance". Il implique une identification avec des modèles dévalués, un sentiment d'abandon et l'activation en mémoire des scènes de honte déclenchées par des associations plus tenues.

Cette émotion est particulièrement pernicieuse pour la profession enseignante en constante représentation publique du fait que "l'œil est l'organe de la honte par excellence" et de la volonté irrépressible de ne pas être vu à ce moment là (Stone A. 1992).

La confrontation à des situations embarrassantes programmées (par exemple demander à un passant "je viens de sortir d'un hôpital psychiatrique, pouvez vous me dire quel mois nous sommes ?) permet d'activer ces mémoires dans un but d'exploration et de transformation. De telles expériences permettent de prouver que nous n'avons pas besoin d'approbation et que la confrontation à des situations inconfortables nous aide à tolérer la gêne.

L'inoculation contre la haine

Les études sur les militaires en situation de guerre remarquent l'impact psychologique du fait de se trouver face à quelqu'un qui nous hait et nous dénie toute humanité au point de vouloir nous tuer. Dans des contextes moins extrêmes, il est fréquent de constater que l'évitement des situations conflictuelles est largement pratiqué et que le coût psychologique d'une agression verbale est loin d'être négligeable. Le transfert des stratégies utilisées en milieu militaire vers d'autres milieux professionnels confrontés à l'hostilité a été proposé par Grossman (1995). La pratique répétitive des situations où on reçoit de l'hostilité interpersonnelle constitue un moyen de vaccination partielle contre la haine.

Lire l'arrogance, le mépris et « la haine » dans les yeux d'un de ses élèves est une expérience racontée avec une très forte émotion par les enseignants au cours des entretiens cliniques. La peur et la colère sont telles, que la formation à travers des exposés (ne pas personnaliser, garder une distance émotionnelle professionnelle, proposer des choix simples et clairs, etc.) risque d'être inopérante le cas échéant. Les techniques de visualisation ou les jeux de rôles peuvent être plus efficaces si toutefois ils se rapprochent de la réalité et sont utilisés de façon répétitive sur des périodes de temps qui dépassent celles habituellement dédiées à l'entraînement. Il est utile d'adjoindre l'auto-évaluation des émotions pour faciliter le transfert vers le terrain. La dramatisation des situations à travers le jeu d'acteur ou des exercices de bousculade ont été utilisés dans le même objectif.

Prévenir l'épuisement émotionnel

Ajuster vos attentes : les discours sur l'autorité naturelle (les surhommes) ou l'autorité de compétence (les sages), s'ils servent à orienter nos désirs, ne doivent pas se transformer en injonction à résoudre tous les problèmes des élèves.

Développer votre autonomie : plus vous cherchez à être aimé de tout le monde plus vous êtes vulnérable.

Cultiver le sentiment de contrôle. Focaliser l'attention sur tout ce qui est sous notre contrôle implique un effort plus grand que de constater l'accroissement des responsabilités et la réduction des moyens pour les accomplir. C'est un effort payant dans le long terme.

Chercher des renforcements. L'attente passive des éloges de la part de votre administration vous rend vulnérable. Il convient d'adopter une position active et d'informer largement de vos succès pour augmenter la probabilité d'obtenir des renforcements.

Accroître la compétence perçue : la perception de notre propre efficacité pour faire face à une situation, nous protège de l'épuisement émotionnel. Il convient d'organiser son action pour avoir le maximum de probabilités de percevoir cet accroissement : définir clairement un but, le plan et le procédé d'implémentation ainsi que l'évaluation spécifique des résultats.

La gestion du temps

Nous ne saurions, à proprement parler, gagner ou perdre du temps ; tout au plus, nous pouvons investir cognitivement l'avenir. Il y a un continuum dans la psychopathologie entre le sentiment de perdre son temps et la perte absolue de l'avenir. La structuration du temps est systématiquement mise en avant comme modérateur du stress.

- Le temps du contrôle :

Que ce soit pour prendre ses distances, "ne pas devenir l'esclave du temps" ou pour le suivre scrupuleusement, l'agenda est l'outil le plus utilisé pour développer le sentiment que nous contrôlons notre temps. Si "le pouvoir est de disposer du temps de l'autre" on comprendra que le sentiment de contrôle vient du pouvoir que nous exerçons sur nous-mêmes à travers un outil extérieur à nous (papiers, informatique, assistant, etc.). Outre le fait de constituer un stimulus discriminatif, il nous permet de pas encombrer notre mémoire avec la liste de choses à faire. Il augmente la probabilité de constater que nous sommes spontanés, créatifs et flexibles (il faut bien quelques repères minimum pour faire ces constatations). Plus il y a des tâches programmées, plus la probabilité du sentiment de contrôle est grande. Il convient de ne pas confondre importance et urgence. Pour fixer vos priorités, tenir compte de la productivité du temps investi plus que de l'urgence.

- Le temps de l'affect :

Les processus biologiques des affects ont un déroulement dans le temps que nous pouvons décrire à l'aide d'une courbe qui prend un démarrage rapide en quelques secondes jusqu'à un acmé, suivie d'un plateau qui se prolonge quelques minutes puis d'une descente progressive pour retrouver l'état de base. Il est donc important d'en tenir compte dans la programmation des actions à forte charge émotionnelle pour éviter l'effet d'accumulation. Plus les tâches professionnelles en sont chargées, plus il est important de les organiser et de bien les séparer des tâches personnelles.

- Le temps de l'action :

Dans le choix des actions il convient de pas confondre responsabilité et autorité.

Si vous n'avez pas le temps pour quelqu'un, dites le lui juste comme cela (mais dites le ! La non réponse relève de l'abus émotionnel).

Ne pas s'engager c'est la meilleure façon de ne pas avoir le sentiment d'échouer. Malheureusement cela ne tient pas compte du principe qu'il vaut mieux être engagé dans la crainte plutôt que de s'ennuyer.

Temporiser fait partie des moyens de sabotage de la confiance en soi. Changer ce type d'habitude prend du temps.

Stratégies contre la procrastination :

Dissocier la planification de l'action (le jour venu il s'agit de réaliser l'action à l'heure prévue dans l'agenda et non pas de commencer à réfléchir pour faire un choix).

Faire des plans de très courte durée (plans de 5 minutes)

Plus le sentiment de danger est grand, plus on aura tendance à analyser finement. Or plus on analyse finement, plus on nourrit l'indécision par la difficulté à tenir compte de toutes les variables au moment du choix.

Stratégies contre le perfectionnisme :

Pratiquer des actions inconclues pour s'exposer à la gêne générée et apprendre à la tolérer.

Le temps de l'alimentation :

La première consigne que vous donne les spécialistes des troubles du comportement alimentaire implique de prendre son temps : "manger lentement en étant concentré sur l'aliment et sur les sensations qu'il éveille. On peut s'aider en posant son couvert toutes les trois bouchées, en mettant en bouche de petites quantités d'aliment, en faisant des pauses en cours du repas". "Plus le temps passe et plus la pression de la faim se fait forte. ...On finit par se jeter sur n'importe quoi (avec une préférence pour les aliments hyper caloriques, les plus gras et les plus sucrés)" (Apfeldorfer G. 1991). Si nous ajoutons à ces derniers aliments les "pauses café", nous pouvons conclure que ce que nous gagnons en temps, nous le perdons en santé.

- Le temps du sommeil :

Améliorer la qualité du sommeil prend plus de temps que prendre un médicament hypnotique mais cela est payant à long terme. Bien gérer son temps dans le lit est là aussi la première technique recommandée par les spécialistes. Vouloir compenser le manque de sommeil en restant le maximum du temps dans son lit constitue une mauvaise gestion qu'il convient de remplacer par une restriction du temps d'éveil dans le lit (Lainey E., communication personnelle). Attendez des signes objectifs de somnolence pour aller vous coucher ; si vous ne dormez pas au bout de 10-15 minutes, levez vous et faites une activité plutôt calme en attendant à nouveau les signes de somnolence ; recommencer autant de fois que nécessaire. Quelle que soit l'heure du coucher, levez vous à la même heure. Ce que nous perdons en quantité, nous le gagnons en qualité.

- Le temps de la réforme :

Tout changement obligeant à une adaptation de l'organisme constitue un stress. Promouvoir l'innovation, c'est aussi en tenir compte. Quand la réforme touche au temps de travail, elle touche nécessairement à la personne, à son rôle et à ses relations avec les autres. Par exemple, le temps des enseignants dédié aux tâches non traditionnelles comme celle de "chef d'orchestre" ou le tutorat individuel, risque d'induire une culture volontariste empiétant sur le temps personnel.¹²⁵ Plus une réforme est conduite directement par le personnel, plus il a besoin de temps pour se former et pour échanger avec ses collègues. Toutefois, la valeur que

¹²⁵ « Je ne supportais plus que ses camarades se moquent de ses difficultés de lecture, j'ai commencé à lui donner des leçons individuelles ».

les institutions accordent à ce temps, non présentiel, est fort inégale. On oublie facilement que le temps relationnel se nourrit des hors sujets. Accepter et appliquer l'innovation prend du temps et ce temps doit être protégé de l'évaluation de résultats qui doit se faire, certes, mais le temps venu. Le succès des réformes semble corrélé à un temps qualitatif non présentiel, non évalué et flexible¹²⁶. C'est un investissement en santé mentale.

L'identification et la reformulation des pensées dysfonctionnelles

Prédictions négatives auto produites : "je m'en sortirai jamais".

Pensée dichotomique (tout au rien). "Ce sont toujours les mêmes". La remplacer par une pensée en termes de possibilités et de probabilités.

Auto-prescriptions sans but : "je dois être capable de surmonter ma peur".

Personnalisation de l'hostilité : "tout ce qui est dit doit me concerner". "Ils me provoquent".

La sur-généralisation de la pensée : "Si j'ai des problèmes de discipline, c'est parce que je suis un mauvais prof."

Le risque est de transformer nos souhaits, préférences, buts ou des valeurs légitimes en exigences dogmatiques.

Il convient de repreciser le langage que nous nous tenons : « Je suis responsable du comportement des élèves ». "Je dois toujours tenir ma classe". "Je dois absolument me faire écouter". "C'est terrible si je n'arrive pas". "Cela prouve à mes yeux et aux autres que je ne vau rien". "Je dois toujours être sur mes gardes". "Je ne dois pas être embarrassé face à la classe". "Je ne peux pas supporter la gêne". " Je ne dois pas sentir une gêne si inconfortable". "C'est terrifiant de perdre la face devant les élèves et je dois éviter cela à tout prix".

Privilégier les "Je ferai de mon mieux la plupart du temps". "Je voudrais qu'ils m'écoutent et ce sera désagréable si je ne l'obtiens pas". "J'aime captiver mes élèves mais je ne suis pas obligé de le faire". "Dommage si je ne le fais pas". Les pensées alternatives ne nous évitent pas la tristesse, la colère, le déplaisir, la contrariété ou le fait d'être ennuyé, mais réduisent la probabilité de l'anxiété, la dépression, la rage ou l'hostilité.

La faible tolérance à la frustration

Repérer face à des situations professionnelles difficiles, la présence des pensées comme : "l'anxiété (ou la honte) que je sens est trop dure à supporter". "Je ne peux pas résister". "Je ne dois pas, il ne faut pas crier".

Il est souhaitable, dans ces cas, de travailler sur l'émotion pour transformer anxiété, honte et rage en ennui, regret, frustration, colère ou chagrin.

¹²⁶ Voir les recherches de Andy Hargreaves in site web : www.oise.utoronto.ca/field-centres/rossindx.htm

Confrontation avec l'émotion

(imagerie mentale dirigée vers les situations les plus pénibles).

A comme objectif la transformation graduelle des émotions négatives. Se laisser aller dans un premier temps aux émotions pénibles associées aux images puis, après une courte période, tout en conservant ces images, tâcher d'induire des changements émotionnels. Analyser en détail ces changements : les repères physiques quand on est soucieux plutôt qu'anxieux ou déçu plutôt que honteux. Repérer les moyens utilisés dans la tête pour y aboutir. Explorer des méthodes de relaxation mentale et physique. Pratiquer des stratégies attentionnelles pour faciliter la distraction (attention dichotique, point focal, etc.).

Confrontation narrative

L'identification des cognitions en situations à risque : "Je vais craquer". "Pourquoi moi". "Qu'est-ce qui va se passer si on ne m'écoute pas". "Ils essaient de m'avoir". "Il ne faut pas que je me laisse faire la première semaine de la rentrée".

L'auto-questionnement systématique des pensées dysfonctionnelles : "qu'est ce que cela veut dire ?" ; "quelles sont les évidences ?".

le choix des pensées alternatives (auto-instructions pour modifier le discours intérieur) orientées vers :

la situation : "ça peut être un pari stimulant" ;

la tâche : "penser juste à ce que je vais faire maintenant" ;

les renforcements positifs : "cela marche" ; "ce n'était pas la fosse à lions" ;

l'émotion : "prends le temps de quelques respirations profondes".

L'entraînement pratique

Il ne s'agit pas de décrire un événement mais d'en faire l'expérience (inoculation comme forme d'immunisation). Cela peut se faire en jeu de rôle en imagination, jeu de rôle in vivo et au cours de tâches à domicile (en situation réelle).

Déconstruction des descriptions globales en situations stressantes spécifiques, détaillées et gérables. Le contexte de la situation, les cognitions qui se déclenchent avant, pendant et après la situation stressante, les émotions et les réponses physiologiques doivent être précisés. Il est important de repérer les différentes phases dans la progression des émotions désagréables pour tenter de les gérer au plus bas niveau.

Application des manœuvres narratives face à des cognitions dysfonctionnelles, à un étiquetage émotionnel inapproprié ou à des attentes irréalistes. 4 étapes sont habituellement explorées : l'anticipation, la confrontation, le moment critique (la surcharge émotionnelle) et l'auto évaluation.

Pratique répétitive en jeu de rôle in vivo : d'abord avec les réponses cognitives inadaptées puis passage rapide vers des réponses alternatives.

Pratique en jeu de rôle en imagination : répétition couverte de l'exercice antérieur.

Tâches à domicile : il convient de choisir des situations fréquentes plutôt qu'exceptionnelles et avec une forte probabilité de succès (comme pour la désensibilisation allergique, la résistance augmente face à des situations qui stimulent les défenses sans y être trop fortes

pour déstabiliser la personne).

Reformulation des événements stressants tenant compte du pouvoir de « la pensée non négative » (ratio entre pensée positive et négative) pour mieux faire face à des situations stressantes futures¹²⁷. Elle se construit progressivement à partir des informations recueillies lors des confrontations progressives citées précédemment. La notion de champ d'entraînement remplace celle d'enchaînements d'attaques personnels. Il est important d'inclure l'échec du contrôle des émotions face à une situation à haut risque, l'anticiper, l'accepter et ainsi le réformuler comme plus contrôlable et prédictible.

La personnalisation de l'hostilité

Il est utile de distinguer les attaques personnelles (« depuis qu'il est dans votre classe mon fils a des problèmes ») des attaques visant la position professionnelle (« personne ne s'arrête pour se demander si c'est humain de forcer les adolescents à dépenser le plus clair de leurs temps à étudier des sujets que la plupart d'entre eux haïssent »¹²⁸).

Face à une attaque personnelle, il convient de répondre par rapport à son rôle (« Cela doit être difficile pour vous en ce moment, toutefois l'équipe éducative a décidé d'appliquer le règlement intérieur »). Par contre, « pour contrôler une attaque visant votre poste, ne répondez pas en restant dans votre rôle ! » (Pater R. 1990). Il convient dans ce cas d'adopter un ton personnel (sans pour autant prendre la critique personnellement).

Si la stratégie est différente, il convient (y compris dans les attaques personnelles) de ne pas la prendre comme telle¹²⁹. Cela est d'autant plus important qu'aux yeux des experts, "enseigner dans des quartiers, des établissements ou des classes "difficiles" expose de plus en plus à la porosité et au brouillage des limites entre le relationnel et le pédagogique, mais aussi entre le privé et le professionnel." (Rochex J-Y 1995).

La manière de percevoir les causes d'un événement négatif aura des implications significatives sur la façon dont les problèmes résultants vont être résolus. Il est important de prendre conscience d'un fonctionnement biaisé dit interne, stable et global concernant les événements hostiles. Dans ce type de fonctionnement, la tendance générale est d'attribuer à ces événements des raisons personnelles par opposition à celles provoquées par le rôle tenu dans une situation (interne). Egalement, c'est juger que ces causes pourront se reproduire de la même façon pendant longtemps (stable) et dans des situations différentes, par opposition à des facteurs circonstanciels et à des causes particulières à une situation, non généralisables (global)(Horenstein J.M. et al.1992). Ce type de fonctionnement risque d'empêcher une stratégie de désamorçage et d'avoir un coût psychologique exorbitant par rapport à l'événement déclenchant. En cas d'événements traumatiques les croyances négatives globales

¹²⁷ « Il peut être plus adaptatif d'avoir une vue de soi un peu meilleure que la vérité plutôt qu'une vue grandiose ou trop précise » (Baumeister 1989).

¹²⁸ Phrase extraite du manifeste unabomber publié par le New York Times en 1996 à la demande de Theodore Kaczynski ce qui a contribué à son arrestation. Représentant de l'activisme étudiant de la fin des années soixante, il a continué pendant 17 ans à envoyer 16 lettres piégées qui ont blessé 23 personnes et tué 3 autres.

¹²⁹ « La personne violente envoie un message au monde entier, pas nécessairement à vous » (Principes de prévention de la violence. UFT).

nous permettent de comprendre la persistance de la symptomatologie du stress post traumatique en dépit du fait que l'épisode se situe dans le passé (Dunmore E 1999).

L'oubli dirigé

Il s'agit d'un processus pour sortir d'une fixation cognitive du passé inductrice d'hostilité ou de culpabilité qui risque de contrôler le présent. Il ne s'agit pas de pardonner ce qu'on nous a fait ni de rétablir la confiance. Les justifications et les excuses conduisant à des rationalisations sont exclues, les sanctions ou les démarches en justice peuvent se poursuivre tout autant que le devoir de mémoire collective. Il ne s'agit pas de réconciliation puisque c'est un processus entre soi et soi.

Il s'agit d'une reconstruction narrative par étapes successives dans la recherche de la cohérence de soi. Sortir de l'alternative entre blâmer la victime ou blâmer l'agresseur qui peuvent toutes les deux conduire à une attitude cynique. Cette démarche se distingue du comportement d'évitement (lutter pour ne pas y penser) ou de déni, considérés pathogènes. Elle découle de la réflexion sur des facteurs protecteurs : face à des événements traumatiques, qu'est ce qui protège notre santé mentale dans la durée ?

Le processus commence par une validation de l'hostilité à travers son expression complète et détaillée, accompagnée de sentiments souvent cachés comme la honte, le rejet, ou l'impuissance (peut prendre la forme d'une lettre qui ne sera jamais envoyée) et la reconnaissance de ce qu'on nous a fait. Le coût personnel (en santé mentale et physique) doit être évalué, suivi d'une réflexion sur les alternatives (imaginer nos pensées, sentiments et actions sans l'hostilité).

Le récit devrait par la suite comporter trois thèmes centraux :

Les actes hostiles pris trop personnellement seront reformulés en utilisant un langage probabiliste, relatif, à la place de la structure habituelle de la phrase (sujet, verbe, adjectif et l'utilisation du verbe « être »). Cela permet une formulation plus descriptive, moins catégorique, renvoyant à une probabilité plutôt qu'à une certitude (par exemple remplacer : « vous êtes un idiot » par « vous agissez des fois comme un idiot » Kellogg E.W. 1987).

Réduire la tendance à blâmer l'agresseur par la restructuration des jugements comme « la vengeance va réduire la souffrance », « il faut transférer ma souffrance vers les autres », « contrôler l'autre va augmenter l'estime de soi » ou d'autres croyances dysfonctionnelles citées précédemment (Ellis A.1975).

Transaction entre hostilité et empathie par rapport à soi-même : développement de l'estime de soi, réduction de l'autocritique, développement des expériences internes délimitées par soi et non par les autres, reconstruction des limites du soi.

Les tiers

Il est de l'obligation de tous de tenter d'éviter qu'une victime ne s'enferme avec le traumatisme qu'elle vient de subir. Nous avons demandé aux institutions les plus impliquées, de rédiger pour nous une fiche pratique d'une à deux pages répondant à la question : qu'est ce que le personnel travaillant dans un établissement scolaire peut attendre de vous après avoir été victime de violences. Voici leurs réponses :

L'employeur

Dr Michel Damon : médecin conseiller de la directrice des personnels administratifs, techniques et d'encadrement. Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie.

Qu'est ce que le personnel confronté à des situations de violence peut attendre de la médecine de prévention ?

Il faut noter la très grave insuffisance de la médecine de prévention à l'éducation nationale. 62,5 ETP pour 1,2 millions d'agents dans l'enseignement scolaire (premier degré et secondaire)¹³⁰.

¹³⁰ Dr Damon. Médecine de prévention. Rapport devant la commission Bancel « Conditions de vie des enseignants » 30-4-1999. « Propositions pour l'organisation de la médecine de prévention :

Priorités :

- Suivi rapproché des personnels en difficulté ;
- identification précise des risques professionnels et des risques particuliers et organisation du suivi médical et de la prévention en conséquence ;
- analyse systématique des accidents et incidents du travail ;
- développement des études de poste et des conditions de travail en vue de l'aménagement des postes selon les difficultés fonctionnelles des agents.

Moyens minimum :

- 60 ETP supplémentaires (contractuels, indice de démarrage 760) sont nécessaires pour arriver à un maillage géographique du territoire (1 médecin par département) et pour atteindre une taille critique donnant une opérationnalité, une crédibilité aux services de médecine de prévention (2 médecins dans les gros départements).
- Ou : 1 médecin conseiller du recteur plus 1 médecin de prévention qualifié par Rectorat plus externalisation auprès de la MGEN du suivi médical des personnels sur le terrain. »

On demande aux enseignants recrutés sur des critères pédagogiques et pour lesquels la capacité à communiquer et à encadrer n'a pas été évaluée : d'avoir des attitudes positives,

Une vingtaine d'académies disposent de réseaux d'aide aux personnels. Ces réseaux sont sous-dimensionnés, assortis de moyens insuffisants, notamment pour la prise en charge personnelle et psychologique des victimes. La généralisation des réseaux aux 30 académies et la dotation en moyens conséquents n'ont pas été retenues dans le cadre de la déconcentration et de l'autonomie politique croissante des académies.

Les réseaux d'aide comprennent le plus souvent une ligne téléphonique pour l'écoute et l'orientation ; des consultations à la demande auprès des assistantes sociales, médecins, DRH,

¹³¹
...

structurantes, claires ; de savoir désamorcer les conflits, gérer la violence ; d'être à l'écoute, d'être disponibles, de manifester de l'empathie envers les élèves ; d'être des éducateurs, et de promouvoir les valeurs collectives, le sens des responsabilités, bref, d'être un exemple. Or, 20% environ des enseignants vont mal et ils ne bénéficient pas d'une prévention et d'un suivi médical adaptés à la spécificité de leurs problèmes. En effet, on rencontre des situations de rupture avérées (maladie, absentéisme, difficultés professionnelles) mais aussi beaucoup de problèmes cachés ou tus (maladies physiques, mentales, alcoolisme, problèmes familiaux, doutes, démotivation, perte de sens,...). »

¹³¹ Enquête sur les dispositifs académiques relatifs au soutien des personnels en difficulté du 1-12-1998. 5 types d'action ont été analysés :

1. Réseau d'aide aux personnels : « 22 académies sur 28 ont créé un dispositif constituant à proprement parler un réseau d'aide. »
2. Cellule d'écoute et d'accueil : « une cellule d'écoute et d'accueil existe spécifiquement dans 19 académies. Le plus souvent, les cellules comportent de 10 à 15 personnes. »
3. Actions de soutien psychologique : « 21 académies mènent des actions spécifiques de soutien psychologique. Sur les 21 réponses positives, les actions s'adressent aux personnels en difficulté avérée (congé long et surtout réadaptation) dans 17 cas ainsi qu'aux personnels en situation de fragilité, s'ils sont volontaires (15 fois). Quant aux actions organisées pour certains types de situations ciblées (11 fois), elles s'adressent principalement : aux personnels victimes de violences ou d'agression en milieu scolaire ; aux personnels d'un même établissement ayant vécu un événement très grave (suicide ou tentative, accident) ; aux alcooliques (Aix-Marseille, Paris) ; aux dépressifs graves (Corse) ; aux agents ayant connu une interruption de travail longue (étranger, disponibilité, détachement...). »
4. Mallette d'accueil : « beaucoup d'académies apportent la précision que le livret ou la mallette prend tout son sens dans un dispositif académique global d'accueil : journées d'accueil des nouveaux dans l'académie, le département et/ou l'établissement scolaire. »
5. Actions d'information : « quant aux réunions d'information, 19 académies les pratiquent, de façon limitée (1 à 2 jours par bassin ou par département en moyenne). Si quelques-unes s'adressent aux enseignants en réadaptation ou aux personnels nouvellement nommés, beaucoup visent d'abord les chefs d'établissement ainsi que les corps d'inspection. Parfois d'ailleurs, il s'agit plus de moments de réflexion ou de stages de formation que de simples actions d'information. »

« Reste quand même un problème récurrent auquel se sont attaqués sans véritable succès les services centraux et déconcentrés depuis de nombreuses années et qui reste, semble-t-il, la seule véritable épine : l'inexistence presque totale de possibilités de reclassement, le manque de passerelles entre métiers et l'absence de souplesse au sein de la Fonction publique et

Il a été signé une convention avec l'INAVEM¹³².

notamment de l'Education nationale, lorsqu'un enseignant n'a plus d'autre choix que de changer de métier. »

¹³² Convention d'Objectifs « Aide aux Victimes ». Lutte contre la violence en milieu scolaire. Entre le Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, représenté par Mme Ségolène Royal, ministre déléguée, chargée de l'Enseignement Scolaire, et L'Institut National d'Aide aux Victimes et de Médiation (Inavem), représenté par M. Luc Barret, Président. 9 mars 1999. « La présente convention est conclue pour une durée de trois ans. Il sera procédé chaque année à une évaluation du dispositif. A l'issue de cette évaluation, les objectifs et les modalités d'action pourront être révisés, dans la perspective notamment d'étendre progressivement l'application de la convention à l'ensemble du territoire français. »

Autonome de Solidarité

Vous travaillez au service de l'enseignement public et laïque

Vous êtes adhérent et vous avez été victime

de violences verbales, physiques ou de harcèlement,

dans le cadre de vos fonctions professionnelles

ou en liaison avec ces fonctions.

Que pouvez-vous faire ?

Appelez l'Autonome de Solidarité - il en existe une par département. Une personne sera rapidement à votre écoute.

Expliquez objectivement votre problème avant de prendre toute disposition qui pourrait nuire à une action ultérieure.

Après rapide analyse vous serez conseillé (soit immédiatement, soit après contact avec l'avocat de l'Autonome de Solidarité) sur la marche à suivre.

L'Autonome de Solidarité prendra en charge votre dossier pour :

Vous épauler avec l'aide de l'avocat et d'une équipe départementale de bénévoles.

Régler les frais d'avocat.

Régler les frais de justice (sauf pour une affaire d'indignité).

Exercer le recours s'il y a lieu.

Vous conseiller et vous aider en cas de suites éventuelles.

* Attention, l'Autonome de Solidarité ne prend pas en charge les affaires administratives.

Les Autonomes de Solidarité départementales sont des associations laïques, indépendantes de tout parti politique, syndicat ou autre.

Les Assurances

Document réalisé par M . Max Burguiere, Rédacteur Affaires Graves, Département Accident Risques Divers de la M.A.I.F.

LA PROTECTION DES FONCTIONNAIRES DE L'EDUCATION NATIONALE DANS L'EXERCICE DE LEURS FONCTIONS EN CAS D'AGRESSIONS

1) LE REGIME LEGAL DE PROTECTION DES FONCTIONNAIRES

En tant que fonctionnaires, les membres de l'Education Nationale bénéficient des dispositions applicables à tous les fonctionnaires.

L'article 11 de la Loi N° 83-634 du 13 Juillet 1983 « portant droits et obligations des fonctionnaires » dispose que :

« Les fonctionnaires bénéficient, à l'occasion de leurs fonctions, d'une protection organisée par la collectivité publique dont ils dépendent, conformément aux règles fixées par le code pénal et les lois spéciales.

...

La collectivité publique est tenue de protéger les fonctionnaires contre les menaces, violences, voies de fait, injures ou outrages dont ils pourraient être victimes à l'occasion de leurs fonctions, et de réparer, le cas échéant, le préjudice qui en est résulté.

... ».

La jurisprudence du Conseil d'Etat et des autres juridictions de l'ordre administratif a précisé le cadre de cette protection accordée aux fonctionnaires.

a) La nature du préjudice

- Il est admis que cette protection ne s'applique pas seulement en raison de dommages subis par le fonctionnaire lui-même mais aussi à ses biens mobiliers ou immobiliers (arrêt du Conseil d'Etat du 19/10/1962).
- S'agissant du préjudice corporel, les prestations statutaires servies au titre de la législation sur les accidents de service sont censées couvrir l'intégralité de ce préjudice et toute indemnisation complémentaire de la part de l'Etat est donc exclue (C.E. 16/10/1981).

b) Les bénéficiaires de la protection légale

- La protection peut-être étendue à la famille du fonctionnaire lorsque les sujétions particulières à la fonction (par exemple : obligation d'occuper un logement de fonction) font courir à ce dernier un risque spécial et anormal (C.E. 06/11/1968).

c) Les modalités de mise en œuvre de la protection légale

- La Loi du 13 juillet 1983 ne précise pas par quels moyens la protection due par la collectivité publique est assurée.

En général, la victime obtient une indemnisation de la part de l'administration, laquelle peut ensuite se retourner contre l'auteur pour restitution de la somme versée au fonctionnaire.

- L'administration est tenue d'indemniser la victime d'une diffamation par exemple, même s'il s'avère qu'elle ne pourra pas récupérer l'indemnité (auteur non identifié ou insolvable) (C.E. 28/03/1969).
- L'administration doit aussi en principe rembourser au fonctionnaire les frais d'avocat engagés devant une juridiction judiciaire et non indemnisés par cette dernière (arrêt de la Cour Administrative d'Appel de Paris du 10/11/1990).

2) L'INTERVENTION DE LA MAIF

Parallèlement au système de protection légale, la MAIF est susceptible d'intervenir pour indemniser ou assister les enseignants qui ont adhéré à la Mutuelle en cas d'agressions physiques ou matérielles dans le cadre de leurs fonctions.

a) Les agressions physiques

- Si la victime a souscrit le contrat RAQVAM (Risques Autres Que Véhicules A Moteur), elle bénéficie de la garantie « Indemnisation des Dommages Corporels » intégrée dans ce contrat.
Il s'agit d'une garantie de type « Individuelle Accident » qui constitue un premier niveau de protection en prévoyant notamment le remboursement des frais de soins restés à charge dans la limite d'un plafond de 9000 F ainsi que le versement d'un capital lorsque la victime reste atteinte d'un taux d'Incapacité Permanente Partielle égal ou supérieur à 10 %.

- Si la victime a souscrit le niveau renforcé de protection corporelle offert par le contrat PRAXIS, elle bénéficie alors de garanties plus étendues pour l'indemnisation de son préjudice corporel (remboursement des frais de soins restés à charge sans plafonnement, versement d'un capital dès le premier point d'I.P.P.,...).

Il faut noter que dans la plupart des cas, ces agressions constituent des accidents de service et que par conséquent les frais de soins sont intégralement pris en charge par l'administration.

En ce qui concerne les capitaux versés en application des contrats RAQVAM ou PRAXIS, notamment au titre de l'IPP, ils restent acquis au sociétaire de la MAIF indépendamment de la réparation due par l'administration.

- Par ailleurs, la garantie « Recours – Protection Juridique » du contrat RAQVAM a vocation à s'appliquer lorsqu'un recours envers l'auteur de l'agression est envisageable et ceci afin de tenter de récupérer les sommes versées par la MAIF ainsi que d'obtenir l'indemnisation des préjudices subis par son assuré et qui n'auraient pas pu faire l'objet d'une prise en charge par l'administration ou par la MAIF.
- Cette garantie peut parfois être amenée à jouer lorsqu'un recours est envisagé par un sociétaire de la MAIF à l'encontre d'un tiers l'ayant mis en cause pour des faits volontaires (exemple : accusation de la part d'un élève,...) alors que cette mise en cause s'avère ultérieurement injustifiée à la suite d'une enquête pénale ou d'une décision de justice.
- Enfin, il arrive fréquemment qu'un sociétaire de la MAIF victime d'une agression physique à l'occasion de ses fonctions soit également adhérent de la fédération des Autonomes de Solidarité – Union Solidariste Universitaire (FAS – USU). Les deux organismes ont mis au point un protocole dans le but d'assurer la gestion commune de ce type d'évènements tant en ce qui concerne la garantie « Individuelle Accident » que la garantie « Recours – Protection Juridique ».

b) Les agressions matérielles

Il faut distinguer suivant que les dommages matériels subis par les fonctionnaires de l'Education Nationale dans le cadre de leurs fonctions concernent des véhicules automobiles ou d'autres types de biens.

• Les dommages aux véhicules automobiles

Dans le but de simplifier les démarches et l'indemnisation des victimes de telles détériorations, le Ministère de l'Education Nationale et la MAIF, ont signé une convention en date du 28 Mai 1997.

Cette convention prévoit que lorsqu'un sociétaire de la MAIF souscripteur du contrat VAM (Véhicule A Moteur) a subi des dommages à un véhicule assuré imputables à un acte de violence en liaison avec sa fonction(exemple : voiture endommagée suite à un acte de

vandalisme sur le parking de l'établissement scolaire), la MAIF prend en charge l'intégralité du dommage en faisant l'avance du montant des préjudices qui ne seraient pas couverts contractuellement (par exemple si l'option « Dommages au Véhicule » n'a pas été souscrite). La MAIF demande ensuite à l'administration le remboursement des sommes réglées à l'assuré et non couvertes contractuellement.

- **Les dommages aux biens autres que les véhicules automobiles.**

Il peut s'agir par exemple de vol d'effets personnels dans l'établissement scolaire ou d'incendie criminel d'une salle de classe ayant entraîné la destruction de biens appartenant à l'enseignant.

Ces dommages ne sont pas visés par la convention sus-mentionnée mais ils sont dus en applications de la Loi du 13 Juillet 1983.

Si la victime a souscrit le contrat RAQVAM auprès de la MAIF, elle sera réglée déduction faite de la franchise contractuelle en application de la garantie « Dommages aux Biens » du contrat.

La MAIF prendra ensuite contact avec l'administration pour solliciter le remboursement de la franchise au profit de son sociétaire et pourra, dans le cadre de la garantie « Recours – Protection Juridique » du contrat RAQVAM, tenter d'exercer un recours directement à l'encontre de l'auteur des faits tant pour récupérer les sommes versées à son assuré que pour solliciter l'indemnisation de ce dernier pour des préjudices qui n'auraient pas été indemnisés au titre des garanties MAIF.

Si la victime n'a pas souscrit le contrat RAQVAM, elle devra prendre contact directement avec le Rectorat pour demander réparation de son préjudice dans le cadre de la protection statutaire.

La police

Contribution de Madame Lucienne Bui Trong. Commissaire Principal. Section « Villes et Banlieues ».

FACE A LA VIOLENCE A L'ECOLE :

DIFFICULTES ET NECESSITE DE LA LUTTE A COURT TERME

Les violences affectant quelques dizaines d'établissements du second degré sont le reflet d'une contre-culture en vogue dans certains quartiers, au nom de laquelle aucune légitimité n'est reconnue aux règles et aucun respect n'est accordé aux représentants institutionnels de l'autorité.

En raison des effets désastreux de ce phénomène, les adultes doivent, dans ces zones, assumer, dans le court terme, un rôle de référents dont ils ont généralement perdu le secret, compte tenu de l'adoucissement général des mœurs.

Cela passe, en partie, par un partenariat avec la Police et la Justice, même si d'autres actions en profondeur doivent être menées parallèlement, à moyen ou à long terme.

Incivilités, violence, délinquance

Au sein d'une société de plus en plus sensible et réfractaire à la violence, y compris sous ses formes les plus mineures, des phénomènes de violences juvéniles sont cependant apparus, récemment, dans certains quartiers excentrés à forte présence de population étrangère¹³³. Ils y suscitent, de la part des victimes et des témoins, des attitudes d'évitement (déménagements d'habitants, fermeture de commerces et d'antennes de services publics), des réactions collectives (pétitions d'habitants, créations d'associations de défense, grèves et manifestations), quelques réflexes individuels de colère (autodéfense, tirs) et le sentiment d'être abandonnés des pouvoirs publics. Lorsque ces violences de quartier se retrouvent au sein des collèges et lycées, de manière répétitive et banalisée, et émanent d'un certain nombre d'élèves¹³⁴, elles affectent le fonctionnement et la réputation de l'établissement.

¹³³ L'observation, par la Direction centrale des renseignements généraux, de la violence urbaine ayant cours au sein des quartiers sensibles depuis 1991, montre une forte augmentation du nombre de quartiers touchés (105 quartiers en 1991, 818 en 1999), un recul du phénomène d'émeute, une augmentation des violences prenant pour cible les représentants de l'autorité, une aggravation encore plus rapide des violences collectives prenant pour cible des particuliers et non les institutions.

¹³⁴ Malgré tout, même dans les établissements les plus perturbés, le climat détestable n'est réellement engendré que par une proportion relativement réduite d'élèves : en décembre 1999, les enseignants d'un collège des Mureaux en grève demandaient l'exclusion de quarante perturbateurs, nombre anormalement élevé.

Il existe toujours, même dans les établissements les plus durs, une majorité d'élèves qui désapprouvent les dérapages, ainsi qu'une autre petite minorité de victimes indécélables, plus particulièrement exposée à la violence et aux pressions sournoises, qui subit en silence, avec

Parallèlement à ce phénomène très particulier, on note, d'une manière plus générale, une forte poussée de la délinquance des mineurs, depuis quelques années, avec, en 1999, plus de 170 000 procédures judiciaires établies pour des délits ou des crimes¹³⁵. Ces mineurs étant presque tous scolarisés, le phénomène de délinquance (qui ne prend pas toujours des formes violentes, comme dans le cas du vol et des trafics de drogue) concerne donc aussi l'école, même si la plupart des actes sont commis ailleurs qu'en son sein.

Mais, avant de davantage préciser la nature de la violence ayant cours dans certains collèges et lycées de banlieue, il convient de rappeler quelques concepts de base du Code pénal, afin de ne pas confondre, d'un point de vue strictement juridique, délinquance et incivilités.

Au regard du Code pénal, qui recense et décrit toutes les infractions susceptibles de poursuites judiciaires, la violence (comme tout autre acte de délinquance) revêt trois degrés de gravité, selon le dommage subi par la victime : au plus bas niveau, les contraventions, relevant du tribunal d'instance et passibles seulement de peines d'amende, parce que les dommages occasionnés ne dépassent pas un certain seuil¹³⁶ ; ensuite, les délits, qui relèvent du tribunal de grande instance en raison de dommages plus graves et qui sont passibles de peines d'emprisonnement et d'amende ; puis les crimes, jugés en cour d'assises et passibles de peines de réclusion. Toutes les exactions entraînant des dommages moins importants relèvent de codifications plus informelles, non écrites, celles du savoir-vivre, de la politesse, de la morale personnelle, et se trouvent désormais désignées, du moins par la police et la magistrature, sous le terme d'incivilités. Ces deux institutions utilisent le mot de manière volontairement restrictive : elles se refusent à qualifier d'incivilités des infractions en bonne et due forme, prévues par le Code, même si, dans la pratique, certains des infractions commises ne font l'objet d'aucun traitement judiciaire, soit parce que la victime n'a pas souhaité solliciter l'intervention de la justice, soit parce que sa déclaration n'a pas été enregistrée sous forme de dépôt de plainte (et a seulement été enregistrée en main courante par le commissariat), soit parce que sa plainte a été classée sans suite par le Procureur de la République.

A l'inverse, le terme, pour les sociologues, regroupe des comportements dont certains ont bel et bien été prévus par le Code pénal. Il désigne « des comportements qui ne sont pas nécessairement illégaux au sens juridique, mais que l'on trouve systématiquement associés aux déclarations d'inquiétude » dans les enquêtes sur le sentiment d'insécurité¹³⁷.

Lenteur de la prise de conscience et de la mise à jour des problèmes

Les violences à l'encontre de professeurs, allant de l'insolence et du harcèlement¹³⁸ déstabilisant et destructeur¹³⁹, aux coups et blessures ou à l'exhibition d'armes, ne s'installent

un sentiment de honte, ou se met au service de ses bourreaux. A ce sujet, voir Marie-Danielle Pierrelé, « L'insurgée », éd. du Seuil, janvier 2000.

¹³⁵ Les statistiques annuelles des crimes et délits, établies par la police et la gendarmerie, montrent une élévation importante du nombre de mis en cause mineurs, plus particulièrement dans certains types d'infractions violentes (vandalisme, vols avec violence). Toutes formes confondues, on est passé de 92 212 procédures en 1986 à 170 387 en 1999.

¹³⁶ Par exemple, coups occasionnant une ITT (interruption totale de travail) inférieure à 8 jours.

¹³⁷ Voir Sébastien Roché, « Le sentiment d'insécurité », éd. PUF, mars 1993, page 142.

¹³⁸ Terme utilisé ici selon son usage commun et non au sens juridique, beaucoup plus restrictif puisque limité au harcèlement sexuel. A ce sujet voir « Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif », Collection MGEN, décembre 1998.

pas du jour au lendemain. Elles apparaissent de façon éparse, dans les classes, les professeurs touchés isolément souffrant d'abord en silence, par amour-propre et parce que principaux et proviseurs ont tendance à les renvoyer à leurs propres carences quand ils sollicitent leur appui. Elles commencent par des formes mineures (incivilités), dérangeantes plus que violentes à proprement parler (bavardage, désintérêt ouvertement exprimé, langue verte), bien qu'elles soient vécues comme du mépris et comme de véritables agressions par les enseignants. Et elles sont souvent précédées d'autres violences ne s'en prenant encore qu'à des biens, visés en raison de leur valeur symbolique : vandalisme contre les locaux et le mobilier, commis lors d'intrusions nocturnes (forme de violence très classique et très ancienne), dégradations diurnes contre les locaux, le mobilier, incendies de bâtiments la nuit, incendies alors que les locaux sont occupés, tentatives d'explosion. Mais ce n'est qu'en réaction à des incidents particulièrement marquants et à la suite d'une succession de petits faits ayant déjà engendré un climat détestable, que les professeurs décident enfin de rompre la loi du silence, s'éveillent à la solidarité entre collègues, interpellent leur hiérarchie et font face collectivement, sous forme de lettres ouvertes, de réunions, de grèves, de manifestations.

On peut considérer les actions à caractère anti-institutionnel comme des violences d'expression : elles sont dénuées de caractère crapuleux, et elles expriment une « haine » générale et indifférenciée de l'institution, ou répondent à une volonté de vengeance personnelle. En tant que telles, elles interpellent fortement certains courants pédagogiques, aux yeux desquels les violences d'élèves seraient une réponse, prévisible voire légitime, aux « violences » provenant de l'institution elle-même¹⁴⁰, voire de la société tout entière¹⁴¹. Particulièrement sensibles au problème de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire, ces chercheurs rappellent (car le constat ne date pas d'aujourd'hui) que l'école pousse au désespoir un grand nombre d'élèves, par le biais des notations, des punitions, de la sélection, de l'orientation vers des « voies de garage », des inégalités de traitement en fonction des enseignants, etc.

Toutefois, cette vision idéaliste de la violence des élèves, qui se focalise sur la dureté des règles, l'autoritarisme de certains professeurs, les dysfonctionnements du système, conférant à l'élève violent un statut de victime de l'institution, méconnaît le lien étroit unissant les actions à caractère de rébellion et un autre phénomène très préoccupant, celui des agressions, considérablement plus nombreuses, dont les victimes sont les élèves eux-mêmes. Or, qui pourrait accuser l'institution d'un tel phénomène de délinquance pure ?

Dans certains établissements où les violences anti-institutionnelles ne sont même pas encore apparues, la loi du plus fort s'est déjà imposée insidieusement aux élèves les plus faibles, doublée d'une loi du silence qui fait que les victimes n'osent pas se tourner vers les adultes et réclamer la reconnaissance de leurs droits les plus élémentaires (liberté de circuler sans avoir

¹³⁹ Voir les pages 80-100 (« les conséquences d'une situation traumatique ») de l'ouvrage cité ci-dessus.

¹⁴⁰ Courant de la pédagogie institutionnelle, qui s'exprime dans les Cahiers pédagogiques. Voir également Georges Fotinos et Jacques Fortin, « Une école sans violences ? de l'urgence à la maîtrise », Hachette Education, février 2000.

¹⁴¹ Dans un de ses nombreux rapports sur la violence à l'école, l'inspecteur général Marc Rancurel, en 1980, remarque que « notre univers culturel » nous conduit, « par un processus d'intellectualisation », à rejeter la responsabilité de la violence sur la société ». Tout en admettant qu'il est vrai que la causalité est sociale, il rappelle « qu'il est faux philosophiquement que quoi que ce soit d'autre qu'une personne puisse être responsable, et que ce processus confus de transfert fait que, en fin de compte, plus personne n'est responsable ».

à porter le cartable des autres, de consommer son goûter sans devoir le partager sous la contrainte, de porter les vêtements qu'on aime sans risquer la dépouille, d'avoir des bonnes notes sans être forcé de faire les devoirs des autres ...). Les faibles sont entraînés, contre leur gré, dans des bousculades, des jeux à caractère sadique, des provocations verbales et gestuelles. Ils subissent des injures et des menaces, le racket ou la dépouille, des tabassages commis à plusieurs contre un. L'établissement est le théâtre d'intrusions de bandes, d'exhibition et d'usage d'armes, d'agressions collectives à caractère sexuel, de rixes entre bandes.

Mais, tant que l'institution n'est pas encore directement contestée, les adultes ont tendance à considérer la violence entre jeunes comme insignifiante et traditionnelle et à penser qu'il faut laisser les plus timides apprendre à se défendre seuls. Au-dessous d'un certain seuil, l'Administration cherche à régler les choses en interne et à éviter la publicité ; lorsqu'elle saisit la Justice, il lui arrive d'être désavouée par les enseignants sensibles aux injustices du système¹⁴². Quant aux élèves, après une première période de résignation, ils finissent par réclamer la protection des responsables de l'établissement ou des pouvoirs publics, par des pétitions et des manifestations. L'aveuglement des adultes aux souffrances des jeunes fait donc perdre un temps précieux à la lutte contre la violence.

L'emprise de la contre-culture des banlieues

Dans les établissements les plus difficiles, le cumul des violences visant les élèves et de celles qui visent l'institution ou les enseignants, provient de l'adhésion des élèves les plus durs à la contre-culture de banlieue¹⁴³, basée sur l'intimidation et sur l'usage du nombre et de la force en vue de « se faire respecter », c'est-à-dire, en fait, de se faire craindre.

Dans cette contre-culture, les plus forts exigent d'être « respectés », non seulement par les plus jeunes (en usant de la brutalité), ou par leurs pairs (en usant du défi), mais aussi par les adultes (en usant de l'insolence ou de la menace). Transposée au sein de l'école, cette notion de respect, réclamée à tout propos par des jeunes en rupture de sociabilité, mais aussi véhiculée par des pédagogues croyant bien faire, est en contradiction totale avec les deux sens traditionnels du mot : celui d'un sentiment, fait d'un mélange d'amour et de crainte, envers une personne disposant, du fait de son âge ou de sa condition sociale, d'un statut plus élevé, mais ne profitant pas de ce statut pour écraser les autres, parce qu'elle obéit elle-même à une éthique ; celui d'une déférence inconditionnelle à l'égard de principes élevés (le fameux respect de la loi morale selon Kant). Par une étrange distorsion dans l'usage des mots, le soi-disant respect réclamé des professeurs par certains élèves repose, justement, sur l'absence de respect envers les règles s'imposant à tous : si l'élève avait intégré la règle du jeu scolaire, il pourrait admettre les remarques du professeur sans se sentir atteint dans son honneur personnel, sans avoir le sentiment d'être « traité »¹⁴⁴.

Cette contre-culture de la rue s'installe insidieusement dans l'école, lorsque celle-ci n'y prend pas garde, ne sait pas reconnaître la spécificité de son public, croit avoir affaire à des jeunes modelés par un conditionnement familial d'esprit démocratique et attend d'eux des comportements réglés par l'autodiscipline, en oubliant que cette dernière suppose l'intégration et le respect préalable de la règle par la conscience individuelle. Aujourd'hui, la massification

¹⁴² Fronde d'enseignants de Seine-Saint-Denis, en 1992, lors de la mise en place du partenariat entre les chefs d'établissement et la justice.

¹⁴³ Voir David Lepoutre, « Cœur de banlieue », éd. Odile Jacob, mars 1997.

¹⁴⁴ Dans le langage des banlieues, « traiter » est devenu un verbe intransitif qui signifie « humilier », « injurier ».

de l'enseignement secondaire a fait apparaître, dans certaines zones, un public que rien ne préparait à respecter des règles abstraites et à être poli envers les enseignants. D'où l'accroissement des attitudes de rébellion, dans certains quartiers, surtout lorsque interviennent certains facteurs des cultures d'origine prédisposant à l'indiscipline¹⁴⁵.

Autrefois, en France, comme aujourd'hui dans les pays du tiers monde, l'école pouvait fonctionner avec des enfants des classes populaires, non conditionnés pourtant, dès leur plus jeune âge, à la contrainte du corps. Et les classes pouvaient être beaucoup plus chargées et comporter même plusieurs niveaux, sans être troublées par des exigences inadéquates ; mais c'est parce que, à l'époque, les élèves étaient bridés par la discipline, voire par la peur du maître, et que celui-ci était légitimé à faire usage de la force.

A un moment où l'école a rompu avec les pratiques autoritaires et où apparaissent des publics non formés à l'esprit démocratique, un profond malentendu oppose certains élèves aux maîtres : bien des jeunes se croient autorisés à se comporter en classe comme ils le font dans leur cité, prennent pour de la faiblesse le respect que leur manifestent les adultes et se rebiffent dès que ceux-ci jugent leur conduite ou leur travail.

Réaffirmer le rôle de l'adulte

Il est clair que le traitement de fond de la violence dans l'enseignement secondaire passe par un travail sur les conditionnements sociaux et familiaux au sein des quartiers difficiles (ambitions de la Politique de la Ville). Il passe aussi par la lutte contre l'échec scolaire, par la nécessité de ne plus réduire l'élève à un intellect abstrait (objectifs d'une réforme du système éducatif) et par un rapprochement avec les parents. Mais il s'agit là d'entreprises à très long terme.

En attendant, il est vital pour l'institution, dans les zones où le problème se pose, à très court terme, et dans l'intérêt de tous les élèves, de ne pas laisser s'installer le désordre. Et, on l'a vu, il faut agir, conformément à la théorie de la vitre cassée¹⁴⁶, dès le stade des violences dénuées de caractère anti-institutionnel, mais aussi dès celui des incivilités.

Il est donc important de savoir se détacher du Code pénal, de ne pas attendre que le problème ait atteint des proportions suffisantes pour relever des tribunaux, ni qu'il ait déjà irrémédiablement abîmé et déconsidéré l'institution au sein de laquelle il s'est développé. Les chefs d'établissement qui veulent garder la maîtrise de leur collège ou de leur lycée se montrent vigilants sur le respect des règles apparemment les plus modestes. Les actes de

¹⁴⁵ La force de la cellule familiale, les projets économiques des parents et leur propre respect pour les enseignants jouent un grand rôle dans l'attitude des enfants au sein de l'école : les populations confucéennes cultivent la compétition scolaire et sociale, et le respect du maître ; au sein des populations maghrébines, les handicaps d'ordre comportemental engendrés par la liberté laissée aux garçons entraînent un échec scolaire vécu comme le fruit du "racisme" du corps enseignant ; les enfants du quart-monde de souche s'accrochent à l'expérience malheureuse antérieure de leurs parents, qui eux-mêmes les incitent au fatalisme et à la résignation ; etc.

¹⁴⁶ James Q. Wilson et George L. Kelling, « Broken window, 1982, traduit et publié dans les Cahiers de la sécurité intérieure, 1994. Ces auteurs se réfèrent à une théorie préexistante, selon laquelle, « si une vitre brisée n'est pas remplacée, toutes les autres vitres connaîtront bientôt le même sort ». Cette théorie avait été vérifiée, dès 1969, par un psychologue de l'Université de Stanford, qui avait placé dans la rue deux voitures dénuées de plaques d'immatriculation, capot relevé, l'une dans un quartier mal famé, l'autre dans une zone résidentielle, pour voir comment la population locale réagirait à ces abandons.

violence sont repérés, identifiés, hiérarchisés, afin d'être traités en temps utile et de recevoir des réponses adaptées.

Des mesures de protection de nature purement physique peuvent être prises, lorsque la violence provient d'intrusions, de rackets, de la proximité d'un voisinage hostile, d'un brassage d'élèves issus de villes différentes et portés à se battre aux portes au nom du nationalisme de quartier : clôtures, barrières, contrôle des entrées, caméras de surveillance, rondes policières, présence de responsables administratifs à la porte ... Lorsque ce sont les élèves de l'établissement eux-mêmes qui ont des habitudes dangereuses, on envisagera la surveillance des cartables, l'installation de portiques ou de tourniquets, des caméras de surveillance dans les couloirs... Toutes ces manifestations ostentatoires d'une maîtrise du territoire par l'Administration ont leur importance, parce qu'elles servent de repères symboliques¹⁴⁷.

Mais ces mesures techniques ne peuvent qu'endiguer une partie du problème. On a vu plus haut que des retards dans la lutte contre la violence provenaient de l'isolement des professeurs soumis au harcèlement dans leur propre classe, ou de celui des élèves dont la souffrance se heurtait à l'indifférence des adultes. Une véritable solidarité de l'ensemble de la communauté scolaire (administration, élèves et enseignants), s'impose donc : nombreux sont les élèves qui souhaitent travailler en paix, ne pas perdre leur temps à subir les chahuts et les désordres, et qui sont donc intéressés à la suppression de la violence anti-institutionnelle; nombreux aussi sont ceux qui attendent tout simplement un secours, un soutien, face à une violence parfois sournoise qui leur pourrit la vie et qu'ils n'osent pas dénoncer. Les adultes de l'école doivent répondre à ces attentes légitimes, veiller au respect des personnes et de l'ordre public, en usant de vigilance permanente et de la plus grande fermeté.

Cette attitude n'est pas facile à adopter, elle a cessé d'aller de soi. Aujourd'hui, la foi de l'adulte en sa propre légitimité à faire régner l'ordre n'est plus du tout ancrée, compte tenu des reculs constants de l'autorité au sein de toutes les institutions contemporaines, depuis la famille jusqu'à l'Etat, au profit d'une liberté bien comprise (celle de l'autodiscipline) ou mal comprise (celle de l'individualisme libertaire). En raison de l'individualisme contemporain, le contrôle social a cessé d'être l'affaire de tous, pour devenir celle de spécialistes : chacun n'est plus redevable que devant sa propre conscience, ou devant le représentant accrédité de la loi ou de la règle. N'ayant de comptes à rendre à personne, il ne se permet pas non plus d'en demander aux autres, même lorsque certains petits dérapages le chagrinent et que le flegme apparent qu'il conserve lui paraît à lui-même être de la lâcheté. Le respect de plus en plus prioritaire des libertés individuelles, de la part de chaque citoyen envers chacun de ses semblables, fait qu'il faut aller à contre courant de l'esprit du temps pour se convaincre qu'il peut être de son devoir de rappeler autrui à l'ordre, de l'obliger à respecter les règles élémentaires de la vie de groupe. Car cela paraît devoir relever exclusivement... de l'Etat, même pour les choses les plus mineures et alors que, de toute évidence, les pouvoirs publics n'ont aucune capacité juridique à intervenir.

Et pourtant, pour que l'école, lieu de vie communautaire et de socialisation, puisse fonctionner efficacement, il faut que les règles soient clairement identifiées et que le maître soit perçu comme celui qui a la charge de les faire respecter. Ce qui suppose, en cas de déficit de l'autodiscipline, une manifestation visible de l'autorité institutionnelle : il appartient au professeur d'assumer ce rôle au sein de sa classe, avec toute l'inégalité que cela présuppose, en

¹⁴⁷ On voit des collèves recouvrer leur sérénité, après une période de turbulence, grâce à l'arrivée de principaux qui se montrent sur le terrain, par exemple à la porte de l'établissement, à l'heure de la rentrée et de la sortie, pour manifester leur attachement au respect de la règle, des repères comportementaux en matière d'horaires, de tenues vestimentaires, de marques de politesse.

terme de statut, entre lui et les jeunes. Il est vital que les enseignants acceptent de renoncer au slogan, trop souvent entendu, selon lequel ils ne seraient « pas payés pour faire le gendarme dans leur classe », « pour faire du flicage » : face aux caïds qui veulent en imposer à tous et considèrent le maître comme un rival à éliminer, il faut se positionner, sans état d'âme, comme un adulte face à des enfants. Cela signifie refuser de se laisser dominer par des chefs de bande, par des jeunes rompus à la provocation et à la lutte permanente, et vouloir soi-même, aussi incongru que cela paraisse à un citoyen rompu aux règles démocratiques, jouer le rôle de chef. Les insolences, les provocations, nécessitent une attitude forte : on n'a pas affaire à des jeunes se situant sur le registre de la civilité démocratique, du respect des règles et des institutions ; il ne suffit donc pas de leur expliquer posément les choses, de faire appel à leur bonne volonté. Il s'agit, au contraire, de ne jamais transiger sur le minimum.

Cela se fait d'abord par l'attitude, la représentation et un comportement dénué de familiarité et de séduction, beaucoup de rigueur et la volonté clairement affichée de ne pas se mettre au même niveau que les élèves et de ne pas chercher à les séduire ou à les supplier. Il faut rappeler les règles de respect des horaires, de choix du vocabulaire, de tenue en classe, et il faut savoir s'y tenir coûte que coûte. Mais cette attitude nécessairement austère suppose le renoncement aux fantaisies esthétiques du « jeunisme » et de l'esprit contestataire. Elle conduit à savoir rendre hommage à la majorité silencieuse, à ne pas discréditer son comportement discret en le cataloguant comme du « conformisme » ou de la « docilité ». Par ailleurs, elle n'est pas conforme à la mentalité française, peu portée à prendre la notion d'ordre au sérieux¹⁴⁸.

L'enseignant doit aussi sortir de son isolement vis-à-vis de ses collègues : lorsque les situations sont tendues, les professeurs peuvent s'épauler, intervenir dans d'autres classes, afficher leur solidarité. Et les chefs d'établissement ont un rôle majeur à jouer envers leur équipe pédagogique, personnel administratif et de surveillance compris : il leur appartient de savoir reconnaître la spécificité de certains publics, afin d'éviter d'accabler les adultes de soupçons d'incompétence ; et de favoriser la mise en commun des problèmes et de leur résolution. Les parents doivent aussi être appelés à la rescousse, ce qui exige, de la part des professeurs, une certaine disponibilité et beaucoup de patience, mais l'enjeu en vaut la peine.

Il est aussi important de responsabiliser les élèves par l'adoption et la signature d'un règlement rediscuté collectivement chaque année. Face à la méconnaissance du caractère supérieur de la loi et du règlement, une des pistes de la prévention réside dans la « pédagogie institutionnelle », qui consiste à établir des instances de réflexion pour que les élèves participent à l'élaboration du règlement intérieur et en comprennent le sens et l'utilité.

Coproduction de la sécurité

On a vu que, confrontée à la montée massive de la contre-culture des banlieues sensibles, l'Education nationale est traversée par des mouvements sporadiques de protestation de

¹⁴⁸ Dans son rapport de 1980, l'inspecteur général Marc Rancurel oppose l'empirisme américain à l'intellectualisme français : « la société américaine ressent mieux la violence latente et accepte mieux qu'il faille, contre elle, construire un certain ordre, le reconquérir sur le désordre. Cela appelle des techniques et cela suppose un optimisme. Chez nous, à l'heure actuelle, les procédés issus de l'expérience humaine et traditionnelle, comme de l'empirisme inventif quotidien, les pratiques tirées des sciences psychosociales sont soit méprisées en tant que recettes et trucs, soit suspectées en tant que procédés manipulateurs (à visée subversive et totalitaire). La seule voie qui reste ouverte est celle d'une théorisation, qui permet de garder les mains pures ».

parents, d'élèves et d'enseignants. Chaque période de médiatisation des problèmes de sécurité entraîne des déclarations et des décisions gouvernementales, parfois suivies de circulaires ministérielles, voire interministérielles (lorsque le partenariat est préconisé¹⁴⁹).

Parallèlement, et parfois même avant les instructions, d'initiative, dans les zones sensibles, le partenariat s'est considérablement développé, au plus près du terrain, entre l'Education nationale, la Police et la Justice.

Un tel rapprochement était totalement impensable auparavant, les stéréotypes réciproques (renforcés en mai 68) étant encore trop ancrés, trop caricaturaux. Mais, sous la poussée de la violence, l'Education nationale a fini par mieux comprendre le rôle de la Police, parce qu'elle a eu davantage besoin d'elle et qu'elle a pu constater de près que son fonctionnement était conforme à l'esprit de la démocratie. Dans les zones difficiles, les échanges de réflexion se sont donc développés, surtout au niveau des chefs d'établissement. Aujourd'hui, si des préjugés défavorables existent encore chez certains proviseurs ou principaux, cette survivance signifie seulement que leur établissement est encore épargné par les phénomènes de violence. Beaucoup ont fini par mieux admettre leur responsabilité vis-à-vis des victimes, en cas de commission d'infraction grave par leurs élèves, et par faire passer au second plan leur souci d'éviter la stigmatisation de leur établissement. Ils ont donc, peu à peu, renoncé à vouloir régler seulement en interne des problèmes qui méritaient un traitement pénal, et ils ont commencé à déposer des plaintes en cas de violences anti-institutionnelles, ainsi qu'à apporter leur concours aux enquêtes en cas de violences entre élèves.

Mais il est clair que ce partenariat à visée judiciaire ne peut concerner que les actes de délinquance les plus graves : la Justice, on l'a vu, n'a de compétence que pour poursuivre des actes prévus par le Code pénal, et la Police qui, pour une très grande part de ses activités, constitue seulement le « bras armé » de cette Justice, se trouve soumise aux mêmes textes. Elle se refuse donc à prendre en compte les simples incivilités. C'est ainsi que, lorsqu'un Département commence à pratiquer le signalement des infractions en temps réel au Parquet (par le jeu de fiches-navettes), celui-ci s'aperçoit rapidement qu'il lui faut canaliser cette pratique, nombre de faits signalés ne relevant pas de sa compétence.

Par ailleurs, son rôle d'auxiliaire de la Justice fait que la Police ne traite que les actes qui sont allés jusqu'à leur terme, qui ont dépassé le stade de la simple intention, ont connu au moins un début d'exécution. En sorte que l'intervention de la Police, du moins lorsqu'elle se fait dans le cadre des enquêtes à finalité judiciaire, peut parfois être décevante pour ceux qui en appellent à une protection a priori et non a posteriori.

La Police, pour autant, n'est pas totalement absente de la lutte contre les incivilités, ni de la prévention des actes de délinquance, dans la mesure où ses missions ne sont pas seulement judiciaires : elle a aussi une mission traditionnelle (récemment réaffirmée dans la doctrine de

¹⁴⁹ La circulaire du 27/5/92. « Sécurité des établissements scolaires », est signée conjointement par M. Quilès, ministre de l'intérieur et par son collègue de l'Education nationale. Celle du 14/5/96 (JO du 25/5/96), « Pour une école plus sûre », est signée conjointement par MM. Bayrou, Toubon, Million et Debré. Celle du 2/10/98 (JO du 11/10/98), « Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats » est signée par MM. Allègre, Queyranne, Richard et Bartolone, et par MMmes Guigou et Royal. Celle du 27/1/2000 est signée par MM. Allègre et Chevènement. Depuis la création du Conseil de la sécurité intérieure, à l'issue du colloque de Villepinte de novembre 1997, des décisions sont prises collectivement et verbalement, à l'occasion de rencontres entre ministres : voir notamment les « Relevés de conclusions » des conseils de la sécurité intérieure du 8/8/1998 (sur la délinquance des mineurs) et du 27/1/1999 (sur les violences à l'école et dans les transports et sur la délinquance des mineurs).

la police de proximité), mission dite de « police administrative », qui consiste à assurer la sécurité des personnes et des biens, d'une manière proactive, préventive, ou dissuasive. Dans ce cadre, elle peut apporter un concours à l'école, par la visibilité de sa présence (îlotage pédestre, rondes en voiture), par des interventions discrètes (surveillances en civil et recherche de renseignements, pour pouvoir interpellier en flagrant délit ou étayer une procédure), par des rencontres avec les élèves au sein des établissements (pour des actions de prévention de la toxicomanie, d'informations sur le racket, sur la maltraitance, sur l'aide aux victimes, sur le fonctionnement de la police). Une organisation instituant sa présence régulière et visible habitue les jeunes à mieux saisir sa place dans le fonctionnement de la société.

Mais il est clair que l'aide de la police en matière de répression (enquêtes à finalité judiciaire), de dissuasion (présence visible, maintien de l'ordre) ou de prévention (rencontres pédagogiques et à buts civiques), ne représente qu'une petite part de la lutte contre la violence à l'école. La Police ne pouvant être sollicitée en deçà d'un certain seuil, elle ne peut travailler qu'à la marge du phénomène, et c'est à l'école elle-même que revient l'essentiel de la tâche.

L'INAVEM

Le rôle de l'Inavem et des associations d'aide aux victimes
face aux personnels d'établissements scolaires victimes de violences

L'Inavem est en France, la fédération nationale des associations d'aide aux victimes. Ces associations sont au nombre de 150. Elles accueillent toute personne qui s'estime victime d'une infraction. Les associations d'aide aux victimes proposent avant toute chose une écoute des victimes pour identifier leurs difficultés (sentiment d'isolement, souffrance psychologique, méconnaissance du droit...). Elles répondent ensuite aux difficultés des victimes par une information sur les droits (organisation judiciaire, procédures, systèmes d'indemnisation...), un accompagnement dans les démarches (aide psychologique, préparation aux expertises, audiences de jugement...), et une orientation si nécessaire vers des services spécialisés (avocats, services sociaux et médico-psychologiques, assurances...). Enfin, les associations d'aide aux victimes travaillent en liaison avec toute instance accueillant des victimes (tribunal, police et gendarmerie, avocats, services sociaux et hospitaliers...). Elles sont ouvertes à tout public, leurs prestations sont gratuites, et elles agissent en toute confidentialité. Les personnels des établissements scolaires victimes de violences sont en conséquence parfaitement habilités à solliciter spontanément les services des associations d'aide aux victimes.

Le 9 mars 1999, une convention a en outre été signée entre le ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et l'Institut national d'aide aux victimes et de médiation (Inavem), pour contribuer à l'amélioration de l'accueil des élèves victimes et de leurs familles, aussi bien que des personnels victimes de violences. Les associations d'aide aux victimes peuvent être sollicitées, à l'initiative des recteurs, des inspecteurs d'académie, des chefs d'établissement ou des directeurs d'école, après information des élèves, de leurs parents et des personnels concernés, dès le signalement d'une infraction pénale aux autorités judiciaires, ou dès lors qu'un événement grave ébranle la communauté éducative. Les infractions pénales visées sont celles qui surviennent dans l'enceinte ou à proximité des établissements scolaires, mais également toute autre infraction révélée aux autorités scolaires, dans le cas notamment d'enfants victimes de violences sexuelles.

L'intervention des associations d'aide aux victimes s'effectue en liaison avec les professionnels, les administrations concernées, l'ensemble de la communauté éducative, et notamment les personnels médicaux, infirmiers et sociaux. Dès qu'elles sont saisies, les associations d'aide aux victimes prennent contact avec les victimes concernées, pour les recevoir ou se déplacer auprès des familles, et leur proposer un soutien psychologique aussi bien qu'une information sur leurs droits, et un accompagnement dans leurs démarches sociales, médicales et juridiques. Les associations d'aide aux victimes peuvent ainsi les assister pour la constitution de leurs dossiers de demande d'indemnisation, expliquer le rôle des différents professionnels conduits à intervenir, proposer toute orientation sociale, judiciaire ou thérapeutique utile à leur réparation, et si nécessaire, accompagner physiquement les victimes lors des auditions, expertises et audiences : tribunal correctionnel, cour d'assises, commission d'indemnisation des victimes

d'infractions...

Dans un premier temps, la convention signée le 9 mars 1999 s'applique aux établissements scolaires situés dans 14 départements plus précisément concernés par les phénomènes de violence en milieu scolaire. Ces 14 départements sont les suivants : Bouches-du-Rhône (13), Haute-Garonne (31), Nord (59), Oise (60), Bas-Rhin (67), Rhône (69), Paris (75), Seine-Maritime (76), Yvelines (78), Vaucluse (84), Hauts-de-Seine (92), Seine-Saint-Denis (93), Val-de-Marne (94), Val d'Oise (95). En cas d'événements particulièrement graves et à titre exceptionnel, l'Inavem peut être en revanche directement saisi, au bénéfice des victimes relevant des établissements scolaires situés hors ces 14 départements. Enfin, la convention sera progressivement étendue à l'ensemble du territoire français suivant évaluation des résultats obtenus.

Jean-Luc Domenech, Directeur

Inavem – 4-14, rue Ferrus – 75014 Paris
Tél. 01 45 88 19 00 – Fax. 01 45 88 94 02
E-mail : inavem@wanadoo.fr

Les cellules médico-psychologiques

D'après l'Agence Régionale de l'Hospitalisation de Rhône Alpes et de la DRASS in site WEB : www.perso.wanadoo.fr/arhra.

Suite à la vague d'attentats parisiens de 1995 un dispositif de secours et d'aide psychologique a été créé pour les victimes d'attentats, de catastrophes et d'accidents collectifs.

La circulaire (DH/DGS n° 97-383) du 28 mai 1997 a prévu un réseau national de prise en charge de l'urgence médico-psychologique avec un dispositif gradué au profit :

"... des victimes de catastrophes ou d'accidents impliquant un grand nombre de victimes et/ou susceptibles d'entraîner d'importantes répercussions psychologiques en raison des circonstances qui les entourent..."

I – CONSTITUTION

- un **comité national** (définit la politique et assure la cohérence du dispositif). Arrêté du 4 août 1997.
- Sept **cellules permanentes régionales** (Lyon, Paris, Marseille, Toulouse, Nantes, Nancy, Lille) comprenant :
 - un psychiatre mi-temps coordonnateur régional.
 - un psychologue mi-temps.
 - un secrétariat mi-temps

Ces cellules sont intégrées dans les S.A.M.U. des villes concernées. Le SAMU évalue le dispositif hospitalier de prise en charge des urgences par les services mobiles d'urgence.

Des psychiatres référents départementaux volontaires, à la tête d'une liste départementale de volontaires (psychiatres, psychologues, infirmiers).

II - MISSION (de la CUMP régionale)

- Coordonner et assurer un dispositif de prise en charge immédiate (sur le terrain), post-immédiate (dans les jours qui suivent) et au long cours des victimes et des impliqués :
Définir des schémas type d'intervention → 2 cadres d'intervention :
 - Plan rouge
 - **Événement collectif ou individuel à fort retentissement psychologique** (concernant plus de 10 victimes ou impliqués type : prises d'otages, hold-up, homicide, suicide à fort impact psychologique, agression sexuelle survenant dans une institution...)
 - Assurer la formation des équipes de volontaires.
 - Assurer une activité de consultations régulières au centre de consultation du psychotraumatisme.

III – ORGANISATION

La CUMP est installée au Centre de Réception et de Régulation des Appels (C.R.R.A.).

Elle est déclenchée par le médecin régulateur du C.R.R.A. qui joint le coordonnateur (son remplacement est assuré en cas d'absence par d'autres psychiatres des H.C.L.) selon ces

modalités :

Plan rouge

☒ Sécurité civile

Evénement, catastrophe → Police

☒ S.A.M.U

(médecin régulateur)

☒ ☒

alerte S.M.U.R. alerte CUMP

(coordonnateur)

↓

Réseau → 1ère équipe

(volontaires : psychiatres, psychologues, infirmiers) ↓

2ème équipe...

Evénement à trauma psy collectif

Evénement → **S.A.M.U.**

(alerte par une institution) (médecin régulateur)

↓

Alerte CUMP

(coordonnateur)

↓

Equipe de coordination

↓

Evaluation et/ou soins sur place.

Sur le terrain, l'équipe CUMP s'intègre aux équipes du S.A.M.U. sous l'autorité du D.S.M. (Directeur des Secours Médicaux).

L'intervention sur le terrain n'est pas automatique, il peut s'agir d'un renforcement des soins psychiatriques urgents des services hospitaliers ou du dispositif sectoriel (psychiatrique) existant.

IV – PERSPECTIVES

Assurer un soutien et une formation aux équipes du S.A.M.U.

Sensibiliser les équipes au retentissement psychologique afin de permettre une meilleure prise en charge spécialisée des victimes et des impliqués.

Evaluer régulièrement l'activité et assurer un travail de recherche clinique (mise en place, en cours, de fiches épidémiologiques). Créer un centre repéré d'information et de réflexion au sujet du traumatisme psychique.

Attention la CUMP n'est pas une garde psychiatrique au S.A.M.U. !

Les médecins

Les consultations de victimologie d'après le Dr A. Sabouraud-Seguin directrice du département adultes du Centre de Psychothérapie des Victimes (16, rue Jean Leclaire – 75017 Paris. Tel et fax : 0140250404. E-mail : cpv@worldnet.fr).

Le centre de psychothérapie des victimes est une unité de soins, spécialisée dans le traitement médico-psychologique des victimes d'agressions, de catastrophes, d'attentats, de prises d'otages, d'accidents et plus généralement de stress post-traumatique.

Il est géré par une association loi 1901 conventionnée avec la Sécurité Sociale. Le centre de psychothérapie des victimes fonctionne selon le principe du tiers-payant.

L'équipe se compose de Psychiatres et de Psychologues répartis en deux départements indépendants :

Département adultes

Département pédo-psychiatrique.

Au Centre de psychothérapie des victimes, chaque patient est accueilli individuellement sur rendez-vous.

La prise en charge la mieux adaptée à sa situation lui est proposée.

Les soins dispensés sont exclusivement de type médico-psychologique¹⁵⁰ :

Psychothérapies individuelles et collectives

Thérapies cognitivo-comportementales

Hypnothérapie

EMDR

Des groupes de parole sont proposés aux victimes et aux témoins d'accidents collectifs.

Les familles de victimes et les témoins et de catastrophes individuelles ou collectives nécessitent souvent une prise en charge particulière assurée par le centre.

Le centre de psychothérapie des victimes n'assure pas l'indispensable accompagnement social et juridique des victimes mais travaille en réseau avec les services d'aide aux victimes de l'INAVEM et les associations spécifiques comme les collectifs féministes contre le viol, SOS catastrophes, etc....

Le Centre assure le suivi post-agression des établissements bancaires de la Caisse d'Epargne Ile de France Nord dans le cadre d'une convention de suivi et de formation.

¹⁵⁰ Ces thérapies sont décrites dans l'ouvrage collectif « Psychothérapie des Victimes », Paris, Dunod, 1998.

La M.G.E.N.

Le groupe de réflexion sur la violence à l'école du Centre de santé mentale et de réadaptation de Paris participe à des activités de prévention, recherche et traitement spécialisée des enseignants victimes :

Les consultations ambulatoires en individuelle : Mme Lelievre F. et Mme Fauchaux J.

Elles se pratiquent dans notre institution, sous deux approches différentes, l'une cognitivo-comportementale et l'autre d'inspiration psychanalytique, et ce en fonction de la sensibilité du patient et de l'évaluation du thérapeute.

I- L'approche cognitivo-comportementale, s'articule suivant trois axes de travail :

la reconstruction narrative des événements traumatisants, pour donner un sens aux événements.

la gestion des ruminations consécutives à ces événements

un entraînement à l'affirmation de soi et à la protection personnelle.

Cette approche, plus pragmatique, n'exclue pas une réflexion sur la biographie et l'anamnèse du patient, permettant de repérer les traumatismes antérieurs sur lesquels peut s'accrocher le traumatisme récent. Cependant, aucun travail n'est fait sur le transfert, toujours possible dans un cadre thérapeutique.

Cette thérapie doit aussi permettre de développer des activités sociales pour contrecarrer la tendance naturelle qu'a le patient à se replier sur lui-même, après un tel traumatisme. L'approche cognitive, par la confrontation au stress, la désensibilisation ou la recherche de pensées alternatives, permet de faire face à de nouvelles situations en limitant leur impact émotionnel.

II -L'approche d'inspiration psychanalytique satisfait davantage chez le patient cet immense besoin de raconter, d'expliquer l'événement. Il bénéficie là d'une écoute et d'un soutien qui souvent leur ont été refusés dans leur milieu professionnel et/ou familial, entraînant alors un grand sentiment de solitude et d'incompréhension.

Ces thérapies cependant, doivent rester brèves et centrées sur la situation traumatique. Elles s'accompagnent aussi d'un travail sur les rêves et les cauchemars, qui permet d'associer librement sur des souvenirs plus anciens. Le patient est ainsi aidé à sortir de ses sentiments d'incapacité, de culpabilité, de honte et peut reprendre peu à peu confiance en lui.

De la qualité de la relation que le thérapeute a pu entretenir avec lui, dépend la réussite de la thérapie, car cet événement maintes fois raconté et repris, n'est jamais abordé sous le même angle. A travers cette démarche, le patient se reconstruit et restaure son image.

Une approche n'exclut pas l'autre et dans les deux cas, un traitement médicamenteux peut-être une aide appréciable et agir en synergie avec ces traitements.

Le groupe de soutien pour enseignants en difficulté : Dr Voyron Lemaire M-Ch.

Le groupe de soutien pour enseignants réunit des personnes en difficulté dans leur vie professionnelle autour de questions telles que « je n'ai pas d'autorité, je ne peux pas punir ou je ne veux pas punir, je n'ai aucun recours possible auprès de ma hiérarchie, mes collègues n'ont pas de problème, je ne supporte plus la violence »...

Chaque participant est invité à découvrir ce que de telles assertions recouvrent en lui de sentiments personnels, d'habitude de penser, d'images de soi et de sa fonction et des élèves.

Nous essayons de quitter le pourquoi « je n'ai pas d'autorité » qui fait écran au comment : qu'est ce que je ressens dans telle situation, comment je m'arrange avec telle peur ou tel plaisir, telle certitude ou tel doute. Et comment cela oriente-t-il mon approche de l'élève et le sentiment de moi-même dans ma relation au groupe classe ou face à ce comportement limite d'un enfant par exemple.

La pédagogie tient une place secondaire dans ce travail centré plutôt sur la connaissance de soi en relation-avec l'élève et avec le cadre institutionnel à l'échelle de la classe ou de l'établissement.

Les séances ont lieu un mercredi sur deux tout au long de l'année (hors vacances scolaires). Une présence régulière est nécessaire à chacun ainsi qu'au groupe pour un cheminement créatif. Chaque année le groupe démarre son activité en novembre et la termine en septembre. Il est possible de le suivre plusieurs années.

Il est accompagné par deux thérapeutes et rassemble une dizaine de participants au maximum.

L'Atelier thérapeutique et de réadaptation par le travail : Dr Dhôte C.

Préambule

L'aide aux enseignants en souffrance, notamment celle liée à des pathologies psychiques, présente cette particularité rendant la tâche difficile : la clinique montre qu'il existe de la part des équipes soignantes spécialisées une sous-évaluation des difficultés rencontrées par les patients lors de leur tentative de (re)confrontation au travail du fait d'une connaissance insuffisante du milieu professionnel éducatif.

Réciproquement, les services académiques n'ont pas toujours la possibilité d'organiser ou mettre en place de circuits de soins adéquats.

Actions mises en place au niveau des rectorats pour les personnels en difficultés :

I) Initiatives Rectorales :

Cellules d'écoute :

Il s'agit d'une ligne téléphonique d'aide et de soutien mise à la disposition de tous les personnels de l'Education Nationale.

Objectifs :

parvenir à construire une réelle prévention, elle offre aux personnels un espace de libre parole en respectant confidentialité et anonymat, en permettant : d'évoquer les difficultés pédagogiques, administratives ; de dialoguer ; d'être conseillé et orienté vers des référents constituant un réseau d'interlocuteurs.

Sortir de l'isolement et du morcellement de l'approche des problèmes et associer les compétences de chacun pour permettre d'apporter la réponse la plus adéquate.

A titre d'exemple, sur le Rectorat de Créteil, plus de 300 appels reçus chaque année, pour moitié provenant de personnels ATOS, pour moitié de personnels enseignants. Parmi ces derniers, 30% environ appellent pour des problèmes de violence.

Aide et suivi. Réseau rectoral

l'équipe du réseau. Animée par le Directeur des Relations et Ressources Humaines, il est constitué de personnes venant des services médicaux, infirmiers, sociaux, psychologues, DPE, DPAOS, DAFPEN, corps d'inspection, personnels de direction.

Actions menées :

- gestion de l'urgence : en cas d'impossibilité, attestée par un chef d'établissement, de laisser un enseignant devant une classe, en cas de crise aiguë (agression par exemple), plusieurs types d'interventions peuvent être activées : changement immédiat d'établissement de la personne agressée ; orientation vers une prise en charge thérapeutique ; mise immédiate en congé d'office avec recherche de la solution la mieux adaptée ; possibilité d'intervention immédiate dans l'établissement d'une « cellule de crise », équipe qui aide à la prise en charge de la communauté éducative.

-Suivi des personnes sorties de classe :

Dans le cadre du Service Académique d'Appui, gestion des postes de réadaptation et suivi des personnes placées en réadaptation.

Dans le cadre des congés longs (CLM, CLD, MDO) : mise en occupation thérapeutique (Activité à titre thérapeutique), pour éviter de laisser l'état d'une personne en difficulté s'aggraver compte tenu d'un isolement présentant le risque majeur d'une chronicisation.

II) Initiatives communes entre rectorats et structures de soin :

Dans certaines régions (citons l'Ile de France, le RAPE de Lille et le DRSP de la région de Lyon), existent des conventions de partenariat avec des structures sanitaires, normalisant ainsi des liens sous forme de réseau où les partenaires travaillent en complémentarité.

En Ile de France, une convention datant d'octobre 98 permet ainsi aux 3 Rectorats (Paris, Créteil, Versailles), d'adresser directement à un correspondant médecin de la MGEN un personnel en difficulté. A l'inverse, un patient suivi à la MGEN peut rapidement bénéficier de l'aide du service académique d'aide animé par le DRRH.

Cette organisation, très utile dans la pratique, fait actuellement l'objet d'un projet d'extension à l'échelle nationale, chaque Rectorat ou groupement régional d'académies pouvant dans ce projet travailler en partenariat avec des centres de soins (MGEN ou non) dans le cadre de réseaux « PAS » (Prévention, Aide, Suivi).

Conclusion :

Les systèmes de prévention, d'aide, de suivi des personnels souffrent encore malgré nombre d'innovations, de plusieurs problèmes :

Méconnaissance des filières de soin par les instances rectorales.

Manque d'information des usagers potentiels sur les personnes ou les lieux ressources. Les relais internes aux établissements scolaires sont trop souvent méconnus quand ils existent. Les enseignants se plaignent du manque d'accueil et d'écoute.

Réticence, voire méfiance, de la part des personnels, à l'égard des structures centralisées au niveau académique ou rectoral, compte tenu de l'identification de celles-ci à la hiérarchie.

Carence dans des domaines pourtant ressentis comme des besoins par les enseignants : suivi des nouveaux enseignants, possibilité de bouger dès qu'il y a difficulté, formations (dans les IUFM) basées sur des situations vécues sortant de la théorie, préparation et formation aux situations de crise, présence de psychologues dans les établissements du second degré.

Harcèlement en milieu scolaire :

Un groupe de paroles s'adressant à des personnes victimes d'agissements hostiles sur leur lieu de travail est organisé au Centre de santé mentale MGEN de Toulouse (Voir Bulletin trimestriel N°25, décembre 1999 de la Section MGEN Haute-Garonne).

Le partenariat RAPE-MGEN :

Depuis 1991 fonctionne sur l'académie de Lille, le Réseau d'aide aux personnels de l'éducation qui travaille en partenariat avec le Centre de santé mentale MGEN à Lille (Voir Valeurs Mutualistes N°196 mars 1999).

Partenariat MGEN/Fédération des autonomes de solidarité :

A partir du 1^{er} septembre 1999 le personnel subissant des dégâts lors du bris de lunettes ou de lentilles cornéennes aux cours d'une activité professionnelle pourra être indemnisé.

Cette liste des tiers n'est pas exhaustive. Certains collègues pressentis se sont désistés. Nous avons contacté un syndicat et nous attendons encore. Il convient de ne pas oublier le soutien social inestimable que les victimes trouvent auprès des associations et surtout auprès de leur propre famille. Quant au Médiateur de l'Education Nationale, le rapport de ses activités peut être consulté à la Documentation Française ou téléchargé à partir du site Web : <http://www.education.gouv.fr/rapport/>

Les méthodes d'entraînement

Nous avons dans les chapitres antérieurs fait une synthèse des thèmes abordés par les différentes équipes que nous avons rencontrées. Nous nous limiterons ici à décrire l'organisation et des caractéristiques propres à chaque groupe. Nous avons classé les différentes méthodes par ordre croissant, en fonction de l'utilisation des stratégies actives par opposition aux informatives.

United Federation of Teachers (UFT)

Depuis l'année scolaire 91-92, se déroulent des séances d'entraînement à la prévention de la violence, dans le cadre des activités beaucoup plus larges que ce syndicat d'enseignants de New York propose¹⁵¹.

L'objectif de la formation est d'aider à comprendre la dynamique des actes de violence, agression, hostilité et passage à l'acte ; développer des stratégies pour une interaction en sécurité avec des individus violents ; apprendre des techniques pratiques de désamorçage.

L'entraînement se fait en 3 séances de deux heures chacune à raison d'une fois par semaine.

La première séance est consacrée aux droits des enseignants en cas d'agression ; les procédures à suivre pour faire valoir leurs droits ; le remplissage des différents formulaires, comme la fiche de signalement, qui mettra en route tout le processus. Le code de discipline comprenant des normes de comportement et des sanctions progressives est discuté et la position du syndicat explicitée (qu'est ce qui constitue une agression physique ; dans quel cas l'exclusion de l'élève est obligatoire, etc.).

La deuxième séance est consacrée au plan scolaire de prévention et des règles peu suivies par les établissements comme par exemple les procédures pour l'accueil des personnes extérieures à l'école. Les problèmes propres à l'éducation spécialisée (on ne peut pas suspendre un élève pour des comportements symptômes du handicap qui le conduit à ce type d'école). Le rôle des

¹⁵¹ Depuis 1989, la UFT propose un programme de soutien aux victimes dans le cadre de son Département de sécurité scolaire. Les services comprennent un conseil psychologique individuel ou en groupe, une aide dans les procédures, un accompagnement auprès de la police, la justice et les expertises médicales, des visites dans les établissements scolaires après une situation de crise, des conseils auprès des responsables d'établissements pour améliorer la sécurité et contrôler la bonne application des mesures de sécurité négociées par le syndicat avec les autorités scolaires de la ville de New York. Des rencontres informelles pendant l'heure du déjeuner, ou des réunions de courte durée sont organisées pour présenter les activités du programme de soutien aux victimes et les inciter à participer aux séances d'entraînement. Depuis deux ans ils développent des projets spécifiques pour les établissements où il y a eu le plus d'agressions dans l'année précédente. Entre 20 et 25 établissements vont être l'objet des interventions mensuelles pendant l'année scolaire pour analyser les incidents et les lieux où ils se sont déroulés, faire des recommandations, apporter des ressources, former les différentes catégories du personnel, assurer la coordination dans la prévention de situations de crise etc.

représentants du syndicat dans chaque établissement, en particulier quand les mesures de sécurité explicitées dans le plan scolaire de prévention ne sont pas appliquées. La deuxième partie de la séance est consacrée aux caractéristiques des personnes dangereuses et à des attitudes à éviter dans l'interaction, dans l'objectif unique d'éviter une agression physique.

La troisième séance est dédiée à l'explication, à l'aide d'exemples très parlants, des 17 principes de prévention de la violence : développer un état d'alerte défensive ; tenir compte que souvent, l'école ne se distingue pas de la rue ; proposer des choix simples et clairs ; ne pas mesurer sa fierté contre celle d'une personne dangereuse ; donner un espace physique et psychologique ; tenir compte de la distinction entre autorité et pouvoir ; ne pas personnaliser le comportement hostile, se rappeler que le message est pour le monde, pas pour vous ; le temps est l'ennemi de la violence ; connaître et observer les signes d'un danger imminent ; la violence n'a pas son origine dans un sentiment de pouvoir mais d'impuissance ; les individus dangereux n'anticipent pas le futur ; être attentif aux déclencheurs environnementaux ; connaître nos propres déclencheurs ; ne pas prendre les questions des élèves comme un challenge ; tenir compte des différences culturelles ; prêter attention à des mots ou phrases déclenchant ; suivre les principes de prévention de la violence face à toute situation potentiellement dangereuse.

Si l'entraînement est informatif, il est conduit par des enseignants en détachement avec une grande expérience proposant des exemples très variés et proches des préoccupations quotidiennes du personnel. Il est difficile d'isoler cette formation de l'ensemble des interventions du programme de soutien aux victimes de l'UFT. Il s'agit de la formation la plus spécifique du milieu enseignant : les enseignants parlant aux enseignants.

Robert Bacal & Associates

L'entraînement au désamorçage de l'hostilité se fait en deux séances de sept heures chacune séparées de une à deux semaines. Maximum 20 personnes.

Avant la première séance, les participants doivent envoyer la description d'un cas vécu et exprimer ce qu'ils attendent des séances. Cela permet à l'animateur de préparer par avance des séquences de dialogues conflictuels en fonction des problèmes spécifiquement proposés. De 3 à 6 situations sont ainsi travaillées : analyse des dialogues, démonstration pour la communication non verbale et suggestion des alternatives.

Le processus de désamorçage de l'hostilité est sous-divisé en quatre étapes, le « système CARP »¹⁵², ce qui permet de mieux structurer les réponses alternatives pratiquées pendant les séances.

Contrôle de l'interaction : inspiré des travaux de la linguiste Suzette Haden Elgin, il s'agit de reprendre le contrôle en répondant de façon à transmettre implicitement le message : « l'usage de l'hostilité ne marche pas avec moi ».

Reconnaissance de l'état émotionnel de l'autre : présuppose que la colère de l'autre diminuera, s'il se sent compris. Utilisation dans cet objectif de l'empathie et de l'écoute active.

¹⁵² CARP : Control ; Acknowledge ; Refocus ; Problem-solve.

Réfocaliser sur le problème : c'est une étape de transition entre le faire face aux émotions et le retour vers le problème actuel. C'est important d'attendre le retour de la rationalité qui suit la réduction des émotions.

La résolution du problème : implique d'obtenir et donner des informations, suggérer des issues, proposer des choix en fonction des disponibilités, s'engager dans des actions et en assurer le suivi.

Il propose un check-list à l'usage de la hiérarchie :
(réponses par oui ou par non)

Je montre le comportement approprié pour désamorcer l'hostilité des autres.

Je montre un comportement approprié de désamorçage dans mon interaction avec le personnel.

Je me suis assuré que mon personnel a été bien entraîné dans le désamorçage de l'hostilité.

J'aide mon personnel à acquérir ce type de comportement.

J'utilise les réunions du personnel pour parler des cas difficiles.

Je fait du débriefing avec le personnel après une situation difficile.

Je reconnais publiquement quand un membre du personnel désamorce l'hostilité d'une personne difficile.

Je félicite en privé un membre du personnel quand il désamorce efficacement.

J'ai fait l'audit annuel de sûreté.

J'ai invité les forces de l'ordre pour parler au personnel de la sûreté.

Nous avons un plan scolaire de prévention de la violence.

Je me suis assuré que le personnel comprend les mesures de prévention.

Je sollicite l'opinion du personnel concernant les mesures de prévention.

Quand je contredis la décision d'un employé, j'explique les raisons à l'équipe.

Je m'assure que le personnel a bien compris les raisons des différentes mesures de prévention.

J'ai développé mes propres compétences dans le désamorçage de l'hostilité.

84 stratégies sont répertoriées dans un manuel et il est accompagné d'un livre de travail pour la poursuite des tâches à domicile. Il s'agit d'une formation particulièrement créative et bien adaptée à la préoccupation majeure des enseignants : les agressions verbales. Nous nous sommes largement inspiré des publications de Robert Bacal dans le présent rapport. La théorisation est empruntée aux champs de la linguistique des interactions et de la psychologie.

Jacques Hebert

Atelier 1 : La violence.

Il s'agit d'une journée de sensibilisation à l'analyse de la violence et à des méthodes d'intervention pour la contrôler et la prévenir. Maximum 25 participants.

L'introduction consiste en une partie théorique sur la violence (en tant qu'abus de pouvoir, construction sociale pour mieux dénoncer certaines formes et en camoufler d'autres, notion relative relevant d'un apprentissage) et dans un questionnaire personnel facilité par des exercices de négociation en dyades (où je me situe face à la violence ? ; que puis-je faire ? ; que sais-je faire ?).

La deuxième partie est consacrée à la description des techniques d'intervention basées sur l'écoute active et les échanges verbaux :

Les signes non-verbaux : alternative pour ne pas se précipiter dans «le jeu des mots».

Le silence intentionnel : alternative à des argumentations interminables.

La clarification : alternative à l'ordre d'arrêter ; utilisation des questions courtes pour faire préciser ce qui ne va pas.

Le message je-tu. Eviter la forme accusatrice « tu » ; après tout, c'est vous qui voulez que cela cesse.

Humour : ne doit pas être utilisé pour humilier mais pour déséquilibrer par le rire.

Le paradoxe : l'injonction paradoxale cherche à ridiculiser la situation, pas le jeune.

La confrontation : consiste à forcer le jeune à analyser sa conduite « et maintenant on fait quoi ? ».

La décharge affective : faciliter la réflexion par l'introduction d'un message affectif.

La programmation cognitive : utiliser un autre éclairage de la situation. Elle peut être aussi spatiale (changer de place les élèves ou changer le programme).

La menace : « quand on a peur, on met toujours la sanction comme bouclier ».

La pression du groupe : utilisation du groupe pour recadrer ou isoler une personne pour pouvoir lui parler.

Le retrait de la classe : interrogation sur les effets éducatifs de telles mesures.

Le toucher : il faut s'assurer que ce geste est compris comme un acte pacifique.

La valorisation des conduites positives doit se faire hors public et à petite dose quand il s'agit d'un jeune leader négatif (pour ne lui faire perdre la face).

Nommer l'agression : en cas de menaces, il convient de nommer clairement l'intention cachée derrière les mots.

La contrainte physique : techniques d'immobilisation et d'esquive.

Offrir un choix : 2 options pour un choix réel.

Atelier 2 : La violence au quotidien.

Visé à mieux se connaître et réagir dans des contextes de violence. Maximum 15 personnes ayant participé à l'atelier 1. Durée : 1 journée.

Centré sur la connaissance de soi et la maîtrise de nos propres conduites violentes comme condition pour agir efficacement dans des situations de conflit. Des exercices physiques sous caméra vidéo facilitent la sélection des réponses et des limites de chacun pour améliorer sa sécurité et celle d'autrui.

L'introduction consiste en une révision, pendant une demi-heure, des concepts abordés dans le 1^{er} atelier, en particulier l'escalade et le désamorçage.

Faut-il subir, fuir ou agir face à des situations violentes ? le questionnement est un outil pour mieux se connaître. Trois questions face à un individu à risque : avons-nous un langage commun ? ; y a-t-il un sens à être ensemble ? ; quel sont nos limites et celle de l'autre ? poser et négocier des limites. Construire un message d'aide efficace.

Des exercices sont proposés pendant 3 heures :

Pour faire face à des situations imprévues : le groupe se déplace avec les yeux couverts tandis que des bruits, gestes de strangulation, coups ou caresses tombent de façon aléatoire.

Manœuvres face à des situations extrêmes (rétention à terre par exemple).

Esquiver des objets jetés.

Donner et recevoir des coups (avec analyse par le groupe de la réaction du participant face à l'animateur : se protège-t-il, se laisse-t-il faire, arrive-t-il avec les gants à frapper le visage de l'animateur ? , arrive-t-il à se maîtriser, fait-il de la provocation, arrive-t-il à fixer des limites et à demander d'arrêter en cas de difficulté, veut-il « tenir » à tout prix ? , quelles émotions déclenchent les coups au visage ?

La dernière partie est consacrée à l'analyse des situations proposées par les participants.

Le groupe finit par l'évaluation des acquis.

La théorisation est plus proche du champ cognitivo-comportemental.

Crisis Prevention Institute (CPI)

Cet Institut de formation propose depuis 1980, des séminaires sur des techniques d'intervention non violentes à l'usage du personnel des services publics, personnel de santé, services psychiatriques, personnel éducatif, services sociaux, forces de l'ordre et personnel judiciaire sur 80 villes des USA et Canada.

Séminaire d'un jour (6 heures).

Introduction à partir du processus d'évolution d'une situation critique. 4 étapes comportementales d'un individu dangereux sont proposées ainsi que les interventions spécifiques correspondantes : à toute activation ou changement du comportement habituel d'un individu, il convient de réagir par une attitude de soutien (« je peux faire quelque chose pour vous ? ») ; à partir de la perte du contrôle rationnel, l'intervention doit être directive (fixer des limites) ; en cas de passage à l'acte, l'intervention proposée est physique mais non violente (il ne s'agit pas d'autodéfense parce que l'objectif premier est d'aider l'autre à retrouver le contrôle qu'il vient de perdre) ; la dernière étape du processus est la réduction de la tension avec réduction des émotions et de l'énergie, puis l'établissement d'un rapport thérapeutique.

Après l'explication du modèle, commencent les exercices en dyades pour une prise de conscience des comportements non-verbaux de l'interaction : proxémie, langage corporel, posture corporelle, communication para-verbale (ton, volume, débit verbal).

Les étapes dans l'escalade verbale ainsi que les interventions correspondantes sont décrites et discutées en sous-groupe. De même, ce qui doit ou ne doit pas être fait, l'écoute empathique, les facteurs déclenchants et les moyens d'obtenir un « détachement rationnel » (maintenir le contrôle et ne pas prendre l'hostilité personnellement).

Les exercices en dyades centrés sur la sécurité personnelle en cas d'agression physique se structurent à partir de deux types d'agression, voie finale des multiples façons d'agresser : un

coup ou un objet qui va vers la cible et l'empoignade (saisir pour contrôler ou détruire une partie du corps). Dans le premier cas la pratique focalise sur le blocage et le déplacement. Dans le deuxième cas il s'agit de tirer profit du fonctionnement corporel et mental pour se désengager. Dans tous les cas, après la première intervention suite à une agression physique, il faut s'éloigner et rechercher une aide. Sauf situation exceptionnelle il est recommandé d'intervenir en équipe.

Séminaire de 2 jours (12 heures)

Après discussion sur les limites des interventions verbales et des exercices pratiqués la veille, commence la pratique des interventions physiques non violentes, quand et comment utiliser la contention physique d'un élève. Il s'agit d'une stratégie de dernier ressort quand l'élève présente un danger pour lui ou pour les autres. La philosophie derrière cet intervention est thérapeutique, jamais punitive. Une grande importance est donnée au maintien de la relation avec l'agresseur après la crise ; ce dernier en perdant le contrôle, risque de perdre les détails de son comportement mais se rappeler la douleur en cas de mauvaise stratégie de contention. L'objectif de cette dernière est de donner à la personne la possibilité de se calmer à son propre rythme.

L'organisation des interventions en équipe : qui doit assumer la conduite, combien de personnes doivent intervenir, quel est le rôle de chacune. Sont abordées aussi les procédures pour transporter un élève vers un autre endroit de l'établissement. Une grande importance est donnée à la dernière étape de la crise, au moment où il y a épuisement de la décharge émotionnelle et reprise du contrôle rationnel. A ce moment, l'individu est particulièrement vulnérable et en proie à la confusion, à la peur des conséquences ou à la culpabilité. C'est le moment d'établir une relation thérapeutique qui puisse faciliter le retour à un comportement rationnel.

Utilisation du jeu de rôle pour évaluer la réponse à une situation violente, le comportement des participants, la communication non verbale, le travail en équipe et le type de contention.

Séminaire de 4 jours

L'objectif est de former une personne ressource dans un établissement capable d'instruire d'autres membres du personnel. En plus de ce que nous avons décrit précédemment, la formation comporte des techniques pour faciliter le travail de groupe, la conduite des jeux de rôles, l'utilisation du matériel CPI (le livre du formateur, le matériel vidéo, le livre de travail pour les participants). L'adaptation du matériel aux besoins spécifiques de l'établissement et aux différents styles de formateur. Pratique du comportement du formateur en jeux de rôle. Evaluation pour l'obtention d'un certificat. Il permet par la suite d'assister périodiquement à des sessions de mise à jour.

Il s'agit de la méthode de formation la plus formalisée et appliquée au plus grand nombre de personnes. L'hétérogénéité du groupe auquel nous avons participé avait permis aux enseignants de confronter leurs difficultés avec des membres d'autres professions mais faisant face aux mêmes jeunes. Même si les interventions physiques ne seront pas utilisées dans un contexte scolaire, elles ont un impact certain pour faciliter la confiance en soi. La méthode est parfaitement cohérente avec le modèle de représentation de la violence comme perte de

contrôle et avec le rôle « thérapeutique » de l'intervention.

Groupe I.D.E.E.S.

(Groupe d'innovation, développement et expérimentations sociales dirigé par M. Claude Lagrange, psychosociologue. Siège social : 63, rue des Thermes, 95880 Enghien-les-Bains-tel. : 0134173988)

La formation se fait à partir de cas concrets et des situations critiques rencontrées dans le contexte professionnel. Il y a alternance d'exposés théoriques, de travaux en petits groupes et de temps d'échange sur les vécus et les expériences professionnelles. Utilisation de jeux de rôles et du support vidéo. La durée est de 5 jours (33 heures de formation), si possible en deux périodes séparées d'un mois. Maximum 15 personnes.

Plan détaillé de la formation (susceptible d'être modifié en fonction des nécessités, des attentes et de la dynamique de travail du groupe).

1^{ère} demi-journée : repérage des problèmes rencontrés. Parmi les problèmes, quels sont ceux qui mettent les participants en difficulté personnelle, relationnelle ou institutionnelle. Sur quoi les personnes se sentent-elles le plus démunies. Le travail se fait en petit groupe à l'aide d'un matériel écrit avec des questions conduisant à sélectionner un cas, à répertorier ce qui existe déjà dans l'institution (projet d'équipe, partenariat, etc.) et les outils qui font défaut. L'objectif est de faire un diagnostic des problèmes et expliciter les attentes des participants.

2^{ème} demi-journée : apport théorique sur l'agressivité, conflits, violence, définitions, causes, informations sur les adolescentes, la relation adulte-ado, le travail en partenariat.

3^{ème} demi-journée : trois cas vont être sélectionnés après avoir répertorié les situations proposées par les participants (par exemple violence verbale, violence d'un groupe, contact physique). Le travail se fait en sous-groupes à partir du « protocole de décryptage de l'incident critique » (voir rubrique « tenir compte des erreurs du passé »). Cela permet de faire ressortir les détails afin d'organiser les jeux de rôles. L'évaluation de ces derniers se fait à partir d'une grille d'observation.

4^{ème} demi-journée : commence la phase « d'exploration – conceptualisation » qui va durer 1 jour ½. Une place importante est réservée aux pratiques non verbales. Il s'agit des exercices en grand groupe : exercices d'échauffement pour faciliter le jeu de rôle, exercices de confrontation du regard, faire face aux insultes, exercice du contact (bousculades).

7^{ème} et 8^{ème} demi-journées : travail sur des scénarios pré-établis d'agression verbale (les cris, le chahut, les différents types d'injure). Différentes réponses sont explorées en jeux de rôle (réponse au tac au tac, pas de réponse, reformuler, désamorcer, comprendre, etc.). Utilisation du support vidéo. Travail sur le règlement scolaire et le type de sanctions.

9^{ème} demi-journée : travail d'évaluation du contexte institutionnel à partir d'une check-list de 14 variables (partenariat, fonction de direction, cadre matériel, responsabilisation du personnel, des élèves, motivation du personnel, environnement, etc.). Moyens de transmission des compétences acquises pendant le stage vers d'autres collègues de l'établissement.

Dernière demi-journée : évaluation du stage en fonction des objectifs dégagés pour chaque participant lors de la première demi-journée. Définition des axes de travail pour la suite.

C'est une des formations les plus complexes, prenant en compte le triple aspect : la personne (y compris la prise de conscience de sa propre violence et du seuil de la douleur au cours des exercices de contact), la relation (avec analyse complémentaire du rôle des témoins) et l'institution (violence des/dans). La théorisation est proche du champ psychanalytique.

Centres de ressources

Vu la quantité très importante de personnes à former, différents centres de ressources ont développé du matériel vidéo et commencent à exploiter des nouvelles technologies pour faciliter l'entraînement :

Aux USA, le National Institute of Justice, Office of Science and Technology encourage un programme de recherches pour remplacer des méthodes d'entraînements actifs par un entraînement à travers des media interactifs, la vidéo et l'utilisation de la réalité virtuelle pour la modélisation et la simulation de situations critiques.

NSSC (National School Safety Center) : « School Crisis : Under Control ». Il s'agit d'une vidéo de 25 minutes où des experts font des recommandations sur les interventions en situation de crise, comment se préparer, quoi faire pendant et ce qui convient de faire après pour limiter l'impact psychologique.

Centre de formation et d'étude de la Protection judiciaire de la jeunesse : « L'injure...L'autre pas ». Il s'agit d'une vidéo sur le phénomène de l'agression verbale.

L'ADOSSEN prépare une vidéo sur la gestion des conflits.

Ressources dans l'Internet

Site web du CNDP : www.educlit.education.fr Dispose d'un moteur de recherche pour accéder aux documents du CNDP (par exemple 25 documents pour le mots clés « violence à l'école »). Très pratique pour la liaison avec 214 sites Web (Institutions de l'éducation, CRDP, IUFM, associations, etc.). Voir site web du CRDP de l'académie de Grenoble : www.crdp.ac-grenoble.fr. L'espace documentation permet d'accéder à une bibliographie sur la violence à l'école avec des ouvrages, numéros spéciaux de revues, articles de périodiques et vidéocassettes sur le sujet. Le CNDP a une base de ressources électroniques « Educasource » (42 ressources avec le mots clés « violence à l'école » sur 6000 références de ressources pédagogiques numérisées).

Site web de l'Agence Education Formation : www.l-aef.com Parmi beaucoup d'autres informations, revue de presse spécialisée, rencontres, colloques ou séminaires spécialisés sur l'éducation et la formation professionnelle, rapports du Ministère, etc. il est possible de sélectionner tous ce qui concerne le thème violence à l'école. L'AEF vous offre un essai gratuit, en vous envoyant des dépêches par e-mail ou en vous permettant l'accès à leur base de données, avant de vous abonner.

Site web de la Fédération de l'Education Nationale : www.fen.fr Voir rubrique violence à l'école.

Site web : www.touslesprofs.com La rubrique « débattre » à pour thème : Violence à l'école : que faire de plus ? Témoignage et réflexions des chercheurs et enseignants.

Site web de la Mutuelle Assurance Elèves : www.mae.fr Un dossier d'actualité est consacré à la violence à l'école avec une contribution de Eric Debarbieux.

Site web de l'Association Française de psychologues scolaires : www.webhome.infonie.fr/afps/ Pour suivre les préparatifs du 24^{ème} congrès de la ISPA qui se déroulera en France en 2001 (à consulter aussi le site de la ISPA (International School Psychology Association : www.ispaweb.org) et celui de la NASP (National Association of school Psychology) : www.naspweb.org) Pour comprendre le rôle de la psychologie scolaire dans les problèmes de violence à l'école.

Site web de la MAIF : www.maif.fr Voir rubrique « magazine » qui traite de la violence à l'école et le site de la Fondation MAIF : www.fondation.maif.fr pour un aperçu des recherches en cours y compris la nôtre.

Site web du Ministère de l'Education Nationale : www.education.gouv.fr On trouvera des textes réglementaires, les plans de lutte contre la violence dans les établissements scolaires et les rapports sur le sujet.

Site web du National School Safety Center : www.nssc1.org C'est un des centres le plus documentés sur le sujet. En plus des services en ligne et de vidéo, il publie des ouvrages et une revue pour la diffusion des programmes de sécurité scolaire. On peut trouver dans leur locaux en Californie, une sélection importante des articles de journaux de tout le pays, consacrés aux violences dans les établissements scolaires.

Site web du Center for the Prevention of School Violence (North Carolina State University) : www.ncsu.edu/cpsu Statistiques, forums et programmes aux USA de lutte contre la violence en milieu scolaire.

Site web du Crisis Management International : www.cmiatl.com Basée à Atlanta, c'est une de plus importantes entreprises aux USA dédiée à la prévention de violences dans les institutions. Propose une aide en ligne à la création des plans scolaires de prévention. Particulièrement utile pour tous les responsables de gestion des crises dans les entreprises, institutions gouvernementales et établissements scolaires. Pour ces derniers, sont disponibles depuis peu, deux manuels sur la gestion des menaces et la gestion des crises accessibles par Internet à des abonnés (il faut déboursier quand même de 5000 à 7000 dollars). Ils bénéficient en outre d'une aide en ligne, une aide téléphonique, la participation à des groupes de discussion (chat rooms), des informations réactualisées, un forum, un bulletin de liaison, conférences, livres, liaison avec d'autres sites web, leçons virtuelles. Au-delà des équipements techniques et des procédures, le programme aide les responsables administratifs dans le management des personnes impliquées dans une situation de crise. Pour une visite gratuite voir : www.proguideeducation.com

Site web du Crisis Prevention Institute : www.crisisprevention.com A consulter avant tout pour trouver le lieu et la date pour faire une formation comme celle décrite dans le chapitre « les méthodes d'entraînement ».

Site web du The Teacher's Workshop (Profesional development resources for teachers) : www.teachersworkshop.com/twshop/vioprev.html Chercher « Violence

Prevention/Reduction » pour des informations utiles au personnel enseignant confronté au problème.

Site web du American Association of school administrators : www.aasa.org spécial personnel de direction. Le moteur de recherche permet de retrouver 238 articles avec le mot clé « school violence ».

Site web du National School Safety and Security Services : www.schoolsecurity.org Institution privée de formation du personnel de sécurité scolaire aux USA et Canada.

Site web du NEWREL (Northwest Regional Educational Laboratory) : www.newrel.org Centre national de sécurité scolaire chargé de la formation et de l'assistance technique aux établissements scolaires sur l'ensemble des USA.

Site web du PAVNET (Partnerships Against Violence Network) : www.pavnet.org Bibliothèque virtuelle sur la violence et des jeunes à risque.

Site web du CECP (Center for effective collaboration and practice. Improving services to children and youth with emotional and behavioral disorders) : www.air.org/cecp/resources/prodrec/Ed/eded.htm Répertoire des programmes de prévention et traitement, la population concernée et les équipes les ayant développés.

Site web du UCLA School Mental Health Project. Center for mental health in school : www.smhp.psych.ucla.edu Pour tous ceux qui s'intéressent à promouvoir la santé mentale dans les établissements scolaires bien au-delà de la problématique de la violence.

Site web du Urban Education Web : www.eric-web.tc.columbia.edu Manuels, articles, bibliographies, revues d'articles, sommaires, annonces de conférences sur le thème de l'éducation urbaine. Donne accès à ERIC (service en ligne de la National library of education, US Department of education).

Site web du Virginia Youth Violence Project (University of Virginia) : www.curry.edschool.virginia.edu/go/youthvio Formation pour éducateurs et psychologues, recherches sur la compréhension et la réduction des comportements violents.

Site web de la National Education Association : www.nea.org Syndicat du personnel enseignant aux USA (2,5 millions d'adhérents). Chercher « school safety » pour un aperçu de l'implication du syndicat dans le problème. Faire : www.aft.org pour l'autre syndicat l'American Federation of Teachers (plus de 1 million d'adhérents sur le plan national aux USA).

Site web du UFT (United Federation of Teachers) : www.uft.org Syndicat d'enseignants de la ville de New York (140 000 membres dont 74 000 enseignants). Cliquer « services » puis « safety » pour consulter le rapport 98-99 sur les violences à l'encontre du personnel enseignant à NY, le programme de soutien aux victimes et la fiche de signalement que nous avons adaptée.

Site web de David Baldwin : www.trauma-pages.com Un des meilleurs sites d'information

grand public sur les traumatismes psychologiques et leurs répercussions.

Site web du National Center for PTSD : www.ncptsd.org Accès à la base de données Pilots, la plus complète sur le stress post traumatique.

Site web de Gavin de Becker : www.gdbinc.com Informations utiles pour toutes les victimes des menaces et du harcèlement par intrusion.

Nous préparons un centre de ressources dans le site web de la MGEN : www.mgen.fr Il devrait apporter des informations sur la prévention de la violence à l'encontre du personnel en privilégiant l'approche en santé mentale. Toutes informations susceptibles d'intéresser les enseignants (recherches, colloques, publications, manifestations) peuvent nous être adressées.

Liste de personnes rencontrées

Jim Baumann (Director)
Angela Carr (Coordinator of Counseling)
Frank Giordano
Joel Shiller
Sterling Roberson

United Federation of Teachers
School Safety Department
260 Park Avenue South
New York, New York 10010

Robert Bacal
252 Cathcart St. Winnipeg, Manitoba
Canada R3R OS2

Denise C. Gottfredson.
Professeur Crim Justice
Le Frak Hall. University of Maryland

Jacques Hébert
Professeur, Département du travail social,
Université du Québec à Montréal

Jorge Acuna
Crisis Prevention Institute,
3315-K North 124th Street,
Brookfield, Wisconsin 53005.

Peter Martin Commanday
Commanday Peacemaking Institute
7 Greenfield Terrace. Congers, NY 10920-2606

Claude Lagrange
Groupe I.D.E.E.S.
63, rue des Thermes
95880 Enghien-les-Bains.

Lucienne Bui-Trong
Commissaire de police
Chef de la section « Villes et banlieues »
Au Service central des renseignements généraux.

Patrick Mignon
INSEP
Laboratoire de sociologie

11 Avenue de Tremblay 75012 Paris.

Laurant Rigoulet
Journal Liberation

Bibliographie

Alberti R.E. & Emmons M.L. Your perfect right : A guide to assertive behavior. San Luis Obispo, Impact, 1970 (traduction française : Affirmez-vous, Edisem, 1978).

Alberti R.E. & Emmons M.L. Stand up, speak out, talk back!. The key to self-assertive behavior. Pocket books, New York, 1975.

American Federation of Teachers. Elements of an effective discipline strategy. American Educator. Winter 1995-1996 ; 24-27.

American Psychological Association (APA) Committee on media in society 1992.

American Psychological Association (APA) Violence & Youth. Psychology's response 1993.

Arseneault L, Tremblay R.E., Boulerice B., Séguin J.R., Saucier J-F. Minor physical anomalies and family adversity as risk factors for violent delinquency in adolescence. American Journal of Psychiatry 2000 ; 157 : 917-923.

André Ch., Lelord F., Légeron P. Le stress. Edition Privat 1998.

Apfeldorfer G. Je mange donc je suis. Paris : Payot 1991.

Bacal R. Defusing hostile & volatile situations. A guide for educational personnel. Winnipeg 1995.

Bacal R. Conflict prevention in the workplace. Using cooperative communication. Institute for Cooperative Communication 1998.

Bacal R. Performance management. McGraw-Hill 1999.

Baron R.A. Positive effects of conflict : Insights from social cognition. In De Dreu C.K.W. and Van de Vliert E. Using conflict in organizations ». London : Sage Publications 1997.

Baudry P. L'enjeu d'une altération. In Violences. Les travailleurs sociaux à la recherche d'un nouvel « art de faire ». Vigneux : Editions Matrice 1998.

Bauer A. & Rauber X. Violences et insécurité urbaines. Paris : PUF 1999.

Baumeister R.F. The optimal margin of illusion. Journal of Social and Clinical Psychology 1989 ; 8 : 176-189.

Bergeret J. et al. Quand et comment punir les enfants ? Paris : ESF 1989.

Boucher M. Rap. Expression des lascars. Significations et enjeux du rap dans la société française. Paris : L'Harmattan 1998.

- Bower S.A. & Bower G.H. Asserting your self. Massachusetts : Addison-Wesley 1976.
- Bui-Trong L. L'insécurité des quartiers sensibles : une échelle d'évaluation. Les cahiers de la sécurité interieure 1993, 14.
- Bui-Trong L. La violence à l'école. Manuscrit 4-8-1997.
- Bui-Trong L. Rapport des jeunes de banlieue avec l'autorité policière. Manuscrit 27-8-1997.
- Chaiken M.R. Violent neighborhoods, violent kids. Juvenil Justice Bulletin march 2000.
- Chalvin M.J. Prévenir conflits et violence. Paris : Nathan 1994.
- Children's Aid Society of Metropolitan Toronto (33 Charles Street East, Toronto, Ontario M4Y 1R9). Working safely with children 1998.
- Clement F. & Girardin A. Enseigner aux élèves issus de l'immigration. Paris : Nathan 1997.
- Commanday P.M. The trouble with trouble. School Safety fall 1992.
- Cornell D.G. Psychology of the school shooting. Testimony presented at the House Judiciairy Committee. 13 mai 1999. Site Web « Virginia Youth Violence Project, University of Virginia » : <http://www.curry.edschool.virginia.edu/go/youthvio/>
- Cotton K. Schoolwide and Classroom Discipline. School Improvement Research Series. Portland, OR : Northwest Regional Educational Laboratory 1990.
- de Becker G. La peur qui vous sauve. Paris : JC Lattes 1997.
- Defrance Bernard. Le temps du droit à l'erreur. In Le Monde de l'Education. Février 1999.
- Dunmore E., Clark D.M., Ehlers A. Cognitive factors involved in the onset and maintenance of posttraumatic stress disorder (PTSD) after physical or sexual assault. Behaviour Research and Therapy 1999 ; 37 : 809-829.
- Elgin S.H. The gentle art of verbal self-defense. Prentice-Hall 1980.
- Elgin S.H. You can't say that to me ! New York : John Wiley & Son 1995.
- Favre D. & Fortin L. Etude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage. Rapport de recherche MEN-IHESI 1996.
- Feder J. Crime's aftermath. School Safety , spring 1989 ; 26-29.
- Feder J. Reducing the trauma of teacher victimization. School Safety, fall 1992 ; 7-9.
- Fensterheim H. & Baer J. Don't say yes when you want to say no. New York : Dell publishing

1975.

Field T. Bully in sight. Oxfordshire : Wessex press 1996.

Fletcher T.A., Brakel S.J., Cavanaugh J.L. Violence in the workplace : new perspectives in forensic mental health services in the USA. British Journal of Psychiatry 2000 ; 176 : 339-344.

Frisby D. Education practices commission responses to excessive force : establishing criteria to define reasonable force. Florida Journal of Educational Research. 1996 ; 36, 1 : 1-21.

Elgin S.H. The gentle art of verbal self-defense. Dorset Press 1980.

Elgin S.H. You can't say that to me! Stopping the pain of verbal abuse. New York : John Wiley & Sons 1995.

Feldenkrais M. La puissance du moi. Paris : Robert Laffont 1990.

Gaustad J. School Discipline. ERIC Digest, 78, Decembre 1992.

Goldstein A.P. Low-level aggression . First steps on the ladder to violence. Illinois : Recherche Press 1999.

Gottfredson D. School-based crime prevention. In Sherman L.W., Gottfredson D., MacKenzie D., Eck J., Reuter P., Bushway S. Preventing crime : What works, what doesn't, what's promising : A report to the United State Congress. Washington, DC, : National Institute of Justice 1997 (site Web <http://www.ncjrs.org/works/>).

Grennan S., Britz M.T., Rush J., Barker T. Gang. An international approach. New Jersey : Prentice Hall 2000.

Grossman D. On killing. The psychological cost of learning to kill in war and society. Boston : Little, Brown and Company 1995.

Hamel S., Fredette Ch., Blais M-F, Hébert J., Savoie G.J., Bertot J. Jeunesse et gangs de rue : principaux constats venant de la recension des écrits et de la recherche-terrain. Défi jeunesse 1999 ; 5, 2 : 3-12.

Horenstein J.M., de Moustier Ch., Martineau A. Depression et événements de vie. Edition Ardix Médical 1992.

Horenstein J.M. & Voyron-Lemaire M-C. Rapport de recherche sur les enseignants victimes de la violence. Paris : Collection MGEN 1996.

Horenstein J.M., Voyron-Lemaire M-Ch., Reverzy C., Lelievre F., Kremer N., Fauchoux J. Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif. Paris : Collection MGEN 1998.

Jones F. The gentle art of classroom discipline. National Elementary Principal 1979 ; 58 : 26-

322.

Kellogg E.W. Speaking in e-prime : An experimental method for integrating general semantics into daily life. ETC : A Review of General Semantics 1987 ; 44, 2.

Kerbrat-Orecchioni C. Les interactions verbales II. Paris : Colin 1994.

King J. Football factory. Paris : Alpha bleue étrangère 1998.

Knoff H.M. & Batsche G. Project ACHIEVE. Project overview and focus on creating a building-based social skills, discipline/behavior management, and school safety system. In site Web : <http://cecp.air.org/teams/greenhouses/projectachieve.htm> 1999.

Kramer J. & Alstad D. The guru papers : masks of authoritarian power. Berkeley : Frog, Ltd 1993.

Lagrange Cl. Violences. Les travailleurs sociaux à la recherche d'un nouvel « art de faire ». Ed. Matrice 1998.

Lagrange Cl. Comprendre. Les situations critiques en milieu pénitentiaire. Groupe I.D.E.E.S. 2000.

Lagrange Cl. Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire. In Pierre-André Doudin & Miriam Erkohen-Marküs Eds. Violences à l'école. fatalité ou défis ? De Boeck Université 2000.

Lagrange Cl. La fonction de la sanction dans l'action éducative. Revue suisse l'Éducateur n°16, dernier trimestre 2000 (à paraître).

Lange A.J. & Jakubowski P. Responsible assertive behavior. Cognitive/behavioral procédures for trainers. Illinois : Research press 1976.

Laurens D. La violence jugée. Act. Méd. Int. –Psychiatrie 2000 ; 17, 3 : 85-89.

Lazerges Ch. & Balduyck J-P. Réponses à la délinquance des mineurs. La Documentation Française 1998.

Lebovici S. La psychologie des sanctions. L'école des parents 1954 ; 4.

Lejoyeux M. & Claudon M. L'alcoolisation des jeunes. La Lettre de Psychiatrie Française 1999 ; 89 : 21.

Leymann H. Mobbing. La persécution au travail. Paris : Editions du Seuil 1996.

Lacourse E. Musique underground et suicide chez les ados ; in site web : www.forum.umontreal.ca/numeros/1998-1999/Forum99-03-08/article06.html 1999.

Lopez G. & Bornstein S. Victimologie clinique. Paris : Maloine 1995.

Mallet D. & Lefebvre E. Sécurité et responsabilité au collège et au lycée. Paris : Berger-Levrault 1999.

Mathews A. Why worry? The cognitive function of anxiety. *Behav. Res. Ther.* 1990 ; 28, 6 : 455-468.

Meichenbaum D. & Fitzpatrick D. A constructivist narrative. Perspective of stress and coping : stress inoculation applications. In Goldenberg L. & Breznitz S. Ed. *Handbook of stress*. New York : Free Press 1991.

Meloy J.R. Predatory Violence During Mass Murder. *Journal of Forensic Sciences* 1997 ; 42, 2 : 326-329.

Meloy J.R. *La psychology of stalking*. San Diego : Academic Press 1998.

Monahan J., Steadman H.J., Appelbaum P.S., Robbins P.C., Mulvey E.P., Silver E., Roth L.H., Grisso T. Developing a clinically useful actuarial tool for assessing violence risk. *British Journal of Psychiatry* 2000 ; 176 : 312-319.

Montague M., Bergeron J., Lago-Delello E. Using prevention strategies in general education. *Focus on Exceptional Children* 1997 ; 29, 8 : 1-12.

Nicarthy G., Gottlieb N., Coffman S. *You don't have to take it! A woman's guide to confronting emotional abuse at work*. Seattle : Seal press 1993.

Omer H. *Parental presence : Reclaiming a leadership role in bringing up our children*. Arizona : Zeit, Tucker & Co. 2000.

Omer H. Helping parents deal with children's behavior problems without escalation : the principle of non-violent resistance. Submitted for publication.

Omer H. Parental presence and aggressive proneness : An integrative model on the evolution and prevention of child violence in the family. Submitted for publication.

Pater R. *Les arts martiaux et l'art du management*. Paris : Albin Michel 1990.

Paul J.Cl. Propositions pour le règlement intérieur. *Cahiers Pédagogiques* 1993 ; 319 : 44.

Pitcher G.D. & Poland S. *Crisis intervention in the schools*. New York : Guilford Press 1992.

Prairat E. *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan 1997.

Prum P. *La punition au collège*. Rapport IGEN 1991.

Rigoulet L. *Puissance rap*. Libération 26 janvier 1999.

S.E.I.U. (Service Employees International Union). *Assault on the job. We can do something*

about workplace violence. Washington, D.C. 1995.

Sherman L.W., Gottfredson D., MacKenzie D., Eck J., Reuter P., Bushway S. Preventing crime : What works, what doesn't, what's promising : A report to the United State Congress. Washington, DC, : National Institute of Justice 1997 (site Web : www.ncjrs.org/works).

Shure M.B. Preventing violence the problem-solving way. Juvenil Justice Bulletin. April 1999.

Stephens R.D. Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention strategies. School Psychology Review 1994 ; 23, 2: 204-215.

Stevenson S. Heading off violence with verbal de-escalation. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services 1991 ; 29, 9 : 6-10.

Tordjemann G. Mourir de plaisir. Cahiers Sexol. Clin. 1999 ; 25, 142 : 5-8.

Tremblay R & Craig W. Developmental crime prevention. In Michael Tonry and David P. Farrington (eds.), Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention. Chicago: University of Chicago Press 1995.

Trump K.S. Gangs and school safety. In Hoffman A.M. Schools, violence, and society. Wesport : Praeger 1996.

Vieillard-Baron H. De l'origine de l' « ethnie » aux fabrications ethniques en banlieue. In Migrants-Formations 1997 ; 109 : 24-47.

Watzlawick P. La réalité de la réalité. Paris : Le Seuil 1977.

Zagnoli N. & Roux M. Ne pas perdre la face. Centre national de formation et d'études de la Protection judiciaire de la jeunesse. Vaucresson 1991.