



Quelques éléments de réponse pédagogique à la violence

Jean-Pierre Garel

► To cite this version:

Jean-Pierre Garel. Quelques éléments de réponse pédagogique à la violence. Contre Pied : EPS-Sport-Cultures, 1999, L'EPS au carrefour des violences, 4, pp.30-32. hal-01949172

HAL Id: hal-01949172

<https://inshea.hal.science/hal-01949172>

Submitted on 9 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelques éléments de réponse pédagogique à la violence

Jean-Pierre GAREL

Centre National d'Études et de formation pour l'enfance inadaptée

C'est avant tout dans la crise sociale qu'il faut chercher les causes profondes de la violence que manifestent actuellement trop d'adolescents, voire d'enfants. Pour ceux-là, c'est notamment le manque d'espoir en l'avenir qui hypothèque leur investissement scolaire et leur respect des règles de civilité. Pourquoi travailler, pourquoi rentrer dans un jeu où tout indique que l'on sera perdant ? Les parents et les aînés, quand ils sont chômeurs, ne constituent pas des exemples susceptibles de mobiliser les jeunes, de les inciter à faire des efforts dans le présent pour un projet de vie valorisant. Il ne suffit plus aujourd'hui de travailler à l'école pour espérer s'intégrer socialement. Dans ces conditions, c'est le sens même de l'école qui vacille.

Est-ce à dire que les enseignants ne doivent pas s'interroger sur ce qui, au sein même des établissements scolaires, peut engendrer la violence des élèves ? Certainement pas, car ce qui y est vécu constitue un terreau plus ou moins favorable au surgissement de comportements dont les germes sont ailleurs.

Certains établissements savent mieux que d'autres faire face à la violence de leurs élèves (J. Pain et *al.*, 1998). Parmi leurs facteurs de réussite, nous n'envisagerons que ceux qui relèvent du rapport de l'enseignant avec ses élèves dans le cadre de ses cours d'EPS, laissant de côté des facteurs essentiels concernant par exemple l'organisation de l'établissement et le rôle de son chef. Nous nous interrogerons plus précisément sur ce que peut faire l'enseignant pour prendre en compte deux sources de violence qui peuvent traverser ses cours : une estime de soi mise à mal et un rapport à la loi inconsistant.

Étayer chez l'élève une estime de soi suffisante

La violence peut se manifester en réaction à ce qui est ressenti par le sujet comme une violence qui lui est faite et qui, à l'école, est "avant tout celle qui expose les élèves à des jugements infamants et qui détruit leur estime de soi" (F. Dubet, 1998).

L'estime de soi, comme sentiment de la valeur personnelle, peut être empêchée de se construire ou ébranlée par des échecs répétés. Des interviews de collégiens en difficulté en EPS, ainsi que de leur famille, montrent l'impact psychologique que peuvent avoir ces échecs pour certains d'entre eux et la restauration narcissique induite par une meilleure prise en compte de leurs possibilités par l'enseignant. Mais l'échec n'entraîne pas *ipso facto* des comportements violents. Il peut aboutir aussi à une inhibition de l'action (Laborit, 1983).

Particulièrement pour les préadolescents et les adolescents peu performants et/ou qui sont insatisfaits de leur apparence physique, le temps d'EPS peut être mal vécu, car ils s'y donnent à voir et les regards ou les réflexions peuvent blesser. Et si le "petit gros",

dont personne ne voulait lors de la constitution des équipes, est volontiers impulsif, on peut s'attendre par la suite à ce qu'il manifeste quelque comportement agressif.

Nous nous sommes intéressé aux contextes dans lesquels se manifestent des comportements violents en EPS, excluant de l'étude les violences "passives", telle le désinvestissement à l'égard de l'activité proposée par l'enseignant, pour ne retenir que les violences "actives" : agressions physiques et insultes envers les pairs ou l'adulte.

L'estime de soi comme produit d'un rapport entre les réussites et les aspirations individuelles

L'observation renouvelée d'un enfant, scolarisé dans l'enseignement primaire spécialisé et présentant de sérieux problèmes comportementaux, nous a permis de constater une dégradation de son comportement après quelques instants d'une activité physique individuelle. L'élève considère comme ratées ses tentatives, de lancer d'adresse par exemple, indépendamment de toute comparaison avec les performances de ses camarades, engagés dans une autre tâche, et sans référence à une norme qui lui aurait été indiquée. Il trépigne, se traite de "nul" et se livre peu après à des agressions verbales et physiques envers un autre enfant. La corrélation entre ce comportement et son échec est établie à plusieurs reprises. Le décalage existant entre le résultat qu'il obtient dans son activité et celui qu'il pensait pouvoir obtenir semble bien être à l'origine de son humeur agressive.

Dans ce cas, l'appréciation par l'enfant de sa valeur personnelle relève d'un processus intrapsychique décrit par W. James (cité par S. Harter, 1998). Selon cet auteur, c'est le rapport entre les succès du sujet, ou ses échecs, et ses aspirations qui détermine l'estime de soi, en dehors de toute relation avec autrui. Pour C. H. Cooley, cité par le même auteur, l'estime de soi serait au contraire une construction sociale.

L'estime de soi à travers le jugement des autres

L'observation du même enfant illustre effectivement, dans d'autres circonstances, que le sentiment de sa valeur propre s'élabore aussi dans la relation interindividuelle, l'autre étant le miroir qui permet de s'apprécier : jeux collectifs, activités individuelles où chacun est en mesure de voir la réalisation des autres entraînent, selon les cas et dans des proportions diverses, des actes agressifs, le retrait de l'activité et une quête affective très forte à l'égard de l'enseignant. Manifestement, il ne supporte pas de se sentir jugé. Alors que, peu à peu, il est arrivé à rester relativement tranquille en salle de classe, occupé à quelque tâche individuelle, son comportement est particulièrement altéré en EPS, en arts plastiques et en musique, c'est-à-dire dans les disciplines où il expose ses productions, même involontairement.

Par ailleurs, l'observation en EPS d'une classe de l'enseignement spécialisé, regroupant des enfants de 9-10 ans en difficulté scolaire et dont plusieurs présentent des troubles du comportement, a confirmé que les situations impliquant une confrontation duelle ou collective entraînaient étaient l'occasion de comportements agressifs :

- la domination de l'équipe adverse, et qui plus est sa victoire, ne sont pas supportées par les élèves les plus impulsifs ;

- la constitution des équipes est conflictuelle, car les "forts" veulent être dans la même équipe ;
- toute évaluation qui permet à chacun de se comparer aux autres est difficile à mener.

Dans ces situations, l'enfant peut construire le sentiment de sa valeur à travers le jugement de ses pairs et de l'adulte, mais la crainte de ne pas être à la hauteur lui est intolérable ; d'autant plus que l'attention dont il est l'objet a de l'importance à ses yeux parce qu'elle émane d'une personne qui compte pour lui et dont le jugement est à la fois redouté et attendu. Ainsi l'approbation de l'enseignant est fréquemment sollicitée, ce qui est paradoxal de la part de ces enfants qui, peinant à maîtriser leur impulsivité, ne peuvent, dans ces circonstances, obtenir de l'adulte l'appréciation qu'ils souhaitent. Même s'il est patent qu'ils cherchent à lui "faire plaisir", c'est plus fort qu'eux : à chaque fois qu'ils pensent que leur valeur personnelle peut être remise en cause par une comparaison qui leur est défavorable, la violence peut surgir.

Un cas particulier de l'estime de soi comme construction sociale : la recherche d'appropriation

Un autre type de situations est également générateur de violence. Il se caractérise notamment par le fait que l'enfant y est en mesure de revendiquer un élément de distinction qui n'appelle pas de façon évidente un jugement de valeur comme dans les cas précédents.

C'est le cas lorsqu'une activité physique implique un rôle particulier qui ne peut être tenu que par un nombre réduit d'élèves, et *a fortiori* par un seul. Même lors d'un parcours gymnique, ou s'il faut passer par un à un atelier, la bagarre et les insultes sont prêtes à survenir pour se disputer la première place. Par ailleurs, si le petit matériel dont les élèves disposent individuellement n'est pas tout à fait identique, certains vont se battre pour s'emparer de celui qui leur paraît le plus attractif (le cerceau rouge, le ballon pas tout à fait comme les autres...). Ne parlons pas du cas où il y aurait moins d'objets que d'enfants ! Et dans la situation nécessitant un ballon pour deux, c'est à qui l'aura en sa possession le premier.

Un point commun à ces situations est la recherche d'affirmation de soi à travers l'appropriation d'objets, de rôles, de fonctions dont la rareté attise la convoitise jusqu'à la violence. Ces tentatives d'appropriation, comme celles concernant l'appropriation de l'autre, procède de la quête du sujet pour asseoir la conscience de sa valeur personnelle (S. Harter, 1998).

Exemples de stratégies pour prévenir des actes agressifs

L'enseignant peut notamment :

- adapter bien entendu la difficulté des tâches aux possibilités des élèves de façon à ce qu'ils soient en mesure de réussir suffisamment ;
- substituer si besoin une activité de coopération à une activité d'opposition ;
- intervenir dans la constitution des groupes ;

- veiller au recadrage psychologique de la situation (P. Watzlawick et al., 1981). Il s'agit d'en modifier le contexte émotionnel en essayant de jouer sur la signification qu'elle revêt pour le sujet, par exemple en la présentant comme plutôt difficile (pour autant que cette présentation n'ait pas un effet décourageant ; mais échouer à une tâche présentée comme étant facile...) ;
- faire en sorte que les élèves ne perçoivent pas comme injustes les situations donnant lieu à des attributions (d'objets, de rôles...) : les tirages au sort et les alternances de rôles, clairement annoncées, traduisent cette vigilance.
- procéder à une évaluation à dominante auto-référencée ;
- relever les réussites (oralement, à travers des fiches sur lesquelles elles sont consignées, etc.).

Mais attention, il ne faudrait pas faire de l'épanouissement de soi un nouvel évangile participant de l'individualisme ambiant (A. Ehrenberg, 1998). Chez certains élèves qui se vivent dans la toute-puissance, il s'agit moins de conforter leur narcissisme que de les confronter à la réalité et aux limites. Et s'il est important d'identifier ce qui, dans les atteintes au sentiment de la valeur de l'individu, peut générer de la violence, il convient aussi de considérer les normes collectives qui s'imposent à tous.

Restaurer la loi

On se limitera ici à énoncer quelques principes non exhaustifs.

Inscrire la loi dans un fonctionnement démocratique

Affirmer la loi face à des jeunes dépourvus de repères est un objectif largement reconnu comme primordial, mais envisagé la plupart du temps selon le point de vue exclusif du respect des règles. Or le rapport à la loi ne relève pas du seul respect ; il est l'objet d'une tension entre le devoir d'obéissance à la loi et la liberté pour participer à sa construction. La participation aux affaires de la cité implique un engagement personnel actif.

Dans cette perspective, inhérente à l'éducation civique (Garel, 1998), les élèves doivent, autant que possible, participer à l'élaboration des règles relatives aux activités pratiquées et à la vie commune (Méard et Bertone, 1998), ainsi qu'à leur contrôle et à la réflexion que peut susciter leur application.

N'exiger des élèves que ce que l'on a les moyens d'obtenir, mais se donner les moyens de l'exiger

Il s'agit d'avoir à l'égard des élèves des exigences compatibles avec leurs possibilités. Vouloir empêcher certains comportements peut s'avérer impossible et source de conflits inextinguibles. Mais il y a des règles sur lesquelles on ne saurait transiger, concernant par exemple les agressions physiques.

Être cohérent avec les autres adultes de l'établissement

Les différences de réaction des adultes à l'égard des jeunes, dues à l'absence de références communes et à des seuils de tolérance variables, ne favorisent pas la compréhension du caractère objectif et juste de la loi.

Si c'est à l'enseignant qu'appartient de choisir la nature d'une sanction, il doit pouvoir se référer à un règlement qui assure une cohérence optimale avec les collègues, c'est-à-dire le cadre d'une justice équitable.

Être attentif aux accommodements avec la loi

L'objectivité de la loi est obscurcie à chaque fois que l'adulte paraît s'accommoder de son non respect pour ce qui le concerne et, plus généralement, quand le caractère impératif des injonctions édictées est démenti par des tolérances admises, voire par d'autres injonctions plus ou moins explicites qui sont contradictoires. Ces injonctions paradoxales (Watzlawick et al., 1981) ne peuvent qu'inviter à transiger avec la loi.

Le sport véhicule ces contradictions. D'un côté on lui prête la vertu d'être une excellente propédeutique à l'éducation civique, en insistant notamment sur le respect des règles auquel il oblige, et d'un autre on tolère, et même parfois on encourage, les tricheries et les violences pour conquérir la victoire. Pendant la coupe du monde de foot-ball, ce fut dans la presse la curée contre les arbitres qui ont été dupés par les joueurs se laissant tomber dans la surface de réparation, mais pas contre les auteurs de ces duperies. A. Rollat s'en indigne dans le journal "Le Monde", citant une phrase écrite par C. Bromberger : "Tricher à bon escient, avec modération, fait partie du jeu".

Sanctionner l'acte répréhensible, pas plus

Il faut se garder d'identifier la personne à son acte. Ce n'est pas parce qu'un élève a commis un acte agressif qu'il doit être étiqueté comme violent. Et il convient de circonscrire la sanction à l'acte répréhensible.

Si la sanction est teintée d'affectivité, elle risque d'être ressentie par l'élève comme une vengeance personnelle, jusqu'au déni de sa valeur propre ; d'autant plus que l'enseignant se laisse aller à des débordements de colère et continue à manifester à l'élève qu'il lui "en veut" toujours une fois la faute passée et sanctionnée. "La sanction doit être utilisée comme une contravention : on paie et c'est fini" (propos de F. Oury rapporté par F. D'ortoli et M. Amram, 1990).

Ce qui est sanctionné, c'est la transgression d'une loi qui n'est respectable que si elle est impersonnelle, c'est-à-dire valable pour tous les élèves et tous les adultes. Les jeunes doivent comprendre que son application n'est pas d'ordre subjectif.

On les sait très sensibles au respect qui leur est dû, au point de se montrer agressifs et même si, pour leur part, ils peuvent se montrer très irrespectueux à l'égard des autres. Raison de plus pour que l'indispensable respect réciproque entre enseignant et élève ne soit pas enfreint à l'occasion des sanctions.

Pour que le renoncement à la violence ne soit pas lié à des contextes particuliers

Prendre en compte le contexte dans lequel se manifeste la violence conduit à relativiser les jugements que l'on peut porter. Ce n'est pas parce que l'élève se comporte convenablement dans certaines circonstances que cette attitude se retrouvera à d'autres moments. Un élément contextuel important, c'est le type de rapport que le jeune entretient avec les autres. Son absence d'agressivité à leur égard peut tenir :

- à ce qu'il participe à une activité avec les camarades de son groupe d'appartenance (groupe-classe, camarades de la cité...) ;
- à ce que le rapport de force ne joue pas en sa faveur : les autres sont plus costauds, ou bien il craint de se faire expulser du terrain par l'arbitre lors d'une rencontre de sport collectif.

Dans le premier cas, c'est le lien affectif qui empêche la violence, et dans le second c'est l'intérêt. Avant que l'élève ne s'abstienne de toute violence par raison, en se référant à un principe moral kantien (Billard, 1997) dont il juge que la valeur est universelle et dont l'application le maintient en accord avec sa conscience, il y a du travail pour ses éducateurs.

Références citées dans le texte

- BILLARD J. "Enseigner le civisme et la citoyenneté", in *L'école contre l'exclusion*, Nathan, 1997.
- DUBET F., "Les figures de la violence", in *Revue française de pédagogie*, n°123, 1998.
- "L'EPS pour tous au collège : de l'intégration des élèves handicapés à la prise en compte des élèves à besoins spécifiques.", Film CNEFEI (58-60 av. des Landes 92150, Suresnes), 1999.
- ERHENBERG A., *La fatigue d'être soi*, Odile Jacob, 1998.
- F. D'ORTOLI et M. AMRAM, *L'école avec Françoise Dolto*, Hatier, 1990.
- GAREL J.P., "Approche pédagogique de la citoyenneté, contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire", in *La nouvelle revue de L'AIS*, n°3, CNEFEI, 1998.
- HARTER S., "Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques", in BOLOGNINI M. ET PRÊTEUR Y., *L'estime de soi, perspectives développementales*, Delachaux et Niestlé, 1998.
- MEARD J.A. et S. BERTONE, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, PUF, coll. Pratiques corporelles, 1998.
- LABORIT H., *La colombe assassinée*, Grasset, 1983.
- PAIN J. et al., *Banlieues : les défis d'un collège citoyen*, ESF, 1998.
- WATZLAWICK P. et al., *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Seuil, collection Points, 1981.