

**Développer les compétences psychosociales des élèves,
notamment l'empathie, afin de prévenir les
comportements violents à l'école et dans la vie du futur
citoyen (CE1)**

Sophia Ait Slimane

► **To cite this version:**

Sophia Ait Slimane. Développer les compétences psychosociales des élèves, notamment l'empathie, afin de prévenir les comportements violents à l'école et dans la vie du futur citoyen (CE1) . Education. 2015. dumas-01176381

HAL Id: dumas-01176381

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176381>

Submitted on 15 Jul 2015

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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**Développer les compétences psychosociales
des élèves, notamment l'empathie, afin de
prévenir les comportements violents à l'école et
dans la vie du futur citoyen.**

(CE1)

**Sophia AIT SLIMANE
PROFESSEUR DES ÉCOLES
1er degré**

DIRECTEUR DE MÉMOIRE : Mathieu GALLAY

Année 2014/2015

Mots-clés : empathie, violence, résolution de conflit

Sommaire

I) Introduction

- 1) Définition des compétences psychosociales..... p.3
- 2) Les enjeux du travail des compétences psychosociales en milieu scolaire... p.3
- 3) Problématique et annonce du plan..... p.3

II) Développement

- 1) La théorie de l'esprit et l'empathie chez l'enfant..... p.4
- 2) La violence à l'école, fait scolaire ou fait social ?..... p.8
- 3) Les liens établis entre le manque d'empathie et les comportements violents..... p.12

III) Pratique

- 1) Profil et caractéristiques de ma classe..... p.15
- 2) Au quotidien, exprimer son individualité..... p.18
- 3) Des projets de classe pour développer l'empathie..... p.20

IV) Discussion

- 1) Les limites des possibilités et des moyens pratiques..... p.23
- 2) Les limites de l'impact de ces travaux sur les élèves, de l'empathie sur la violence..... p.25
- 3) A long terme, un espoir de bénéfice social ?..... p.26

V) Conclusion..... p.27

Bibliographie et sitographie..... p.29

L'Organisation Mondiale de la Santé définit les compétences psychosociales comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » Il s'agit donc à la fois de l'intelligence émotionnelle, de la capacité d'un individu à gérer ses émotions et celles des autres de façon constructive et d'une capacité de résolution de problème au sens premier du terme. En effet, les compétences psychosociales entrent en jeu lorsqu'il faut par exemple trouver une solution lors d'une grève des trains, ou pour réserver une place de spectacle, ou encore demander à la personne assise devant soi au cinéma de parler moins fort. Toutes sortes de problèmes dont les solutions vont exiger des interactions sociales. Si le but de l'école est de former des citoyens autonomes, il apparaît donc qu'elle pour objectif de développer ces compétences psychosociales. Un citoyen autonome doit pouvoir écrire une lettre, lire une grille d'horaires de train, gérer un budget, autant d'apprentissages qui se font en français ou mathématiques, mais aussi entretenir des relations saines avec son environnement. Or, si l'individu manque des compétences psychosociales pour répondre à une situation, il se retrouve en position de faiblesse, et l'une de ses réponses pourra être la violence. Cela se constate souvent en milieu scolaire ; face à un exercice qui les met en position d'échec, certains élèves peuvent soit se décourager de manière passive, soit réagir violemment, contre eux-mêmes ou contre autrui. On retrouve, dans les programmes scolaires de 2008 et dans le Socle Commun des Connaissances et des Compétences de 2006, une volonté institutionnelle de développer des compétences sociales et civiques chez les élèves et de leur apprendre à se comporter comme des élèves au sein du système scolaire pour qu'ils puissent plus tard se comporter comme des citoyens au sein de la société. La tâche est ambitieuse et l'enseignant doit trouver des moyens pédagogiques pour mettre en œuvre le développement de ces compétences psychosociales et civiques. Or, il s'avère que l'une des pistes à étudier est le développement de l'empathie comme aide à la prévention de la violence et à la résolution des divers conflits que rencontrent les individus au cours de leur vie. Il importe donc de se demander comment développer les compétences psychosociales de nos élèves, notamment l'empathie, pour les aider à trouver et utiliser quotidiennement des stratégies de résolution de conflit non violentes, et ainsi leur permettre de devenir des individus confiants capables de participer à un climat scolaire et social serein. Il est nécessaire de présenter ce qu'est l'empathie ainsi qu'une théorie de

psychologie étroitement liée, la théorie de l'esprit, pour comprendre comment se développe la pensée chez l'individu et notamment chez l'enfant. Cette réflexion aboutira donc à une étude de la violence scolaire et du potentiel d'action qu'a l'empathie pour tenter de contrer ou d'éviter cette violence. Dans un second temps, ces réflexions seront mises en abîme avec la vie scolaire concrète et la pratique professionnelle dans une classe de CE1 près de la porte de Clignancourt, dans le XVIII^e arrondissement de Paris. Il faudra néanmoins amorcer par la suite une discussion quant aux limites que peuvent rencontrer les enseignants lorsqu'ils tentent de mettre en œuvre un projet aussi vaste que celui guidé par la volonté d'aider les élèves à développer leur empathie. Pourtant, l'enjeu est de taille, et l'on pourrait espérer obtenir sur le long terme un réel bénéfice pour l'ensemble de la société en terme de « vivre ensemble » et de réduction de la violence en général.

1) La théorie de l'esprit et l'empathie chez l'enfant

Depuis sa naissance, l'être humain se développe tant corporellement que cognitivement. Il acquiert également des compétences sociales et langagières progressives tout au long de sa vie. De nombreux pédagogues tels que Jean Piaget (1896-1980) ont cherché à catégoriser ce développement humain, notamment dans l'enfance, période de grands changements chez l'homme. Aujourd'hui, la théorie de Piaget, qui catégorisait et cloisonnait les différents stades de développement, affirmant que l'être humain comprenait d'abord le concret avant de pouvoir percevoir l'abstrait, ne fait plus l'unanimité. Si l'on s'intéresse aux travaux d'Agnès Florin (2003), professeur de psychologie du développement à l'Université de Nantes, on s'aperçoit que les différents stades de développement agissent à plusieurs niveaux, changent tous les deux ou trois mois chez le nourrisson puis chaque année environ jusqu'à l'âge de six ans. À cet âge, une différence s'opère. En effet, depuis sa naissance, l'enfant développe de nombreuses capacités et compétences dont la mise en place constitue pour la plupart la base motrice, cognitive, sociale et langagière de l'individu. À six ans, l'enfant est capable de se contrôler dans ses rapports sociaux, d'effectuer des choix dans ses relations sociales afin d'avoir des amis sélectionnés par lui et il est capable d'interagir avec l'adulte de manière à présenter à ce dernier des arguments visant à défendre son point de vue ou sa volonté. En clair, l'enfant est capable de négocier avec l'adulte. À partir de ce stade, l'individu a acquis les principales compétences, notamment sociales. S'en suit donc un nouveau stade de

développement qui va durer des sept aux onze ans de l'enfant, environ. Durant cette période de vie, l'enfant va commencer à être sensible aux différences de sexe entre les individus, à privilégier la séparation entre les deux sexes et à se conformer à des références culturelles partagées. On remarque également qu'il est alors en mesure de comprendre en quoi les actes ont des conséquences, et de ce fait de comprendre la notion de punition ou de sanction. Ces différents stades évoqués par Agnès Florin montrent donc que l'individu se construit peu à peu au cours de sa vie, qu'il n'a d'ailleurs pas fini d'évoluer une fois adulte, et que la pensée accompagne toujours le moteur et l'affectif. C'est grâce à cette notion de pensée que nous pouvons tenter de comprendre comment les enfants, et donc les élèves, pensent et réagissent face aux diverses situations qu'ils rencontrent. Pour approfondir cet aspect, il faut s'intéresser à la théorie de l'esprit à proprement parler.

La théorie de l'esprit, c'est l'idée qu'un individu, dans la petite enfance, acquiert progressivement la capacité à séparer le soi d'autrui, à comprendre que soi-même pense mais que l'autre aussi pense, et surtout que les autres ne pensent pas exactement de la même manière et la même chose que soi. Vaste capacité, complexe, mais cruciale pour le tissage des liens sociaux. La Canadienne Jane Wilde Astington (1993) professeur de recherche en éducation à l'Institut Ontario de l'Université de Toronto, a expliqué cette théorie et ses répercussions d'abord chez l'individu puis à l'école dans son ouvrage *Comment les enfants découvrent la pensée*. Elle affirme qu'il est « certain que la compréhension sociale et les compétences communicationnelles sont liées à la découverte de l'esprit ». Car, au sein de la théorie de l'esprit réside l'idée qu'effectivement, les jeunes enfants apprennent peu à peu à repérer, analyser, évoquer leur pensée puis, plus tard, celle des autres. Progressivement, l'individu apprend à prendre en compte les gens et les choses. Il va ensuite développer la pensée et le langage en rapport avec ces éléments extérieurs afin de pouvoir mettre en pensée puis en mots ses désirs, ses connaissances et enfin ses croyances. Dans le même temps, l'enfant va développer ces capacités pour les étendre aux désirs, connaissances et croyances d'autrui. Selon la théorie de l'esprit, la difficulté pour l'individu réside dans l'apprentissage de la distinction entre la pensée de soi-même et celle d'autrui. Dans le processus de mise en place de cette compréhension de la pensée apparaît la « psychologie profane », que les adultes utilisent sans s'en rendre compte et que, par conséquent, l'enfant intègre naturellement. Cette psychologie « cherche à expliquer et à prédire le comportement humain. » Car, comme le précise Astington, « les enfants, comme nous-mêmes, n'ont pas une conscience de l'esprit

mais du Soi : ce n'est pas mon esprit, c'est moi. Nous n'avons pas conscience non plus de l'esprit des autres, mais de l'existence de leur Soi : ce n'est pas son esprit, c'est lui. » C'est d'ailleurs à cet instant que la notion et le terme de « pensée » prennent tout leur sens. En effet, puisque nous ne considérons pas les êtres à travers leur esprit, nous réussissons à exprimer les actions de l'esprit par le terme de « pensée ». De la même manière, nous ne croyons pas que notre esprit est à l'origine de nos actes. *Nous* en sommes les auteurs, *nous* agissons. Cette réalité vaut pour la perception de soi-même comme pour celle que nous avons des autres. Ainsi, lorsque la réalité s'avère être différente des croyances que nous avons, nous sommes en mesure d'estimer nous être trompés. L'enfant, qui fonctionne sur le même système, confronte donc ses croyances au monde réel et ainsi, apprend. Même si une seule confrontation ne suffit généralement pas. La situation de la confrontation à l'erreur dans le cadre d'un apprentissage constitue un des éléments de la manière actuelle de penser l'éducation. Le professeur Astington qualifie, dans les années 1990, cette manière de « progressiste » en comparaison à la traditionnelle, et ce courant de pensée continue de se développer aujourd'hui. On considère, dans cette vision de l'enseignement, que les enfants arrivent à l'école avec un certain nombre de croyances personnelles qui « peuvent être erronées et sont susceptibles d'évoluer. » Il s'agit en réalité de placer les élèves en situation de métacognition, afin qu'ils réfléchissent à leur propre pensée. Cette aptitude métacognitive serait ainsi une aide à la scolarité et à la vie future. En effet,

la compréhension de l'esprit que les enfants acquièrent dans les années qui précèdent leur entrée à l'école sous-tendent leurs interactions sociales dans la famille et avec leurs amis, et elle constituent les fondements de leurs activités cognitives à l'école. L'école et la famille, la cognition et l'affect, le travail et l'amour demeurent d'une importance fondamentale tout au long de la vie. Et tout commence avec la découverte que font les enfants de l'esprit.

On perçoit ici l'importance des rapports sociaux dès l'enfance à travers la découverte de l'esprit. Or, on le comprend grâce au concept de théorie de l'esprit, la compréhension et l'acceptation de l'autre et de sa pensée sont primordiales à la mise en place de rapports sociaux sains. Ainsi, la notion d'empathie apparaît et, avec elle, toute sa complexité. Si l'on se fonde sur les travaux d'Elisabeth Pacherie (2004) directrice de recherche au CNRS et chercheur en philosophie à l'Institut Jean Nicod (UMR 8129, ENS, EHESS, CNRS), l'empathie se différencie de la sympathie, de la contagion émotionnelle et de la simulation d'autrui. Pacherie définit ces quatre termes, condition obligatoire à la compréhension des mécanismes qu'ils mettent en jeu chez l'individu. Ainsi, l'empathie se définit par le lien avec autrui qui a pour

finalité non pas le lien affectif ou le partage des émotions mais la compréhension des émotions de l'autre. Pacherie cite Lauren Wispe¹ : « L'objet de l'empathie est la compréhension. L'objet de la sympathie est le bien-être de l'autre. » Il s'agirait d'une forme de simulation, une simulation « émotionnelle ». Il s'agit donc bien de différencier les différents termes évoqués par Elisabeth Pacherie. En effet, la sympathie est le partage de l'émotion de l'autre mais, à l'inverse de l'empathie, dans un but altruiste, afin de soulager l'autre ou, en tout cas, de créer une relation affective avec la personne. Dans les deux cas, empathie et sympathie, l'être conserve son individualité. À l'inverse, la contagion émotionnelle représente « le phénomène de propagation d'une émotion d'un individu à d'autres » que l'on retrouve dans les phénomènes de foule ou chez les bébés, donc dans des situations où chez des individus pour lesquels la perception de soi et celle d'autrui sont confondues. Pacherie nous indique que l'empathie est une forme de simulation. Or, cette simulation émotionnelle que provoque l'empathie est à ne pas confondre avec le phénomène de simulation d'autrui. En effet, ce dernier amène à faire « comme si », tant au niveau des émotions que des perceptions d'autrui, jusqu'à imaginer ce que l'autre croit, ou supposer ses désirs et ses intentions. La simulation d'autrui dépasse l'empathie en ce sens. En outre, l'empathie possède des degrés différents. Cela s'explique par le fait que les liens qui se tissent entre les perceptions, les émotions, les intentions et les croyances sont complexes, et les simulations qui y correspondent (respectivement simulations « perceptive », « émotionnelle », « conative » et « doxastique ») le sont également. Cette complexité est particulièrement présente dans les émotions, qualifiées d'« états complexes par excellence qui font intervenir de multiples composantes. » Ainsi, la compréhension d'une émotion peut être plus ou moins complète et faire intervenir différents degrés tels que la compréhension du fait que l'autre ressent telle émotion, la compréhension de ce qui crée cette émotion, la compréhension de pourquoi cette émotion est provoquée, soit « sa nature, son objet et ses raisons ». Un autre paramètre entre en compte dans l'existence de l'empathie et dans ce qu'elle peut provoquer au niveau de la société, de la cohabitation des êtres et de leurs relations. Il existe effectivement des émotions dites « sociales », à savoir la honte, la fierté, la culpabilité, le mépris. Ces émotions sont « sociales » car elles mettent en jeu soi et autrui. En réalité, elles se créent chez un individu par rapport à autrui. Apparaît donc ici la question de la norme sociale et de sa place dans ces émotions. D'après Pacherie, « l'empathie joue un rôle important dans l'intériorisation de ces normes sociales. » Il faut être

¹ Auteur de *The Psychology of Sympathy* (1991)

conscient de son propre rôle dans les émotions d'autrui, et des émotions elles-mêmes, pour comprendre en quoi le regard de l'autre, au vu de ces normes intégrées, comprises et donc présentes, peut émettre un jugement, qu'il soit péjoratif ou mélioratif. Par ces normes, le regard d'autrui sur nos actions devient alors approbation ou désapprobation, à la condition que l'individu et son juge soient conscients que des normes existent. C'est ainsi que les émotions « sociales » sont provoquées chez un individu. Mais il faut dépasser ce niveau d'empathie, il faut que l'empathie soit un moyen de construction de soi. C'est en se détachant de la présence de l'autre comme spectateur et juge de nos actions que nous pouvons réellement être capables d'empathie. En effet, si l'individu est capable de ressentir une émotion sociale en dehors de la présence effective d'autrui, il sera alors capable d'imaginer et de comprendre ce que l'autre verrait s'il était témoin, ce qu'il jugerait et ainsi de comprendre le fonctionnement et l'existence des émotions, chez soi comme chez l'autre. C'est ici, d'après Elisabeth Pacherie, que résident la réelle existence et place de l'empathie.

2) La violence à l'école, fait scolaire ou fait social ?

Avant de se demander si la violence scolaire est un phénomène qui trouve son origine dans la société ou dans le fonctionnement de l'école, il faut s'intéresser au fondement même de la violence chez les individus. Le célèbre psychanalyste Sigmund Freud (1929) aborde cette question dans son *Malaise dans la culture*, analysant en quoi le fameux adage mis sur le compte de la morale chrétienne « Aime ton prochain » va à l'encontre de la nature humaine. Pour aimer quelqu'un, il faut que cette individu le mérite. Or, on mérite cet amour à deux conditions. La première réside dans l'intérêt que j'ai, moi individu capable d'empathie, à ne pas faire du tort à quelqu'un que j'aime. Ainsi, si un être est aimé par quelqu'un que j'aime, je ne dois pas blesser cet être. En effet, « il me faut l'aimer s'il est le fils de mon ami, car la douleur de l'ami, si une souffrance le frappe, serait aussi ma douleur, il me faudrait la partager. » Une autre raison me pousse à aimer autrui, qui n'est pas en lien avec un quelconque intérêt personnel plus ou moins direct mais bien avec la représentation que j'ai de moi-même et d'autrui puisque je peux aimer l'autre « lorsque, sur des points importants, il est si semblable à moi que je peux m'aimer moi-même en lui » et « lorsqu'il est tellement plus parfait que je peux aimer en lui l'idéal que j'ai de ma propre personne ». Mais, s'il s'agit d'un étranger en tout point, l'aimer devient alors difficile, voire contre-nature. En effet, l'agressivité et la violence sont inhérentes à l'être humain, d'autant plus qu'un étranger ne va pas m'apporter de soutien, il peut même faire montre de très peu d'égard envers moi. Il devient alors bien plus

naturel et normal de le haïr et de faire preuve d'hostilité envers lui. L'autre n'est donc pas un sujet aimé mais bien « une tentation, celle de satisfaire sur lui son agression. » Or, si le naturel de l'homme tend à aller vers la violence et la destruction, il faut que la culture, et par là la société, trouve un moyen de se protéger.

De là donc la mise en œuvre de méthodes qui doivent inciter les hommes à des identifications et à des relations d'amour inhibées quant au but [...] de là aussi ce commandement idéal : aimer le prochain comme soi-même, qui se justifie effectivement par le fait que rien d'autre ne va autant à contre-courant de la nature humaine originelle.

Ainsi, on peut étendre cette idée à l'école, bien que ce ne soit pas là la volonté précise de Freud lorsqu'il parle de la culture. Pourtant, le principe reste le même : l'école, reflet de la société en ce sens, demande aux élèves, êtres en formation, de réprimer leurs pulsions agressives et violentes, d'accepter les frustrations et les concessions pour vivre avec les autres, êtres plus ou moins étrangers et que l'on n'a pas choisis comme compagnons du quotidien. Si la violence est inhérente à l'homme, comme l'affirme Freud, c'est donc à l'école d'endiguer cette violence au sein de son propre système afin de former des êtres qui, quand ils sortiront de ce système, seront à même de s'intégrer à la société.

Néanmoins, on pourrait considérer que le concept de violence repose uniquement sur les crimes, délits et autres agressions importantes. On pourrait ainsi affirmer que la violence est un fait plutôt rare à l'école. C'est cette définition limitée de la violence que souhaiterait élargir Éric Debarbieux (1999) ancien instituteur et professeur à l'université Bordeaux II, lorsqu'il évoque les incivilités, « toutes ces petites choses qui pourrissent la vie d'un établissement. » Il s'agit d'une toute petite délinquance qui regroupe toutefois des faits susceptibles d'être punis et qui ne le sont pas toujours, tels que les injures, la dégradation minime mais répétée de matériel, le chahut généralisé. Mais il peut également s'agir de toutes petites agressions, qui agissent tant sur les élèves que sur les enseignants, mettant tout le monde dans une situation d'agression ressentie, quand bien même personne ne serait réellement agresseur. Cela peut être dû à du matériel défectueux, des salles de classe inhospitalières, ou n'importe quel élément inhérent à l'école mais extérieurs aux individus. L'école serait-elle alors un accélérateur des micro-violences ? Peut-être, dans le sens où elle n'offrirait pas toujours un cadre suffisamment serein aux élèves déjà fragiles, mais Debarbieux précise qu'« il n'y a pas d'illusions à se faire : la pesanteur sociale, le poids de l'inégalité sociale sont largement explicatifs de la violence. »

Pourtant, le professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris X-Nanterre Jacques Pain (2006) a écrit un ouvrage intitulé *L'École et ses Violences*, titre évocateur qui laisse entendre une certaine origine de la violence au sein même de l'école. Pour traiter de cette violence scolaire, Jacques Pain aborde surtout la notion d'angoisse chez l'individu. Il s'agirait là d'une angoisse produite par l'école chez les élèves. Trois angoisses apparaissent chez tout individu et se retrouvent donc chez nos élèves. L'angoisse de situation concerne les interrogations, les examens, et tout ce qui demande de la compétition entre pairs. Il s'agit donc de « l'appréhension de ne pas savoir répondre » qui se déclenche en classe, dans les situations susdites. En amont de cette angoisse apparaît « l'angoisse réflexe,[...] lorsque nous pensons aux échéances trimestrielles, annuelles, au grandes scansion qui marquent le scolaire : les examens. » Cette angoisse apparaît donc à l'idée d'un élément angoissant, au moment où l'on s'apprête à le vivre, comme lors de l'entrée en classe, par exemple. On voit ici que l'école offre un cadre particulièrement propice au développement de cette angoisse réflexe. Cette dernière se rapproche de l'angoisse dite « imaginaire », qui est une angoisse fantasmée, hors du lieu et du moment qui la concerne, qui peut donc surprendre l'individu au milieu de la nuit, ou dans tout autre endroit que l'école. Une angoisse qui suit donc nos élèves jusqu'à chez eux. Or, d'après Pain, « l'angoisse impulse un passage à l'acte, pousse à l'acte. » On perçoit ainsi une suite logique d'éléments permettant une ascension vers la violence et qui trouve ses racines dans le fonctionnement de l'école, dans ce qu'elle fait subir à ses élèves, dans le mal-être qu'elle crée chez certains. Néanmoins, le professeur Pain semble croire en la capacité de l'école d'arranger cette situation en améliorant le « climat » dans lequel elle fait évoluer les élèves.

De la même manière, Daniel Favre (2011) professeur en Sciences de l'Éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université Montpellier 2, travaillant au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation, développe dans son ouvrage *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*, un lien entre la présence de la violence scolaire et la question de la formation des enseignants. Sans prétendre à une corrélation entre les deux, Favre assure qu'une formation adaptée des professeurs aurait une conséquence sur la présence de la violence scolaire au sein des établissements. Si le professeur Favre effectue principalement ses études dans le second degré, de nombreux résultats de ses recherches peuvent être appliqués au premier degré. D'après ses observations en milieu scolaire, un élève violent est un individu qui cherche une

cause externe aux difficultés qu'il rencontre, scolaires ou affectives. Un adolescent violent souffrira également souvent de dépression, d'échec scolaire, voire de pathologie. Pour commencer, Favre différencie l'agressivité, qui est « une pulsion biologique innée au service de la vie, au même titre que la faim, la soif ou la recherche d'un partenaire sexuel. Elle permet de préserver notre intégrité physique, psychologique, territoriale et celles des proches » de la violence. D'après lui, « l'éducation devrait donner la possibilité de contrôler cette pulsion au même titre que les autres. » En précisant cela, le professeur nous laisse à penser que la seule éducation ne serait pas suffisante face à la violence. Dans la recherche de causes externes à ses frustrations, mais aussi à ses réussites, l'élève violent adopte une position de défense par rapport à ce qu'il juge comme étant conséquemment une agression extérieure. Il faut donc se demander quel rôle joue l'école dans la présence de ces comportements violents. En prônant une formation des enseignants repensée, Daniel Favre évoque la nécessité de faire passer le message, à travers les enseignants d'abord pour le transmettre aux élèves, de « dédramatiser » l'erreur dans les apprentissages. En effet, si l'élève ne ressent plus comme frustration le fait de se tromper, il ne liera plus cette frustration à la source extérieure la plus évidente, l'école. Soit l'enseignant. Daniel Favre montre bien qu'un élève (ou un individu) se sentira serein, et ainsi détaché de la violence, quand il fera appel à des raisons internes, propres à lui-même, pour justifier ses échecs comme ses réussites. Il évoque trois systèmes de motivation différents, qui traduisent trois types de réactions distincts. La première motivation est celle dite de « sécurisation ». Il s'agit pour l'élève d'un besoin d'autrui pour « satisfaire aux besoins biologiques et psychologiques fondamentaux. » Ici, l'élève fait appel à des références externes. Chez l'enfant, plus que chez l'adolescent, cela se traduit en besoin d'être reconnu par l'adulte comme individu et accepté ainsi. La deuxième motivation est celle dite « d'innovation », pour laquelle le plaisir ou la frustration résident dans la confrontation avec autrui, dans la rencontre avec une nécessité de développer son autonomie, dans la résolution de problèmes, dans de nouveaux apprentissages... L'élève, réagit alors à des références internes et ne se sent ainsi pas agressé par l'extérieur ni démuné face à des causes qu'il juge externes face aux divers événements de sa vie. Enfin, la dernière motivation est la motivation « de sécurisation parasitée » ou « d'addiction ». On repère à travers cette motivation une autre raison à la violence, à savoir le plaisir ressenti dans la domination d'un autre individu. Guidé par une référence externe hypertrophiée, l'élève ressent le besoin de soumettre l'autre en le rendant plus faible. Cet autre est alors « transformé en « objet » pour satisfaire un besoin

hypertrophié de dépendance. » Cette réalité gênante est à prendre en compte en tant qu'enseignant, d'autant plus qu'au premier abord il semble plus ardu pour l'école d'avoir une prise sur elle. Certes, l'école et les enseignants peuvent espérer modifier la vision qu'ont certains élèves d'eux comme éléments extérieurs et agressifs, mais il semble complexe de pouvoir agir contre ce que Favre nomme une « addiction ». Cependant, toujours dans le cadre d'une autre formation des enseignants, il existerait un moyen d'endiguer cette relation de domination absolue de l'autre par le biais de la relation de l'élève à l'enseignant et de l'autorité de ce dernier. En effet, parmi les six points-clefs que Favre propose pour modifier la formation des professeurs, le mode d'autorité est évoqué, qui doit être tout à fait distinct d'un rapport de domination-soumission, dans le but de montrer aux élèves comment se construisent des rapports sains où le respect existe sans passer par la force ou l'humiliation. Dans cet ouvrage, l'origine de la violence scolaire apparaît en filigrane seulement, laissant entendre que si certains cas de violence sont pathologiques, d'autres peuvent trouver une réponse encourageante dans le fonctionnement de l'école et des enseignants. Sans être cause directe de la violence scolaire, l'école semble parfois offrir un terrain propice au développement de cette violence. Or, l'école prône des valeurs de respect et de solidarité. Peut-on alors la juger coupable d'encourager même involontairement la violence ? Cette question reste délicate. Néanmoins, Favre affirme que c'est la contradiction qui déstabilise les élèves. En effet, là où les valeurs de l'école veulent encourager le partage et le respect de l'autre et des différences, la société fonctionne autrement et prône la compétitivité. Pour des élèves en recherche de stabilité, la contradiction des messages apparaît comme une forme de violence à leur égard, êtres en formation. La réalité étant, toujours selon Favre, qu'apprendre, c'est être déstabilisé. L'école envoie ce message, l'idée que la frustration est une part intrinsèque à l'apprentissage. Il n'est alors pas étonnant de voir certains élèves fragilisés interpréter ce message comme une agression directe envers eux, surtout s'ils ne perçoivent pas le bénéfice qu'ils pourraient tirer de cette déstabilisation, violente mais nécessaire. Il semble donc difficile pour ces élèves de distinguer la violence bénéfique de l'institution d'une violence néfaste dont ils usent pour attaquer comme pour se défendre au dépend d'autrui. L'école devrait alors favoriser l'émergence de l'être humain, l'aidant ainsi à ne plus être atteint par ces contradictions sociales et pouvoir ainsi exister en tant qu'individu libre et serein par rapport à ses choix et à ses actes.

3) Les liens établis entre le manque d'empathie et les comportements violents

La présence d'autrui, d'un ou plusieurs autres individus dans la relation avec l'élève

violent, va constituer la pierre angulaire de cette relation. Apparaît ici la notion d'empathie, définie et intégrée précédemment à la théorie de l'esprit. Si l'on continue ici de suivre les travaux du professeur Daniel Favre, des éléments concernant le lien entre la violence et l'empathie sont mis à jour dans son ouvrage *La prévention de la violence et de l'échec scolaires* (2013). Ici, les travaux portent principalement sur des adolescents français et suisses, au collège, parfois sur les élèves de CM1-CM2. De la même manière qu'était évoqué précédemment le manque de compréhension et de prise de recul de l'élève violent face à la réalité scolaire, à sa place au sein de ce système et aux bénéfices qu'il pourrait en tirer, l'élève violent vit dans l'immédiateté. En plus de considérer les acteurs extérieurs à sa vie comme responsables des événements de cette dernière, l'élève violent se trouve incapable d'exprimer justement ses émotions et ses sentiments quand il se trouve dans une situation d'échec et de frustration. Ce fait est présent dès l'enfance, on l'observe dès l'école primaire. Favre nous apprend que « c'est l'ensemble de notre relation à l'autre et aux autres qu'il faut modifier pour prévenir la violence. En nous affirmant différemment, de manière non violente et en acceptant la rencontre empathique avec autrui, nous participons au changement dans le monde. Le développement de l'empathie à l'école constitue un objectif pédagogique important dans la mesure où, en nous mettant en empathie avec autrui, celui-ci nous fait moins peur. » L'empathie « ou la capacité à se représenter de manière pertinente les intentions et les ressentis d'autrui est plus ou moins incompatible avec les conduites violentes », elle a donc une place privilégiée dans la prévention de la violence et son développement ne doit pas être négligé à l'école. Favre distingue trois réactions dans la relation à autrui. Tout d'abord, l'individu peut reproduire la réaction émotionnelle de son interlocuteur, ou de l'individu mis en confrontation avec lui. Il se laisse aliéner par les émotions d'autrui et les reproduit à l'identique. C'est la contagion émotionnelle. À l'inverse, on peut assister chez l'élève à la coupure par rapport aux émotions, qui équivaut à un blocage émotionnel, volontaire ou non. L'individu ne reproduit aucunement les émotions de l'autre, n'en montre pas non plus, et surtout n'est pas en contact avec ses propres émotions. Enfin, l'empathie est la reproduction, cette fois volontaire, des représentations de l'autre face à une situation émotionnellement engagée, mais cette imitation est couplée aux représentations propres de l'individu, qui ne s'annihile donc pas au contact d'autrui et reste en contact avec ses propres émotions. On comprend donc que, en dehors de l'empathie, l'individu ne peut pas maîtriser ses émotions, n'en a souvent pas conscience et peut réagir sur un système de défense contre l'extérieur,

contre autrui. N'étant pas en mesure de verbaliser ses émotions, l'élève cherche un autre moyen de se défaire de cette relation à autrui, anxiogène et frustrante par le contexte. C'est d'ailleurs ce à quoi Daniel Favre fait allusion, dans *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*, quand il parle du « langage intérieur » chez l'élève. Pour prévenir la violence, il faut rendre l'élève capable de verbaliser pour lui-même ce qu'il ressent, de prendre conscience de sa propre responsabilité dans les événements de sa vie, pour à terme développer d'autres réponses que la violence à des situations désagréables. Favre définit quatre objectifs au développement du langage intérieur :

1er objectif : faire l'hypothèse qu'autrui est différent de soi et qu'il a d'aussi bonnes raisons que soi de penser ce qu'il pense, d'agir comme il le fait, de dire ce qu'il dit et de ressentir ce qu'il ressent ;

2ème objectif : admettre qu'éprouver des émotions, avoir des sentiments n'est pas une faiblesse mais une richesse, une source de sensations et d'informations importantes sur soi et sur le monde ;

3ème objectif : expérimenter qu'exprimer ses émotions c'est se rendre fort, c'est oser exister tout entier tandis que les masquer c'est faire preuve de faiblesse ;

4ème objectif : devenir tolérant et "entrouvert" à d'autres points de vue que le sien, admettre que toute "vérité" ne l'est que dans un contexte donné et que la connaissance de ce contexte est tout aussi importante que la vérité elle-même.

En se mettant en contact direct avec ses propres émotions, l'élève se rapproche et comprend mieux les émotions et les réactions des autres, les assimile ou les compare aux siennes. Il évolue donc dans un contexte émotionnel qui lui permet de prendre en compte les facteurs externes sans oublier les causes internes, qui lui sont propres. Il s'agit à terme de faire accepter à l'élève le fait que connaître ses propres émotions et être capable de les exprimer sainement est bénéfique, preuve de force et non de faiblesse, comme les représentations initiales des jeunes individus leur laissent parfois croire. Dans le cadre de la violence scolaire, il s'agit de faire effectuer à l'élève un long trajet sur le chemin de l'empathie tout au long de sa scolarité. On peut commencer à évoquer des adages tels que « Ne pas faire à l'autre ce que l'on ne voudrait pas que l'on nous fasse », à placer lors de situations concrètes et qui parfois suffiront, pour des élèves dont l'empathie est développée au quotidien en parallèle de l'école. En revanche, pour les élèves desquels on n'aura pas exigé d'empathie dans les premières années de leur vie, ou qui en ont été incapables pour diverses raisons, il s'agit de dépasser ce genre d'adages qui n'ont généralement aucun effet et de chercher à confronter l'élève à ses propres sentiments pour qu'il puisse à terme accepter les sentiments d'autrui. Il ne faut néanmoins pas mésestimer la place du lien affectif et social dans cette relation empathie-

violence. Se demander si le manque d'empathie provient de la famille, des gènes, de l'éducation ou de la société serait un autre sujet que nous ne sommes pas à même de développer ici. En revanche, la question de l'empathie et de la violence soulève une interrogation quant à la place de l'affectif à l'école. Jacques Pain use du terme d'« affectivité » qu'il éloigne de tout *pathos* pour le définir comme étant « la présence nette d'une humanité modeste et chaleureuse au jour le jour » au sein de l'école. Or, il précise que « l'affectivité est au principe même de la prévention de la violence. » car il s'agit ici d'instaurer le respect dans les relations entre les différents membres d'une école. Mais, et c'est ici que se retrouve la question de l'empathie, « l'école est, qu'on le veuille ou non, un lieu de vie. Un élève à l'intelligence et à l'affectivité troublée n'apprend pas ou apprend mal. » Le problème qui se pose parfois réside dans le fait que, si l'affectivité a sa place à l'école, l'affectif est en grande partie une spécialité du foyer, de la famille. Penser qu'un élève réussit à opérer une coupure entre chez lui et l'école, entre l'affectif de la maison et celui de l'école et de ses apprentissages, serait se leurrer superbement.

Lorsque la famille tout entière, enfants compris, ne se sent pas en confiance avec l'école, ou pense que sa place n'est pas à l'école, on voit à quel point l'échec commence par se constituer dans la mentalisation que l'enfant a de sa propre situation et des destins familiaux.

Jacques Pain insiste donc sur la place et le rôle de la famille dans le processus d'apprentissage d'un élève, et sur le fait que cette dernière, quand elle est culturellement et affectivement éloignée du système scolaire, va obliger l'élève à un choix de rupture. Rompre avec l'école, ou rompre avec sa propre culture et ainsi, sa propre famille. On ne peut qu'imaginer la violence d'un tel choix pour un élève. C'est ainsi que l'on est en mesure de constater une véritable présence de violence dans certains quartiers où la population immigrante est majoritaire. Cette violence, qui peut être perçue comme physique ou verbale, serait en réalité également une violence sociale et affective, liée à la vie personnelle des élèves et à la relation qui s'établit entre l'école et la famille, plaçant les élèves au centre de cette relation parfois conflictuelle et douloureuse.

1) Profil et caractéristiques de ma classe

Cette réalité, je l'ai constatée sur le terrain, dans ma classe de CE1 près de la Porte de Clignancourt dans le XVIII^e arrondissement de Paris. Située dans un quartier où le niveau de vie est faible, où la population est en grande partie immigrante et où il existe une réelle

pauvreté économique et sociale, l'école dans laquelle je travaille fait partie de ce qu'on appelle un Réseau d'Éducation Prioritaire « + ». En définitive, il s'agit de porter une attention particulière à la situation précaire de nombreux élèves de ces écoles. Les élèves, avec lesquels je travaille à mi-temps, viennent de divers horizons. Plusieurs origines et niveaux sociaux sont représentés, ce qui crée une certaine mixité. Les élèves de CE1 ont pour la plupart entre sept et huit ans, un âge à la limite de la petite enfance, où les esprits s'affûtent et où la réalité sociale qui entoure les enfants commence peu à peu à apparaître. Néanmoins, leurs représentations de la réalité semblent encore souvent nébuleuses, et les élèves de cet âge montrent de grands écarts de maturité, des réactions très diverses face au monde qui les entoure, aux adultes, à l'école. Globalement, parmi mes vingt-deux élèves, on peut supposer que les deux tiers ont trouvé leur place au sein du fonctionnement de l'école. Néanmoins, le rapport aux autres reste difficile pour la plupart de mes élèves. Si le comportement en classe est devenu de plus en plus adapté au cours de l'année par leur prise progressive de maturité ainsi que le cadre très rigide de règles que j'ai dû imposer dès septembre, les violences entre les élèves lors des moments de récréation continuent de perdurer. Ce fait est commun à tous les niveaux de classe de l'école, même s'il concerne souvent les mêmes élèves, en nombre relativement restreint. Si le début d'année scolaire m'a mise face à des élèves encore ancrés dans la petite enfance, qui réagissaient de manière agressive, et non pas violente, face à la frustration causée par autrui, les mois passant et certaines démarches mises en place au sein de la classe ont permis de réduire ces accrochages. Comme le pense Daniel Favre, l'agressivité serait donc affaiblie par l'éducation. En revanche, j'ai moi-même été victime de la violence d'un de mes élèves. Dans cette école où j'ai vu des collègues se faire frapper par un élève dont la violence était pathologique, et contre laquelle nous ne sommes pas formés à intervenir, j'ai été mordue par l'un de mes élèves, qui n'avait pas encore sept ans et pour lequel aucune pathologie n'a été détectée jusqu'à présent. Cet élève, appelons-le F., a eu beaucoup de mal à m'accepter en tant qu'être référent et ainsi, figure d'autorité. Ce refus vient-il d'une question d'éducation, de représentations personnelles, de l'expérience de l'enfant, d'un problème psychologique ? En aucun cas je n'étais en mesure de me faire une idée de cela, et telle n'a jamais été ma prétention. En revanche, je sais quel parcours j'ai moi-même réalisé depuis que je suis arrivée devant cette classe dont les membres, sans être agressifs envers moi, évoluaient dans un système de rejet face aux autres et parfois face à moi. Comprenant cela, j'ai imposé, comme je l'ai évoqué précédemment, un système rigide mais juste car appliqué à

tous, de règles et de sanctions en cas de désobéissance à la règle. Rapidement, mes élèves ont compris que le système que j'imposais existait concrètement et que la classe n'était pas un endroit de tensions, la maîtresse pas une figure flottante et chimérique. Néanmoins, le petit F. continuait de me tenir tête, avait envers moi des gestes et des paroles méprisantes. Les sanctions ne semblaient pas le perturber. En plus de cela, il se montrait d'une réelle violence envers ses camarades et ne semblait jamais ressentir le moindre remord, ni même la moindre compréhension du tort qu'il causait aux autres. Par exemple, on lui disait un jour qu'il ne fallait pas gifler les autres. Le lendemain, il donnait un coup de pied. Sa réponse devant l'adulte étant « Mais un coup de pied, c'est pas taper. » Idem avec les griffures, etc. En fait, pour empêcher cet enfant d'être violent, il aurait fallu lui dresser la liste exhaustive de tous les comportements violents qui existent. Mission impossible, en réalité. Un jour, la montée de la violence a fini par atteindre un stade critique. Ulcéré par l'interdiction que je lui imposais à ce moment-là, F. m'a mordue. S'en sont suivies diverses procédures, qui ne semblaient pas l'émouvoir. À ce moment, l'inquiétude est montée chez les adultes, moi la première. Comment aider cet enfant qui, à sept ans, ne voit pas en quoi attaquer physiquement la maîtresse, personnage encore plus ou moins « sacré » chez les enfants, est susceptible d'être une faute grave ? Jamais un « pardon » sonnait sincère n'était encore sorti de la bouche de cet enfant, et ce jour-là non plus. Finalement, il a été exclu de ma classe une semaine. Mon collègue, qui assure l'autre moitié de la semaine, l'a également exclu sur son temps de travail. Envoyé dans une autre classe pour la semaine, F. a sûrement constaté que, lorsque l'on s'attaque à la maîtresse, c'est toute l'école qui réagit. Depuis, l'enfant me voue un réel respect, m'écoute toujours, ne me défie jamais, et je peux même avancer qu'il m'apprécie. Une victoire du côté de ma position et de ma tranquillité dans la classe, certes, mais elle n'est pas suffisante. L'élève me respecte, et à ce titre a accepté de s'engager à ne plus être violent envers qui que ce soit. Et effectivement, il n'y a plus eu aucun problème d'aucune sorte en classe. Victoire donc également du côté de l'ambiance de classe, car ses camarades finissaient par le redouter et souhaiter son absence, et de la réussite personnelle de cet élève, en difficulté face aux apprentissages. Et cependant, je maintiens que tout cela n'était pas une victoire suffisante. En effet, les actes violents ont continué dans la cour de récréation, de la part de F. parfois, mais pas seulement. De retour en classe, mes élèves sont souvent très agités, perturbés et psychologiquement accaparés par un événement violent qu'ils ont subi ou dont ils ont été témoins dans la cour. Il est alors très difficile de les mettre au travail. Il est donc devenu

urgent de tenter d'endiguer les problèmes de violence, ou du moins de donner à mes élèves des solutions pour contourner la violence, la comprendre pour pouvoir la refuser.

2) Au quotidien, exprimer son individualité

Pour comprendre les comportements de l'autre, il faut d'abord chercher à se comprendre soi-même. Il s'agit même d'une des missions principales de l'école primaire, exprimer son individualité pour devenir un citoyen libre, conscient, fort de son existence, prêt à prendre et à assumer ses propres choix. Mission essentielle et qui fait partie d'un des principaux enjeux de l'école, mais aussi d'un des plus grands défis des enseignants. Pourtant, les occasions sont nombreuses pour tenter un tel apprentissage au cours d'une journée d'école. En effet, les arts et leur fabuleux lien avec l'intime, l'émotionnel, le sensoriel, doivent développer chez l'enfant une sensibilité et une créativité pour lui faire comprendre ce qu'il est réellement et celui qu'il souhaiterait, plus ou moins consciemment encore, devenir un jour. À Paris, l'enseignement des arts est confié en grande partie à des professeurs spécialistes, qui apportent une qualité à ces cours que souvent, en terme de connaissances et de capacités, le professeur des écoles n'est pas en mesure d'atteindre. Il existe cependant un écueil dans cette organisation, qui est celui du transfert entre le cours d'art (arts visuels ou éducation musicale) à la classe lambda. En effet, il est difficile de voir les élèves s'exprimer en art quand ils sont avec un autre professeur, il n'est pas toujours aisé de créer cette ambiance particulière et détachée de la classe habituelle qu'offre un cours spécial, dans une autre salle, avec un autre enseignant. En Éducation Physique et Sportive également, l'individu est tantôt mis en avant personnellement tantôt membre d'un groupe. En cela notamment, cette discipline participe activement à la construction de l'individualité des élèves et de leur place dans la vie sociale. Laisant une partie du volume horaire à un enseignant spécialisé, comme en art, j'ai décidé de consacrer l'autre partie à l'expression corporelle. Tandis que mon collègue propose à nos élèves des activités de danse, j'ai opté pour le mime, qui demande de la concentration, de la maîtrise de soi et, bien sûr, qui projette sur l'individu le regard d'autrui et son jugement. L'exercice est difficile, source de trac, provocateur de ces émotions « sociales ». C'est pourquoi il m'a semblé important de le mettre en place. Devenir tour à tour acteur et spectateur, c'est finalement savoir ce que l'autre ressent, celui qui n'est pas dans la même situation que moi à cet instant mais qui, à un autre moment, l'a été. Il existe aussi d'autres moyens d'aider les élèves à s'exprimer au quotidien. Tout d'abord, l'organisation de la classe peut apporter une certaine aide quant à la manière de se tenir dans un groupe et en particulier

pour apprendre à prendre l'autre en compte. Depuis septembre, je tente de faire travailler le plus souvent possible mes élèves en petits groupes. Il s'agit parfois de créer des groupes de besoin, mais souvent, l'objectif est principalement de les mettre dans des situations où ils se trouvent obligés de coopérer. En Découverte du Monde par exemple, mes élèves ont pris l'habitude de se mettre en groupes pour mener à bien des expériences, des recherches. Grâce à cette habitude de travail, ils acquièrent petit à petit de nombreuses capacités et attitudes. Ils sont désormais capables de former des groupes en déplaçant des chaises voire des tables sans chahut puis de se tenir silencieusement ensuite, pour écouter la consigne. Voir ces enfants qui, il faut l'admettre, sont généralement très agités, être en mesure de réaliser un tel déplacement sans encombre est réellement gratifiant pour eux comme pour moi. Mais surtout, grâce à ce travail de groupe, les élèves apprennent à travailler avec des camarades différents et, plus important encore, à argumenter, écouter, choisir, céder et accepter certaines frustrations. Pour certains élèves, chez qui toute frustration était source d'énervement, il me semble que l'exercice est constructif. Il s'agit donc d'exprimer son individualité au sein d'un groupe tout en prenant en compte les autres et leur individualité. De plus, suivant l'exemple de ma formatrice, j'ai laissé en classe, à la disposition des élèves, un cahier « des plaintes et des bonnes nouvelles ». L'élève qui souhaite s'exprimer peut, à des moments choisis de la journée comme après un travail terminé, écrire ou dessiner dans le cahier des événements qui lui ont fait plaisir, et d'autres qui lui ont fortement déplu. Ce qu'il est amusant de constater, c'est que les élèves ne se servent jamais de ce cahier pour critiquer le travail scolaire. Ou pourrait imaginer que, dans la mesure où les élèves sont tout à fait en droit de laisser leur trace anonymement, ils pourraient en profiter pour dire qu'ils n'ont pas aimé l'évaluation de mathématiques, par exemple. Or, apparemment de manière spontanée, ce cahier sert à exprimer les frustrations accumulées au contact de problèmes de cours de récréation, notamment les problèmes de violence. L'écriture comme le dessin, car pour certains élèves il est encore difficile de se lancer dans une production écrite, servent ici à se soulager de maux, à combattre une injustice ou une douleur en pouvant se dire « Voilà, c'est sorti, je l'ai dit. » Pour l'enseignant, ce système permet aussi d'éviter un temps quotidien colossal consacré à tenter de démêler les petits problèmes des plus sérieux, les brouilles de camarades des relations malsaines. Il faut néanmoins lire régulièrement ce cahier, le vérifier, en parler. Le conseil d'élèves, qui a lieu tous les vendredis en fin de journée a ce rôle, parmi d'autres. Il s'agit d'un temps où les élèves peuvent parler entre eux mais aussi à l'adulte. Ils en profitent

généralement pour exprimer un problème qu'ils ont rencontré avec un élève d'une autre classe. De manière intéressante, c'est surtout lors du conseil d'élèves que mes élèves, qui font partie des plus jeunes de l'école ou presque, osent se plaindre d'enfants plus âgés, qui ont eu une attitude agressive ou violente envers eux. J'ai eu l'impression qu'à cet instant, les élèves se sentent soutenus par leurs camarades et peuvent exprimer les contentieux qu'ils ont eu avec des élèves qui ne font pas partie de la classe. En revanche, ils ne se plaignent que très peu de leurs camarades de classe, contrairement au reste de la semaine durant lequel les plaintes fusent. Cet espace que forme le conseil d'élèves est soit un lieu dans lequel la classe est soudée et peut se projeter en dehors de ses murs, soit un endroit où le regard de l'autre est trop pesant. La question est épineuse mais importante. Quoiqu'il en soit, la nécessité qu'ont mes élèves d'exprimer les choses, de se confier, de prendre appui sur l'adulte quand ils sont face à une situation qui les dépasse, qui les trouble, qui leur fait mal, m'est rapidement apparue. J'ai alors voulu chercher plus loin, mettre à leur disposition un moyen de combattre ces maux, ou du moins de les éviter, de se sentir en sécurité tant avec l'adulte qu'avec leurs camarades. En effet, s'il est positif que mes élèves se sentent autorisés à venir me parler quand un souci se présente, il me paraît primordial qu'ils aient confiance dans les autres. Une des missions de l'école reste la formation de futurs citoyens, qui ont foi en le fait que la société est importante, que la vie sociale est une situation positive, que la présence de l'autre est enrichissante et non effrayante ou source de conflit.

3) Des projets de classe pour développer l'empathie

A l'école primaire, les enseignants bénéficient d'une chance précieuse, celle de rester toute la journée avec les mêmes élèves, de les voir évoluer, de les connaître. Et également de monter avec eux différents projets, notamment en fonction de leurs besoins. Ainsi, observant avec dépit l'ambiance tendue qui faisait de notre classe une zone sensible d'agressivité et de mal être, mon collègue et moi-même avons décidé de monter un projet de théâtre. Cette idée nous était venue dès le début de l'année, et nous avons estimé qu'il serait préférable de proposer ce projet le plus rapidement possible à nos élèves. En songeant à cela, nous avons une idée précise, celle que le théâtre aiderait nos élèves à créer une bonne ambiance de classe, à apprendre à se connaître, à se respecter et à se soutenir. Pour monter un tel projet, en effet, les élèves ont dû travailler en groupe, discuter et faire des choix communs. Habités à cela en classe, ils se sont soumis à l'exercice avec bien plus d'aisance que ce à quoi nous aurions pu nous attendre. Mais, venue l'heure de s'entraîner à mettre en scène et à jouer, les élèves se sont

trouvés en position de comédiens devant des spectateurs. De la même manière qu'en EPS, ils devaient créer et produire face aux critiques d'un public. Lors de ces activités de théâtre, les personnalités se démarquent tout d'abord les unes des autres et il paraît sain pour les élèves de s'apercevoir que les autres ne réagissent pas tous de la même manière. En cela, il est possible pour l'élève de retrouver approximativement sa propre réaction chez un camarade tandis qu'un autre réagira de façon différente. Les élèves, subissant le regard des autres, deviennent des spectateurs tolérants, des comédiens affirmés. Cette évolution est bien sûr progressive et reste parfois irrégulière, d'autant qu'elle ne suit pas le même progrès chez tous les élèves, mais tous semblent en confiance par rapport au fait que leurs camarades ne se moqueront pas, aucun élève ne refuse de se produire devant les autres. Il est possible de travailler davantage la mise à la place de l'autre afin de faire comprendre aux élèves ce qu'eux-mêmes et les autres ressentent dans une situation émotionnellement forte.

Dans cette même idée, il existe un jeu intitulé « Jeu des Trois Figures », créé par le psychiatre et docteur en psychologie Serge Tisseron. Il s'agit d'un jeu théâtral originellement pensé pour l'école maternelle, dans lequel on propose aux élèves de jouer de petites saynètes à trois comédiens. Les élèves choisissent une image qui les a marqués ou intéressés, que ce soit une image vue à la télévision ou une image fixe, un fait divers, même un événement sans lien avec la violence, car tout doit venir des élèves et on estime dans cette étude que les problèmes de violence viendront d'eux-mêmes. À terme, on souhaite voir les élèves jouer une situation de conflit dans laquelle il y aura trois rôles, l'agresseur, la victime, et le tiers qui peut être tantôt spectateur, sauveteur ou redresseur de torts, celui qui dénoue la situation. Il s'agit des « 3 figures complémentaires souvent associées dans des situations de violence » On pense que, spontanément, l'élève qui a l'habitude d'être agresseur, ou de dominer les autres, va se poster en tant qu'agresseur, idem pour la victime et le redresseur de torts. L'intérêt de cette activité réside dans le fait que, après que les élèves aient joué le sketch, ils le rejouent deux fois de suite, à chaque fois en changeant de rôle, afin qu'ils aient été tour à tour agresseur, victime et redresseur de torts. On demande en amont aux trois volontaires d'émettre une supposition quant aux émotions que ressentiraient les protagonistes. Après les saynètes, on discute avec les comédiens pour savoir s'ils ont ressenti les mêmes émotions que celles qu'ils pensaient ressentir au début.² En faisant cela, l'individu peut alors se rendre compte de ce que l'on ressent lorsque l'on est dans le rôle de l'autre, un rôle qui n'est habituellement pas le sien.

2 Pour le déroulé complet de l'activité, voir le site <http://www.sergetisseron.com/le-jeu-des-trois-figures/>

La peur ou la douleur affective de la victime, la colère ou le pouvoir de l'agresseur, le courage ou la satisfaction du redresseur de torts. Et surtout, il peut l'exprimer, commencer à mettre des mots sur ces émotions. Ce jeu est particulièrement intéressant mais, d'après Tisseron, seuls des enseignants formés spécialement peuvent le mener à bien. Je n'ai donc pu que tenter de faire jouer mes élèves et de les faire s'exprimer sur ce qu'ils ont ressenti. Pour l'instant, les réponses ne correspondent pas à ce à quoi je me serais attendue. Les émotions ne viennent pas facilement, les élèves parlent surtout des faits eux-mêmes. Il semblerait qu'il faille davantage de temps pour obtenir une prise de conscience en mots, et c'est d'ailleurs ce que Serge Tisseron affirme.

Je me suis également intéressée aux travaux québécois du Ministère de la Santé publique canadienne, lequel s'occupe des problèmes de violence dans le pays, et à l'étude intitulée « Contes sur moi ». Cette étude, qui nous a été présentée lors d'un stage école en novembre 2014, propose différents outils pédagogiques afin de prévenir les problèmes de violence à l'école. L'idée principale de « Contes sur moi » est de développer l'empathie et la coopération des élèves à l'aide d'activités diverses qui proposent une progression allant de la valorisation de l'estime de soi à la résolution de conflits d'ordre relationnel. Cependant, ces activités doivent être menées sur le long terme et avec une cohésion de l'ensemble de l'équipe éducative, ce qui ne m'a pas permis d'utiliser les outils au cours de l'année. En revanche, j'ai décidé de mener une séquence d'Instruction civique et morale portant sur la violence à l'école. J'ai donc commencé par demander aux élèves d'exprimer, après un instant de réflexion personnelle, ce qu'était pour eux la violence. J'ai pris soin de dissocier violence « des adultes », celle que l'on voit aux informations télévisées, de la violence « des enfants », ou « de l'école ». De manière générale, j'ai demandé aux élèves de ne pas citer de noms, afin que la séance ne se transforme pas en jugement contre autrui. Mes élèves ont donc cherché une définition ou, du moins, des termes décrivant cette violence, et voici ce qui en est ressorti, avec leurs propres mots :

Pour moi, la violence c'est :

- *les coups*
- *les insultes et les mots qui me touchent*
- *le chantage, les menaces*
- *le vol*
- *l'injustice*

- *les mensonges*
- *les méchancetés « dans le dos »*

Il est intéressant de remarquer que, lorsque les élèves évoquent l'injustice, c'est toujours par rapport au jugement d'un adulte. C'est ce dernier qui est injuste en les sanctionnant pour une faute qu'ils n'ont pas commise. À cet instant, la violence provient de l'adulte, quand bien même la dénonciation mensongère viendrait d'un camarade. Effectuer ce travail en classe, donner la parole aux élèves, me semble être le premier pas vers une discussion ouverte, un échange. Avec tous les écueils et difficultés que cela peut représenter.

1) Les limites des possibilités et des moyens pratiques

D'une manière plus globale, on le perçoit ici avec la violence involontaire de l'adulte, la prévention de la violence se pense au niveau de l'école dans son ensemble et de chaque membre de son personnel. Dans cette optique et dans le cadre du projet d'école, notre directrice nous a demandé d'instaurer ensemble un protocole à suivre en cas de crise. Il s'agit ici d'avoir les bons réflexes, de mettre l'élève en crise et les autres en sécurité, de se mettre soi-même en sécurité, de savoir immédiatement vers qui se tourner lorsque l'on est face à un problème. La demande est réelle dans cette école, car les crises, qu'elles soient crises de violence ou accidents, ne sont malheureusement pas aussi rares qu'on le souhaiterait. Ainsi, pour réaliser ce protocole, nous avons dû tenir compte des réalités et possibilités du terrain, mais également de l'existence des « trois cerveaux », ou plutôt des trois zones du cerveau qui entrent simultanément en jeu au moment de la crise. Il s'agit donc d'essayer de comprendre ce qui est en éveil chez l'élève à cet instant : le cerveau « reptilien » qui permet aux instincts basiques tels que la peur et ainsi la fuite incontrôlée, de prendre les commandes du comportement, la zone limbique qui met en avant les émotions, ou le cortex, qui gère les liens relationnels et la réflexion. En effet, on ne peut pas attendre d'un élève certaines réactions quand la peur a pris le dessus, tout comme on ne peut pas lui demander de s'exprimer sur ce qui ne va pas lorsque ce sont les émotions « en vrac » qui s'expriment. En développant ce rapide point théorique tel qu'il nous a été présenté en conseil des maîtres, je souhaiterais mettre l'accent sur le fait que les enseignants ont besoin de comprendre les réactions des élèves pour pouvoir réagir eux-mêmes de manière efficace et adaptée. Sûrement faudrait-il une réelle formation des enseignants sur ces questions, comme le préconise Daniel Favre.

Tous les moyens ne sont effectivement pas mis à la disposition des enseignants

concernant la réaction à avoir face à la violence. Cet aspect de formation serait une idée entière à développer, par ailleurs. Cependant nous l'avons vu, il est possible de mettre en place des propositions de réponse face aux attitudes violentes, de former les élèves à ce qu'est la violence et comment l'éviter. Or, un enseignant peut manquer de certains moyens et se retrouver confronté à de solides barrières lorsqu'il tente d'aider ses élèves dans ce long travail qu'est la connaissance de soi, la connaissance de l'autre et les réponses pacifiques à une agression. Tout d'abord, et ce fut mon cas, le temps manque dans une journée de classe. Il est bien sûr possible, voire inévitable, de mettre des outils à disposition des élèves et d'inclure à d'autres enseignements ces compétences sociales et transversales. C'est le cas du cahier des plaintes ou des séances d'EPS. S'il est envisageable de voir se développer pendant ces activités des compétences sociales et civiques, personnelles et communes, il reste difficile d'en évaluer la portée et l'efficacité. J'ai tenté de préparer une séquence d'Instruction civique et morale pour traiter du problème de la violence. Si la première séance, que j'ai évoquée précédemment, a pu faire émerger des réactions de la part des élèves, réactions saines et dans l'écoute de l'autre, je me suis rapidement trouvée en difficulté dans la conception même de ma séquence. En tant que jeune enseignante, comment préparer un enseignement sur un sujet aussi vaste et sensible ? Beaucoup de questions se sont alors imposées à moi, sans doute trop pour que je réussisse à prendre le recul nécessaire pour trouver les réponses. Par quel biais aborder le sujet de la violence ? J'ai tenté de le maintenir au cadre de l'école, afin d'éviter des liens avec une éventuelle violence familiale. Mais alors, comment faire pour ne pas stigmatiser les élèves ? Pour ne pas se rendre compte, et les élèves également, à la fin de la séance ou de la séquence, qui sont toujours les agresseurs, toujours les agressés, toujours les témoins de cette violence. Ma difficulté à préparer une telle séquence m'a ralenti dans le traitement de ce sujet avec mes élèves. De nouveau obligée d'utiliser des temps qui ne sont pas uniquement consacrés à cette question ou à l'Instruction civique et morale, j'ai essayé d'observer mes élèves et leurs besoins réels. En effet, je pense que dans cette classe, où l'ambiance et les relations s'améliorent de jour en jour grâce à un travail quotidien, je dois désormais me concentrer non pas sur un enseignement large d'un thème tel que la violence, mais bien sûr les problèmes concrets que rencontrent mes élèves dans leur vie à l'école. Je prévois donc de mettre en place avec eux une liste de situations qu'ils rencontrent, et de chercher quels seraient les moyens de résoudre ces conflits sans utiliser d'attitude violente. La tâche paraît fastidieuse, et l'écueil serait sûrement l'aspect aléatoire et peu fiable d'une telle

liste, la pertinence peut-être douteuse ou changeante des réponses. Mais il y aurait éventuellement un travail à faire de ce côté. Encore une fois, un tel projet aurait sans doute davantage de portée s'il était commencé au début de l'année, ou peu après, une fois que l'on connaît mieux ses élèves, et demanderait d'être traité tout au long de l'année. Il ne s'agit plus seulement d'enseignement, de programmes, mais bien d'un climat à instaurer et surtout, d'aider les élèves à grandir, de les accompagner et de leur fournir des possibilités d'action au quotidien.

2) Les limites de l'impact de ces travaux sur les élèves, de l'empathie sur la violence

Pourtant, le temps est loin d'être la seule condition à la réussite, et même à la mise en place, de projets comme celui-là. En effet, la sensibilité des élèves joue un grand rôle. On ne pourra pas, en tant qu'enseignant, appliquer à sa classe les mêmes techniques, les mêmes activités, les mêmes projets que ce qui est recommandé ou proposé. Il faut s'adapter à ses élèves. C'est ce qui est préconisé dans notre façon d'enseigner, et il me semble qu'il s'agit d'une nécessité. Ainsi, deux limites apparaissent ici. Tout d'abord, je l'ai évoqué en amont, certains élèves sont parfois victimes ou témoins de violence familiale sans que l'on ne remarque quoi que ce soit. S'il ne faut pas faire de cette question un tabou, de peur d'enfermer l'enfant dans un silence néfaste, il faut néanmoins aborder la question de la violence avec d'autant plus de précautions. Or, ces dernières sont ardues à définir. Faudrait-il permettre aux élèves de s'exprimer devant le groupe classe au risque d'entendre des histoires personnelles difficiles ? Les faire s'exprimer individuellement, en tentant de ne pas les laisser s'enfermer dans une représentation personnelle, pauvre ou péjorative, de la violence, de la famille, du groupe ? Cette dernière question amène la seconde difficulté, celle des représentations des élèves. En effet, on ne peut pas espérer que chaque élève de sa classe ait la même représentation que son camarade de ce qu'est la violence. Cette vérité est apparue lorsque j'ai dressé avec mes élèves la liste de ce qu'ils pensaient être des situations violentes. Bien que de nombreuses situations revenaient dans leurs paroles, je ne pense pas que tous les vivent avec la même intensité, avec le même regard, avec les mêmes émotions. L'individualité de l'être entre ici directement en compte. Et face à cette individualité de l'élève se trouve l'individualité de l'enseignant, avec sa propre sensibilité également, et sa propre capacité à comprendre et prendre en compte l'émotion de chaque élève en face de lui, afin d'ajuster au mieux son enseignement quant à un sujet tel que la violence. Tout cela constitue donc un grand nombre

de paramètres dont il faudrait tenir compte pour mettre en place un véritable projet autour de la violence à l'école. En outre, le fait de développer l'empathie est une solution évoquée par de nombreux chercheurs mais peut-on uniquement compter sur cela pour prévenir la violence et offrir aux élèves des moyens d'échapper à des situations de violence ? Tout d'abord, l'empathie doit être présente au sein de la classe. Qu'en est-il de l'empathie de l'enseignant face à un élève en difficulté, ou qui souffre ? Offrons-nous toujours nous-mêmes un bel exemple de ce qu'est l'empathie ? Donnons-nous envie à nos élèves de se préoccuper de l'autre et de comprendre ce que l'autre ressent quand eux-mêmes ne se sentent pas regardés ni compris par leur enseignant ? Leur montrer que l'on s'occupe d'eux, que l'on cherche à les comprendre et les inciter à faire de même envers leurs pairs suffit-il à initier le développement de l'empathie chez nos élèves ? Certainement, la question couvre davantage de champs. Il faudrait également s'intéresser à la place des familles dans le système scolaire, car le rôle familial a une importance primordiale dans le développement de l'enfant, nous le voyons chaque jour. Apprend-t-on aux enfants à développer leur empathie, chez eux ? Leurs parents font-ils preuve d'empathie envers les membres de la famille ? Est-ce seulement important ou valorisé dans la famille ou dans la culture ? Autant de questions qui restent sans réponse pour les enseignants qui accueillent des élèves aux parcours variés, à la vie différente de celle du voisin, différente parfois de ce que l'on peut imaginer, de la représentation personnelle qu'a l'enseignant de l'éducation d'un enfant, d'une vie de famille, et dont il doit apprendre à se détacher.

3) A long terme, un espoir de bénéfice social ?

L'école se donne pour mission de former les enfants à la vie en communauté, à la citoyenneté. Les enseignants tentent de faire apprendre et comprendre les règles, de donner des réflexes civiques à leurs élèves, de leur faire accepter la répression des pulsions pour vivre en compagnie des autres. Pourtant, la présence de la violence est importante dans la société. Sans vivre dans un pays en proie aux grandes violences, des actes prouvent chaque jour que de nombreux individus continuent de s'exprimer à travers ce moyen destructeur. Combien de règlements de compte, de pulsions non maîtrisées, de destructions et d'actes de vandalisme rythment notre vie quotidienne, sans que nous ne les rencontrions toujours, mais nous en entendons souvent parler. Les élèves le savent, ils l'entendent également, ils ne se leurrent pas sur la réalité de la violence. L'école, donc, a pour mission de former des citoyens dans l'espoir de les amener dans la vie sociale avec des attitudes pacifiques et respectueuses des lois. Mais

réussit-elle cette mission ? Pour un grand nombre, sûrement. L'école possède ce merveilleux avantage d'accueillir chaque futur citoyen, elle peut donc donner une chance à chacun de devenir un être autonome, libre et pacifique. Or, l'école n'est pas la seule à influencer la vie des enfants. La famille, les médias, la société en générale modèlent également l'esprit et le comportement des jeunes individus. Il semble certain que l'école a très peu de chances de lutter seule contre le poids de ces différentes influences, et ce n'est pas forcément un mal car l'individualité d'un être vient de sa famille, de son environnement premier, et l'école n'est pas là pour effacer cette individualité mais bien pour la laisser s'exprimer au sein d'un cadre. Néanmoins, en travaillant sur l'empathie avec les élèves, nous leur offrons peut-être une chance de se protéger en tant qu'individu de choix et de comportements qui leur nuiraient autant qu'aux autres membres de la société dans laquelle ils seront amenés à vivre. On peut espérer, et c'est sûrement dans cette optique que le nouveau Socle Commun de 2015 prévoit d'intégrer l'empathie dans son texte, qu'en développant cette capacité chez les élèves, ce soit la société dans son ensemble qui soit un jour capable d'en faire preuve au quotidien. Si l'empathie prévient la violence, des citoyens capables d'en user seraient alors en mesure de se protéger et de ne pas répondre violemment, limitant ainsi les situations de violence dans la vie quotidienne de chaque membre de la société. Ainsi, l'école pourrait effectivement former des citoyens pacifiques et libres de choisir des réponses adaptées aux agressions et violences qu'ils seront susceptibles de rencontrer.

Le bilan est loin d'être définitif. Nous l'avons constaté, les recherches se poursuivent concernant la résolution de conflits et les actes de violence au sein du cadre scolaire. En outre, la complexité et la quantité des différents paramètres à prendre en compte rendent la tâche d'autant plus ardue aux enseignants que le sujet même est véritablement complexe. Définir la violence chez des enfants est difficile car il faut différencier agressivité et violence, volonté de nuire et pulsions mal contrôlées... Lorsque l'on n'est pas en mesure de repérer avec précision les causes et les conséquences de la violence, il devient d'autant plus compliqué d'essayer de la résoudre. Le développement de l'empathie réside en réalité dans une tentative de parer les comportements violents de manière globale, c'est-à-dire en agissant sur l'ensemble de l'individu et de sa perception des autres et des relations sociales. C'est pour cela que l'on peut espérer créer, grâce à ce développement de l'empathie à l'école, un véritable bénéfice pour

l'ensemble de la société, en aidant ses futurs membres à trouver des solutions non violentes à toutes sortes de situations conflictuelles. La tâche s'avère longue et peu sûre de ses résultats probants, mais l'école a la possibilité d'essayer de l'accomplir et ainsi de donner à un maximum d'individus cette capacité de résolution de conflits. La réflexion doit porter sur le long terme et concerner l'ensemble des membres de la communauté éducative ainsi que les différents individus qui font partie du monde des élèves. C'est pour cette raison que, en plus de temps et de moyens adaptés, les enseignants ont besoin d'une véritable cohésion sociale autour de ce projet pourtant crucial qu'est la formation des citoyens, dans l'espoir d'améliorer le climat social dans son ensemble. Différents angles d'approche concernent donc la formation de ces élèves. Les adultes et leurs actions, mais également les élèves eux-mêmes, à la fois en tant qu'enfants, donc en tant qu'êtres en formation, et en tant que futurs citoyens, pour qu'ils puissent un jour continuer de prendre ces décisions importantes qui rythment la vie quotidienne de chacun et qui modifient peu à peu le comportement de toute une société. Une question supplémentaire se pose alors, évoquée précédemment, celle de l'exemple que nous, adultes, enseignants ou non, donnons à ces jeunes individus. Si l'empathie est un moyen efficace de prévenir les comportements violents à l'école et dans la société, on peut se demander si elle ne devrait pas être un caractère obligatoire du rôle des adultes et notamment des enseignants. Or, qui parmi les enseignants peut être certain de toujours ressentir et faire preuve de cette empathie auprès de ses élèves ? L'humain reste incertain, et aucune solution ne semble parfaite car la violence comme l'empathie restent des attitudes propres au caractère des êtres humains, à leur force comme à leurs limites.

Bibliographie

- Astington, J. W. (1993), *Comment les enfants découvrent la pensée*, Retz
- Debarbieux, E. (1999) *LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE. Tome 1, Etat des lieux*. ESF éditeur.
- Favre, D. (2013) *La prévention de la violence et de l'échec scolaires* in *Éducation Canada - Canadian Education Association*
- Favre, D. (2011). *Transformer la violence des élèves: cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod.
- Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod, Les Topos
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la culture*. PUF, Quadrige
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. *L'empathie*, 149-181.
- Pain, J. (2006) *L'École et ses Violences*, Ed. Economica-Education

Sitographie

www.cea-ace.ca

<http://www.sergetisseron.com/le-jeu-des-trois-figures/>

Résumé

Pouvons-nous, enseignants, lutter concrètement contre la violence à l'école ? Ce fléau, s'il n'est pas récent, nous préoccupe toujours. Quels sont alors les moyens dont nous disposons ? Ce travail propose d'explorer la piste du développement de l'empathie chez les élèves, comme solution envisageable et envisagée de prévention de la violence, d'abord à l'école puis dans la vie sociale. Mais plus encore, il s'agit de réfléchir à la manière d'aider nos élèves à trouver des réponses non violentes et des stratégies d'évitement de la violence, dans le cadre d'une situation conflictuelle. Savoir comment réagir en cas de conflit, cela signifie ne pas être surpris par la situation, donc ne pas avoir peur, et ainsi trouver des réponses adaptées et non violentes. Cette réflexion a été parallèlement concrétisée en situations pédagogiques dans une classe de CE1 près de la porte de Clignancourt à Paris (XVIII^e arrondissement), dans laquelle les actes et comportements violents continuent de diminuer depuis le début de l'année scolaire.