

dossier



Réflexions au sujet  
des « jeux » dangereux

# Réflexions au sujet des « jeux » dangereux

Hélène Romano\*

L'institution scolaire est régulièrement confrontée à la question de la violence : de la maternelle au lycée elle concerne les élèves contre eux-mêmes, la violence entre élèves, familles et enseignants mais également la violence de l'institution à l'égard des élèves comme des professionnels.

Parmi ces violences, une entité désignée par l'appellation « jeux dangereux » se dégage depuis une dizaine d'années. Notre propos vise à présenter les différentes manifestations de ces pratiques violentes, à mieux en comprendre les répercussions et à dégager les dispositifs susceptibles de prévenir cette violence afin d'apporter la prise en charge la plus adaptée aux élèves concernés.

## Champ et contenu de la violence à l'école

La violence, définie comme « défi planétaire » par l'OMS, n'épargne pas les établissements scolaires et les personnels qui s'y trouvent de plus en plus souvent confrontés, mais tenter de définir la violence à l'école, d'en identifier les seuils et d'en délimiter des frontières est délicat car la violence scolaire désigne des phénomènes hétérogènes, présentant des degrés d'acceptation variable et qui n'ont parfois aucune spécificité « scolaire » sinon de se produire dans l'espace de l'école. Le phénomène des violences en institution scolaire a pris depuis plusieurs années une dimension nouvelle sans que l'on sache toujours faire la part entre ce qui relève d'une réelle augmentation des faits ou d'une mutation du rapport à la violence à l'école moins supportée, mieux signalée, mieux prise en compte, sous l'effet d'une médiatisation plus importante et d'un sentiment d'insécu-

rité de plus en plus intense et habilement entretenu. Des dégâts matériels aux violences physiques et sexuelles, en passant par la multitude de comportements d'indiscipline, de moqueries et d'humiliation, le champ de la violence à l'école semble pouvoir s'étendre de manière infinie aux moindres situations d'écart aux normes. Avec en point commun une souffrance psychique qui s'inscrit sur différentes scènes :

- Celle des élèves qui se sentent incompris, malmenés, méprisés,

- Celle de leurs familles inquiètes quant à l'avenir de leur enfant ; dépassées par une logique, des attentes et une culture scolaire qu'ils ne comprennent pas toujours ; blessées par certains propos enseignants leur renvoyant ce qu'ils perçoivent comme une incompetence parentale dès que leur enfant ne suit plus le rythme et ne rentre plus dans le cadre scolaire.

- Celle d'enseignants et de professionnels qui se sentent dénigrés, dépossédés de leur métier et vivent une profonde crise d'identité.

- Celle de l'institution soumise aux incessantes exigences sociales et régulièrement stigmatisée comme principale responsable de tous les maux de notre société moderne.

**Définir la violence scolaire** c'est donc prendre en considération ces multiples expressions possibles en sachant que la violence à l'école ne peut pas être réservée aux seuls faits d'agressions physiques et nécessite d'envisager l'ensemble de ces petites violences du quotidien individuelles et institu-

tionnelles qui, si elles ne sont pas toujours pénalisables, deviennent de véritables violences susceptibles de blesser profondément les sujets qui en sont victimes et d'altérer durablement le fonctionnement institutionnel des établissements. Tenant compte de ces différents aspects, nous proposons de parler de violence scolaire comme d'un processus transactionnel et intersub-

jectif lié aux variations individuelles, contextuelles et socio-culturelles, dès lors que ces actes de violences portent atteinte à l'altérité de la personne qui en est victime (adulte et enfant de tout âge), quelle qu'en soit la nature (violence physique, et/ou psychique, qui s'exerce sur soi-même ou sur autrui) et quels qu'en soient les protagonistes (élèves, collègues, famille, professionnels, responsables institutionnels). L'impact

déshumanisant de ces actes se caractérise par l'impossibilité dans laquelle se trouve le sujet qui en est victime de pouvoir y donner un sens. Il peut s'agir d'un fait d'une violence extrême (= « jeu » dangereux, agression avec



\* Psychologue clinicienne, docteur en psychopathologie, psychothérapeute

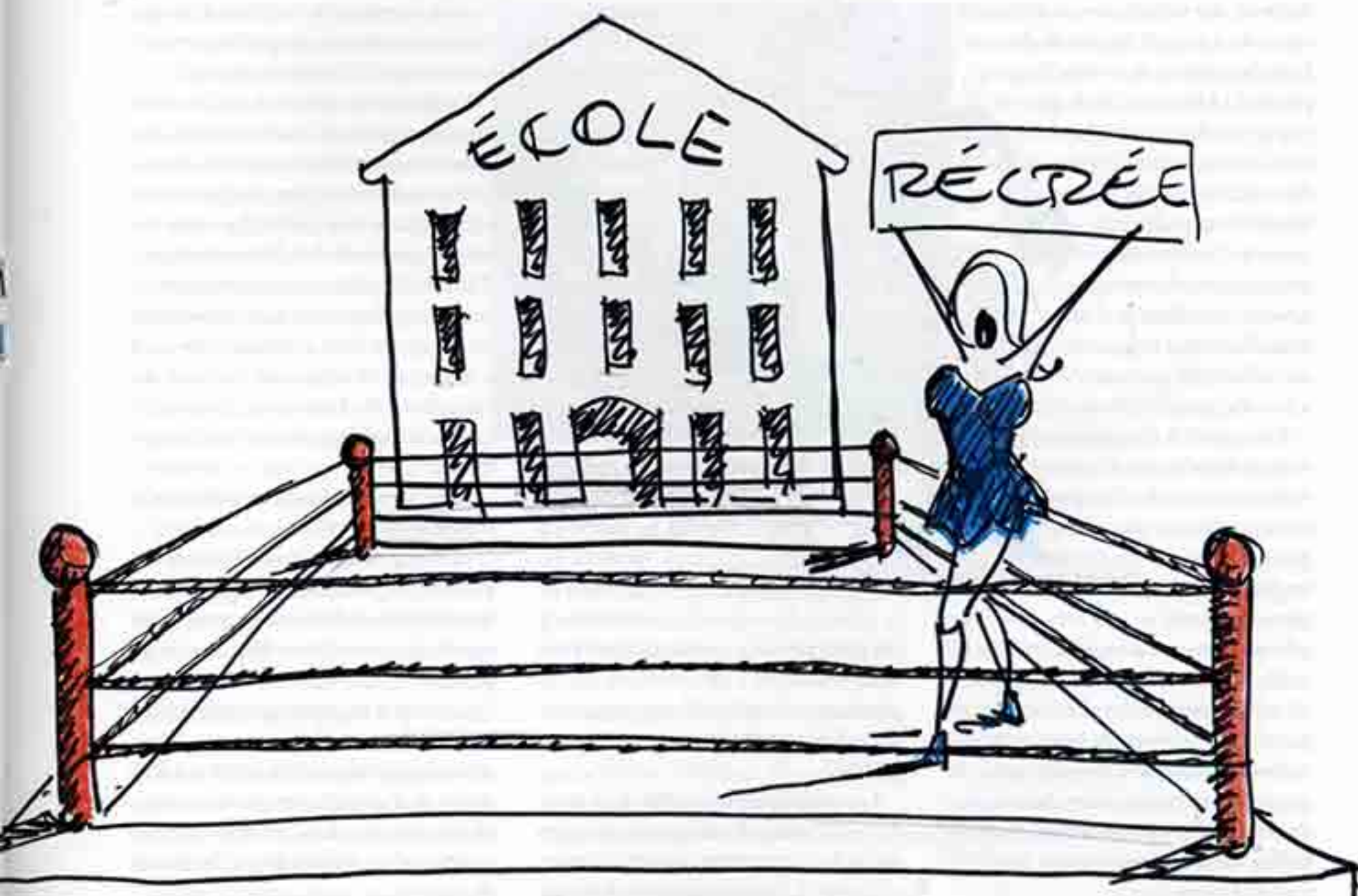
• Cellule d'Urgence Médico-Psychologique du SAMU 94 - Hôpital H Mondor - 94000 Créteil

• Consultation spécialisée de psychotraumatisme du Val de Marne - Hôpital Henri Mondor Créteil

Adresse pour la correspondance SAMU 94 - LUMP 94 Hôpital H. Mondor

51 avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny 94000 Créteil

Courriel : romano.helene@orange.fr



arme, viol, suicide) mais aussi d'actes en apparence mineurs (tels que des agressions verbales à type de menaces ou d'insultes), qui, réitérés, peuvent être ressentis comme une volonté de détruire et qui mettent à l'épreuve la sécurité, le bien-être, la santé des sujets qui les subissent et hypothèque en particulier le bon développement de l'élève.

### « Jeux » dangereux

L'appellation « jeux dangereux » est récente puisqu'elle apparaît dans les années 90 pour définir deux types de pratiques: les « jeux » d'agression et les « jeux » d'asphyxie. Certaines de ces conduites s'inscrivent dans le fonctionnement habituel de l'enfant ou de l'adolescent et font partie de son mode de vie; d'autres marquent un passage à l'acte ou une tentative unique liée aux circonstances. Nous proposons dans un premier temps de les définir avant de discuter de la pertinence de l'usage du terme « jeux » pour des pratiques qui sont avant tout des violences graves contre soi-même ou contre ses pairs.

### Les « jeux » d'agression

Ils font partie des multiples violences physiques existant en établissement scolaire: bousculades, bagarres, morsures, griffures, cheveux tirés, coups, projections de chaises, agressions au gaz lacrymogène. Les violences physiques concernent aussi les violences avec armes appelées school shooters dans la littérature américaine mais dont les établissements scolaires français ne sont plus protégés comme en témoigne l'agression récente dans un collège de Meyzieu près de Lyon où un collégien a poignardé en juin 2008 trois camarades, et les multiples agressions à la sortie des collèges et des lycées où l'arme blanche vient en lieu et place des habituels invectives et bagarres.

Les « jeux » d'agression sont des actes de violence physique gratuite, intentionnels et qui impliquent le plus souvent un groupe d'enfants qui participent à l'agression de l'un des leurs. Plusieurs termes sont donnés selon la place du groupe et celui de la victime: le « jeu » du cercle infernal, le « jeu » du mikado, le bouc émissaire, le petit pont massacreur ou la mêlée, le jeu du

jugement, le petit pont boulette, la tâtane, etc. Le principe est toujours le même: initialement le groupe est solidaire et l'ensemble des élèves souhaitent participer à ce « jeu ». Au sein d'un cercle de jeu, un objet est lancé; le joueur qui ne le rattrape pas devient la victime et est alors roué de coups par les autres joueurs. D'autres « jeux » ont une dimension de contrainte plus prononcée car, dès le départ, un enfant est désigné sans qu'il ait adhéré au groupe de départ. Par exemple dans le « jeu » de la canette, un enfant est désigné par le groupe comme « canette », il est bousculé, tombe au sol et frappé; pour se protéger des coups il roule telle une cannette. Le « vainqueur » est celui qui donne le dernier coup avant que la victime ne touche un obstacle (mur, pilier etc.).

Autres exemples, le « jeu » des cartons rouges, le « jeu » de la ronde, le « jeu » de la mort subite ou de la couleur: un enfant qui porte le plus grand nombre de vêtements de la couleur désignée le matin, est frappé et humilié toute la journée; le « jeu » du taureau: un groupe d'enfants ou d'adolescents

foncent, tête baissée, sur un enfant désigné; le « jeu » de Beyrouth des enfants demandent à un autre la capitale du Liban et s'il ne sait pas répondre à cette question, il est frappé au niveau du sexe; le « cercle infernal » rassemble un groupe d'enfants disposés en cercle qui se passent un ballon de foot jusqu'à ce que le joueur du milieu l'attrape mais s'il n'y arrive pas, il est frappé.

Les « jeux » d'agression sont réalisés le plus souvent dans un contexte d'importantes violences psychologiques qui correspondent aux propos et aux attitudes portant atteinte à l'humanité et à la dignité de l'enfant. Il peut s'agir de paroles blessantes, d'insultes, d'injures, grossièretés, de propos et attitudes humiliantes et dénigrantes, de propos racistes, de racket, de menaces de représailles ou menaces de mort sur l'élève ou un de ses proches (frère ou soeur, parents).

La répétition de ces violences psychologiques entre élèves est définie par le terme *school bullying*. Le *school bullying* est une notion étudiée par les pays scandinaves depuis les années 80 puis reprise par le Canada, les Etats-Unis, le Japon et une partie des pays européens. Il correspond à des humiliations et brimades répétées entre élèves ou de harcèlement entre pairs: « nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de *bullying* lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de *bullying* lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la personne en question de se défendre » (Smith, Sharp, 1994). Les notions de répétition, d'abus de pouvoir d'un plus fort sur un plus faible et d'intention délibérée de nuire sont ici centrales.

#### Les « jeux » d'asphyxie

Ces pratiques de non-oxygénation consistent, de façon volontaire, à freiner l'irrigation sanguine du cerveau



par compression des carotides, du sternum ou de la cage thoracique, pour ressentir des sensations

intenses et des visions pseudo hallucinatoires. La privation sévère d'oxygène entraîne des séquences plus ou moins intenses selon la durée de l'anoxie et peut entraîner la mort. La

pratique régulière et intensive de

ces pratiques de non oxygénation peut aussi conduire à une attitude de dépendance visant à retrouver les sensations furtives obtenues par l'auto-asphyxie.

Les statistiques sont difficiles à obtenir tant il existe d'amalgames entre jeu du foulard, accidents, suicides et morts violentes. L'étude réalisée en 2005 par le Dr Jean Lavaud auprès des SAMU de France, a révélé 7 accidents par strangulation dont cinq décès: le plus jeune enfant avait 7 ans, le plus âgé 13 ans. Mais selon l'APEAS (Association des Parents d'Enfants Accidentés par Strangulation) cette étude ne prend en compte que les enfants ayant nécessité une prise en charge médicale et les chiffres seraient nettement supérieurs: plus de 210 enfants seraient décédés depuis 1995. Ce comportement concerne aussi bien les filles que les garçons. Si ces jeux sont initiés dans les enceintes des établissements scolaires, c'est le plus souvent au domicile que l'enfant décède.

Le nom le plus médiatisé est celui de « jeu » du foulard mais d'autres noms sont donnés par les enfants et les adolescents à ces activités volontaires de non-oxygénation ou d'asphyxie, de strangulation ou de suffocation: « trente secondes de bonheur », « rêve bleu » et « rêve indien » (couper seul sa respiration), « jeu du cosmos » (se faire stranguler par un camarade), « jeu des poumons », « jeu » de la tomate (couper sa respiration mais sans lien),

« jeu de la grenouille » (résultat obtenu en position accroupie par hyperventilation jusqu'à l'évanouissement).

L'élève peut agir seul (grâce à un lien, lacet, ceinture, essuie-main des toilettes) avec un risque accru de conséquences dramatiques car personne n'est là pour le secourir. Le contexte scolaire peut entraîner des mécanismes d'identification et ces pratiques de strangulation peuvent aussi se produire en groupe et dans la plupart des cas il n'existe pas de victime ou d'auteur défini et les rôles s'inversent, c'est-à-dire que l'étranglé peut devenir l'étrangleur.

Actuellement trois types de profils d'élèves sont repérés

- Les sujets occasionnels semblent motivés par la curiosité ou agissent sous la contrainte de l'effet d'un groupe par crainte de perdre leur place au sein du groupe.

- Les sujets réguliers qui recherchent surtout des sensations et sont souvent amenés à pratiquer ces activités à leur domicile. Le danger est que cette excitation entraîne, dans certains cas, l'apparition d'un certain degré de dépendance.

- Les sujets suicidaires et/ou ayant une personnalité fragile sont moins décrits et semblent plus rares mais, dans ce cas, le risque d'accident et de décès sont très importants. Ces élèves pratiquent souvent cette non-oxygénation volontaire plusieurs fois par semaine, voire par jour, et présentent le plus souvent une symptomatologie dépressive importante.

#### Discussion

Il n'existe aucune donnée statistique spécifique pour les « jeux d'agression ». Les données épidémiologiques sont difficiles à établir car les jeux dangereux, lorsqu'ils sont signalés et regroupés dans la catégorie des violences physiques. En dehors des situations dramatiques, ils sont rarement recensés et lorsqu'ils le sont, il s'agit de tous types d'établissements scolaires. Le faible nombre de signalements s'explique également par le fait que ces pratiques sont difficilement réparables par les adultes car elles se manifestent hors de leur contrôle et sous le regard des seuls camarades. L'organisation des jeux

agressifs se faisant très discrètement, ils sont découverts en même temps qu'ils ont lieu. Par ailleurs, leur renouvellement régulier rend également difficile leur repérage, ce qui conduit certains chefs d'établissement à se constituer en réseau pour se tenir informés dès que l'un d'eux a connaissance d'un « nouveau jeu ». Ces pratiques sont en tous cas aujourd'hui un sujet d'inquiétude pour les responsables institutionnels puisque une brochure intitulée « les jeux dangereux et les pratiques violentes - prévenir, intervenir, agir », a été transmise en 2007 par le ministère de l'éducation nationale à tous les chefs d'établissement. Au-delà des difficultés de repérages, ces pratiques s'accompagnent le plus souvent du silence des jeunes qui ne sollicitent que rarement une aide extérieure : dans le rapport de J.-M. Croissandeau, 3 % se sont tournés vers leurs parents, 6 vers des enseignants et 18 % vers des amis. La crainte de sanctions de la part des adultes, de représailles de la part des pairs, la gêne ou/et les sentiments de honte et de culpabilité, peuvent verrouiller l'enfant dans le secret et le condamner au silence. Certaines situations sont révélées indirectement par le happy slapping (en français « joyeuses claques ») qui consiste à filmer à l'aide de son téléphone portable une agression perpétrée par surprise, puis de procéder à la diffusion de ces images via internet ou d'autres téléphones portables. Cette pratique, qui se surajoute aux violences physiques, vise également à porter atteinte à la dignité et à l'image de la victime. A noter que depuis la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance (article 222-33-3 du code pénal), l'happy slapping est ass-



**APEAS** Association de Parents d'Enfants Accidentés par Strangulation

milé aux violences légères et peut être puni de 3 ans d'emprisonnement et 45 000 euros d'amende.

L'enfance et l'adolescence sont des temps d'expérimentation des comportements adultes. Prendre des risques, se mettre en danger, tester les limites de ses pairs et des adultes qui l'entourent sont constitutifs de la quête d'autonomie et de la recherche d'indépendance de l'élève. Ces expérimentations se situent à l'interface entre le connu et l'inconnu, le permis et l'interdit, le licite et l'illicite. Mais comment comprendre ces « jeux » qui peuvent conduire à tant de blessures et certaines fois à la mort ?

Les jeux dangereux font violence car ils mettent en scène une violence brute dont les auteurs sont incapables de parler. Ces actes ne sont ni transformés, ni intégrés, ni élaborés dans la dynamique psychique de l'enfant et de l'adolescent et s'expriment de façon archaïque. En ce sens, ils ont une potentialité destructrice du psychisme. Si l'adulte intervient, si ces enfants et ces adolescents sont pris en charge, cette attention patiente et bienveillante permet aux enfants mis en cause de mettre des mots sur leurs comportements, de traduire l'impensable et de se dégager de l'impact traumatique de ces pratiques qui les confrontent à la mort. Il est alors possible de constater que cette verbalisation autorise une élaboration de

leur violence et restaure par là même leurs capacités psychiques. Le recours à ces pratiques violentes disparaît car l'enfant ou l'adolescent est désormais capable de ne plus être submergé par cette violence fondamentale. Mais nous l'avons rappelé, les adultes interviennent peu, repèrent difficilement ces pratiques et lorsqu'ils y sont confrontés ne parviennent pas à en penser toute la dimension traumatique liée à la confrontation à la mort. Le terme « jeux » attribué à ces pratiques violentes à dimension ordalique, témoigne des défenses mises en oeuvre par le monde des adultes pour lutter contre l'innommable et l'inintelligible : comment concevoir qu'un enfant puisse se détruire ou détruire l'autre ? Le même processus est aussi à l'oeuvre dans l'utilisation du terme « tournante » pour qualifier les viols collectifs entre mineurs et tenter de faire oublier qu'il s'agit de crime. La banalisation et l'aspect ludique donné

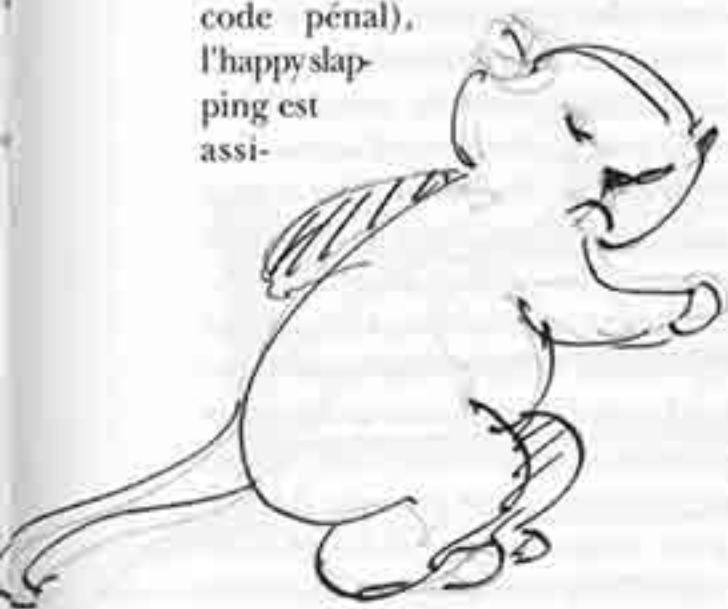
à ces pratiques violentes sont des évitements sémantiques qui participent à renforcer les recours à ce type de pratique car l'interdit n'est pas rappelé : « ils ne se bagarrent pas, ils jouent » ; « ce n'est qu'un jeu, vous n'avez

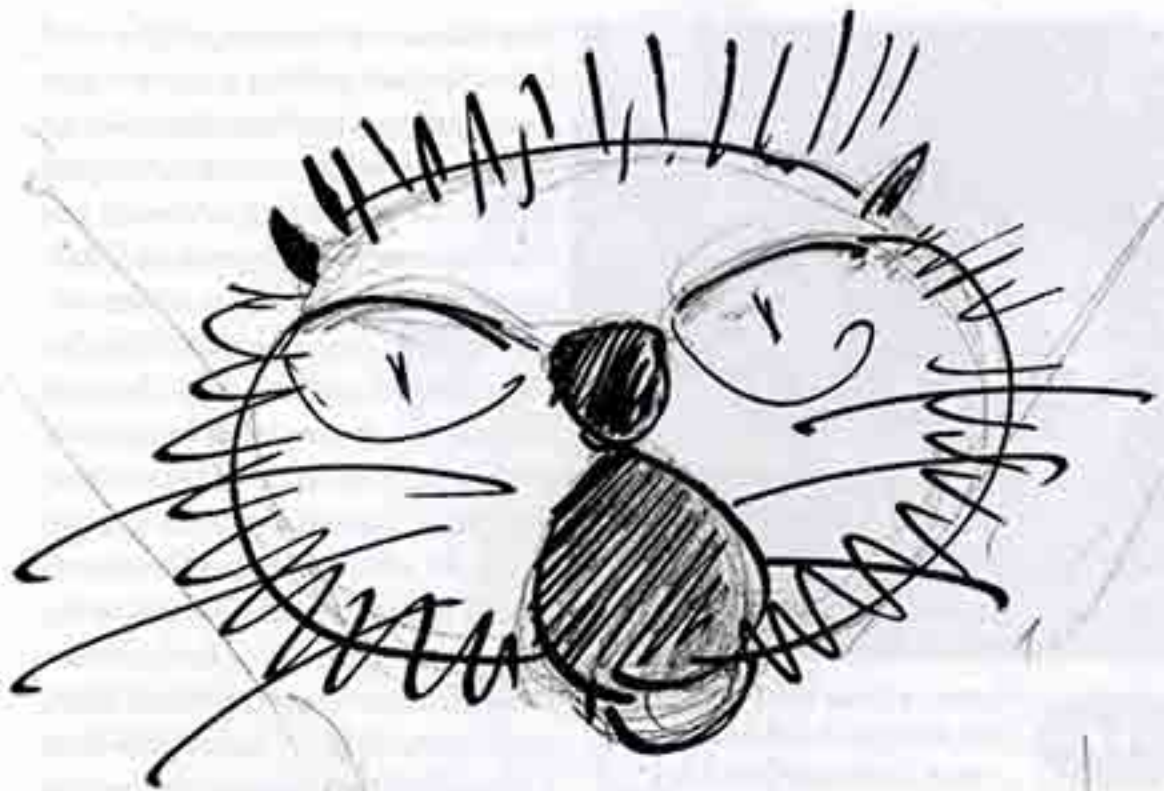


qu'à les laisser, ça leur passera ». Dans un tel contexte, les multiples termes donnés à ces « jeux » par les enfants et les adolescents ne peuvent que s'enrichir et ces pratiques se multiplier puisqu'elles sont cautionnées par les adultes.

**Les « jeux » traumatiques ne sont pas des jeux.**

Le jeu est un espace de l'expérience de réalité, la scène où « ça se signifie », un espace « entre-eux-deux » où se déroulent les transitions entre la réalité psychique interne de l'enfant et la vie extérieure ; une scène « qui n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu mais elle n'ap-





partient pas non plus au monde extérieur ». S'il peut être compris comme un comportement spontané, le jeu est en fait un temps de co-construction entre le monde fantasmatique de l'enfant et la réalité du monde extérieur qui engage des processus d'accès à la symbolisation, à l'expression de soi et à la communication: « sur cette base de structuration du psychisme, le jeu est recherche et création permanente de la réalité et du sentiment d'exister par soi-même et du sens que prennent ces phénomènes pour l'enfant » (Winnicott).

Le jeu n'est pas que le reflet des représentations internes de l'enfant mais témoigne aussi de l'impact de l'environnement sur son développement par sa dimension de défense contre l'effraction de la pulsion. Il n'est plus considéré comme une simple activité récréative ou uniquement ludique car il apparaît tout à la fois comme une mise en scène des tensions psychiques de l'enfant et comme un moyen thérapeutique dans le cadre de l'élaboration des liens intersubjectifs. Mais si le « jeu » participe à l'insertion sociale de l'enfant auprès de ses autres camarades, les activités dangereuses se distinguent des habituels jeux de foot, de billes, de marelles ou d'élastique par la dimension mortifère de ces pratiques puisqu'en y participant l'enfant s'expose, ou confronte un pair, à un risque important de se blesser ou de mourir. L'unique similitude avec les jeux ordinaires serait liée au fait que le jeu, délimite un cadre qui signifie que les choses qui s'y inscrivent ne doivent pas

être traitées comme celles qui sont à l'extérieur. Mais ces pratiques restent le plus souvent à sens unique, sans espace de partage expérientiel et témoin de la déliaison des interactions intersubjectives. L'enfant pris dans ce type de pratiques est hors de la scène symbolique, hors du monde. Son activité ne permet aucune réelle interaction avec ceux qui l'entoure, aucun partage; c'est un espace à sens unique, une impasse psychique. La pétrification émotionnelle de l'enfant contamine ceux qui sont témoins de l'expression de sa souffrance et deux types de réactions sont alors fréquemment observées: soit les témoins se mettent à rejeter violemment ce qui leur est donné à voir (attitudes souvent manifestées par les adultes); soit ils expriment une fascination et ne parviennent pas à se dégager de l'excitation provoquée par la violence de cette mise en scène. Cette réaction que nous pourrions qualifier « d'appétence traumatique » est présente essentiellement chez les enfants qui peuvent alors être entraînés par l'enfant auteur, sans comprendre le scénario du « jeu ».

Lorsque la violence s'agit avec des comportements pouvant conduire à la mort, le terme de jeu ne peut plus y être associé. Il est nécessaire d'utiliser un autre terme et nous proposons celui de « pratiques dangereuses ».

Ce que nous apprennent les enfants et les adolescents impliqués dans ces violences, c'est leur fort sentiment d'insécurité à l'égard du monde des adultes perçu comme dangereux, indifférent à leur souffrance et pour certains,

comme persécuteur.

Nous émettons l'hypothèse que cette violence projetée sur l'autre ou sur soi-même, traduit pour l'enfant ou l'adolescent en particulier la tentative désespérée de maintenir le lien, qu'il s'agisse du lien intrasubjectif ou du lien intersubjectif avec ses pairs comme avec les adultes de son entourage. Les violences dangereuses posent douloureusement la question de l'altérité et de la capacité de l'enfant à supporter cette rencontre avec l'autre. La scolarisation confronte l'élève au groupe et le groupe c'est d'abord l'autre avec ce qu'il implique d'enjeux de rivalité, de conflits, de place à défendre, d'envie et de frustration. Pour l'enfant ou l'adolescent mis en cause, les multiples interactions avec leurs pairs comme avec les adultes de l'établissement, sollicitent ces différents enjeux et interrogent ses capacités à y répondre. La violence agie pourrait être comprise comme la tentative impérieuse de parer à l'échec de penser l'interaction et à l'angoisse de se trouver annihilé par l'autre. La quête de se défendre face à la menace d'anéantissement se traduit d'une volonté d'emprise et d'une illusion de contrôle sur soi-même (pratiques d'asphyxie) ou sur les autres (agressions). Les pratiques dangereuses s'inscrivent sur une scène scolaire marquée par de multiples violences que nous avons précédemment rappelées. Elles mettent à mal la cohérence institutionnelle et témoignent de l'effraction de l'enveloppe contenante que devrait être l'école. Cette souffrance de l'institution scolaire et celle de ses personnels a de multiples causes qui ne sont pas notre sujet, mais ce qui nous concerne c'est qu'elles conduisent à ne plus offrir aux élèves une base de sécurité suffisamment solide pour résister à leur propre souffrance. Face à des adultes et à un cadre scolaire insécure, tous les élèves n'ont pas les ressources suffisantes pour supporter un tel contexte et les enfants ou les adolescents les plus en souffrance peuvent être psychologiquement blessés, diminués et atteints dans leur capacité à gérer tous les enjeux auxquels ils sont confrontés. Les violences dangereuses peuvent alors être comprises comme une tentative de se protéger de l'angoisse (angoisse de perte d'objet et de séparation) et témoigne d'un ultime

recours face à la confrontation à l'inélaborable.

La fonction première de l'école est d'être un lieu d'apprentissage, de production de savoirs, de compétences cognitives de compréhension du sens de la vie, du monde qui nous entoure, du rapport aux autres et à nous-mêmes. L'école devrait permettre de découvrir le plaisir d'apprendre et de réussir intellectuellement, de s'approprier et construire du sens. Nous constatons que la massification massive de l'enseignement a conduit progressivement l'école à occulter la question du savoir comme sens et comme plaisir et la contrainte à répondre aux multiples missions imposées par la société sans lui permettre d'évoluer sur ses fondements et ses pratiques. En dépit de sa massification, le système scolaire français reste construit sur un modèle méritocratique fondé sur un modèle d'excellence, sur une logique de transmission de savoirs communs et non de culture commune (comme par exemple dans les pays scandinaves) Les formes d'enseignement, les programmes, les pratiques pédagogiques sont majoritairement toujours inspirées du modèle d'enseignement tel qu'il avait été conçu initialement dans l'école républicaine de Jules Ferry. Si l'enseignement scolaire en France est universaliste, c'est-à-dire qu'il prône l'égalité des chances et l'équivalence des élèves, il met paradoxalement en place une logique de sélections et donc d'exclusion dès lors que tous les moyens ne sont pas mis en place pour apporter à chacun un enseignement adapté. Dans un tel contexte les notes, les évaluations, les sanctions et les orientations ne peuvent que paraître injustes à tous ceux qui ne rentrent pas dans le « cadre » imposé et qui se trouvent exclus du système.

Cette idée généreuse de

démocratie de l'assimilation peine à traiter les différences et les singularités de chacun et nous remarquons qu'elle se transforme en illusion promotionnelle, source de violences de toutes sortes. En effet assurer que les élèves sont tous dans les mêmes capacités de réussir, affirmer que les élèves sont libres et responsables de leurs actes, dire que l'école fait tout pour eux, c'est les rendre seuls responsables de leurs échecs éventuels, coupables de leur non-réussite justement parce qu'ils sont libres et égaux et devraient tous être capables de réussir. En niant toute la singularité et toutes les spécificités individuelles qui font la richesse de l'être humain en tant que sujet et de l'enfant en tant que petit d'homme en devenir, cette injonction de la réussite et cet impératif du mérite menace paradoxalement l'élève dans son estime de lui-même, dans son identité, dans son humanité. Comment grandir, se construire, apprendre et devenir un sujet singulier doté de repères structurants dans une société où l'exclusion de l'autre n'est plus un tabou mais devient un enjeu social et une modalité de penser la relation à l'autre? Au pays des bisounours, le système scolaire français méritocratique est un idéal indiscutable mais dans la réalité c'est un modèle fort cruel car particulièrement cul-

pabilisant pour les exclus du système: il y a les élèves qui parviennent à se construire avec l'école, grâce à l'école et ceux blessés par le système qui se construisent contre l'école et pour lesquels la violence devient un paradigme relationnel. Ces derniers peuvent réagir par une hyperadaptation de façade (être présents, faire leur « métier » d'élève sans vraiment s'engager et sans parvenir à investir leur scolarité qu'ils vivent comme quelque chose qu'ils subissent). Mais ils peuvent aussi exprimer des réactions de survie visant à lutter contre la menace d'anéantissement, la peur du mépris, l'angoisse de la relégation et de l'échec.

Les élèves en difficultés peuvent ainsi paradoxalement tenter de se sauver en rejetant un système qui les met en échec et qui les oblige à s'invalider: « comme les enseignants me considèrent comme incapable, trop mauvais ou nul, je confirme, je continue à me vivre comme nul ».

Les élèves peuvent alors réagir de multiples façons:

- En se soustrayant à ce qu'ils ressentent comme une domination de l'école et comme des savoirs imposés (sieste pendant les cours, décrochage, absentéisme, fugue).

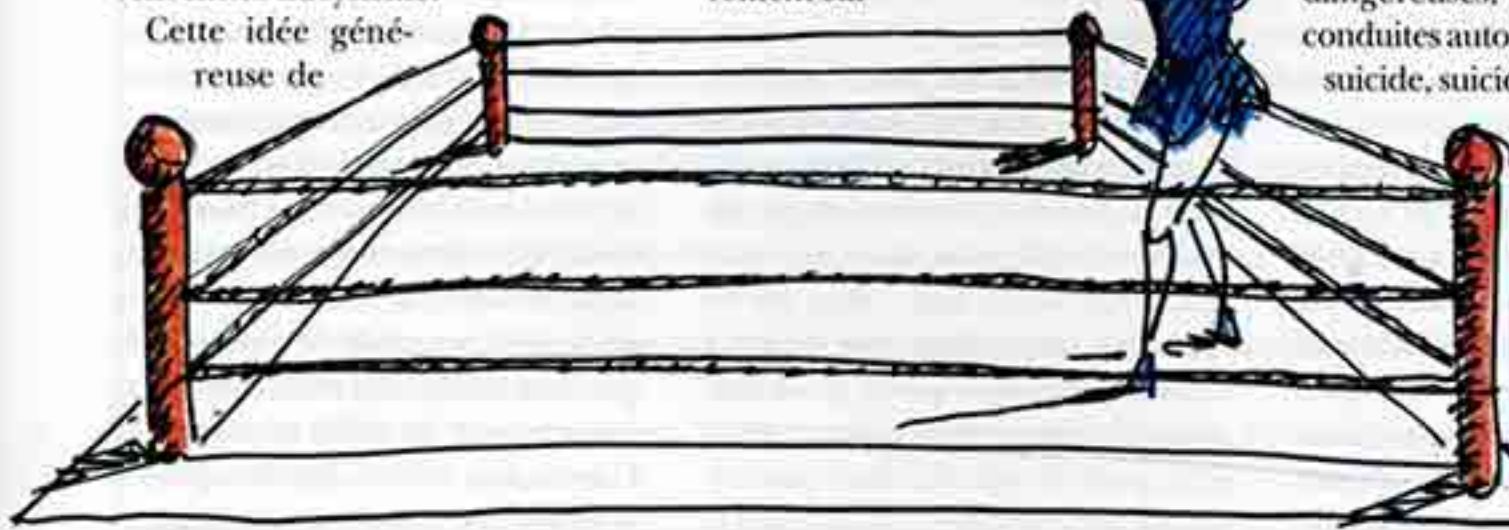
- En adoptant des conduites de résistances ou d'opposition (chahut, insolence, remise en cause des enseignants, refus de travailler).

- En essayant d'imposer leur propre définition des rapports de force (agression violente à l'encontre d'autres élèves et/ou des adultes, vandalisme des locaux); en se détruisant (violences dangereuses, conduites à risques, conduites autoagressives, tentatives de suicide, suicide).

Ces comportements se construisent contre l'école et témoignent de l'intensité de la souffrance des liens entre les élèves et les professionnels mais aussi de la blessure narcissique de ces jeunes. Il



RÉCRÉE



nous semble que ces attitudes peuvent aussi être comprises comme des tentatives multiples de résister à l'incorporation des identités négatives que peut imposer, pour certains élèves, l'école (Dubet, 1998). La violence des élèves, qui peut se manifester dès les premières années de scolarisation, nous renvoie alors nos propres insuffisances, nos propres incertitudes, nos propres contradictions. L'absence de réactions des professionnels ou les attitudes de défense telle que le déni, l'ironie, la banalisation ou l'évitement face à ces comportements, traduit un dysfonctionnement, une défaillance de l'enveloppe groupale qui ne peut que mettre à mal les enfants et les adolescents concernés. Prendre soin de l'enfant c'est aussi prendre soin de cette enveloppe psychique du groupe des professionnels de l'école car c'est d'elle dont dépend la capacité à contenir et à transformer ce que reçoit l'enfant. Et c'est à partir d'elle que se déploie la capacité réflexive de l'enfant, métabolisée et détoxiquée par l'adulte. Dans un contexte institutionnel insécure, face à des adultes en proie à un vacillement identitaire, l'enfant a l'illusion de sa toute puissance et comme plus rien n'est interdit, comme il a la certitude de ne plus valoir grand chose aux yeux des enseignants, il peut agir sa violence contre lui-même ou contre les autres. Avec des répercussions multiples sur son développement psycho-affectif et des manifestations de souffrance qui peuvent s'exprimer à travers des troubles post-traumatiques de type d'hypervigilance (surveillance permanente des lieux et des personnes par crainte que l'agression ne se reproduise), d'épuisement (insomnie, cauchemars), d'évitement (phobies scolaires), de type anxieux et dépressif qui témoignent d'un stress qui dépasse les capacités de gestion de l'enfant (« j'ai envie de pleurer dès que j'arrive au collège » ; « je n'ai plus envie de venir à l'école, de toutes façons ça ne sert à rien, je ne suis pas capable et ils m'ont dit que je ne ferai rien de ma vie »), de troubles psychosomatiques (maux de tête, maux de ventre), dépréciation de

soi (sentiment de honte, dévalorisation, culpabilité à ne pas réussir), des conduites auto-agressives (violences contre soi-même, série d'expériences de mise à l'épreuve de soi, conduites addictives).

Mettre un terme à ces comportements violents et ces pratiques dangereuses est indispensable pour garantir à l'enfant et aux adolescents les conditions les plus sereines et leur offrir d'autres possibilités d'expérimenter les limites et d'acquérir leur autonomie sans risque de se tuer ou de tuer. Tout l'enjeu est de contenir leurs débordements pour les aider à percevoir ce qui se passe autour d'eux sans qu'ils soient submergés par un sentiment d'insécurité intérieure insurmontable. La restauration d'un sentiment de continuité psychique, d'un espace d'élaboration suffisant, de défenses minimums pour affronter l'autre ne peut s'envisager que si les professionnels et l'institution scolaire sont en mesure d'offrir à l'enfant un environnement bienveillant et « suffisamment bon ».

### Pour conclure...

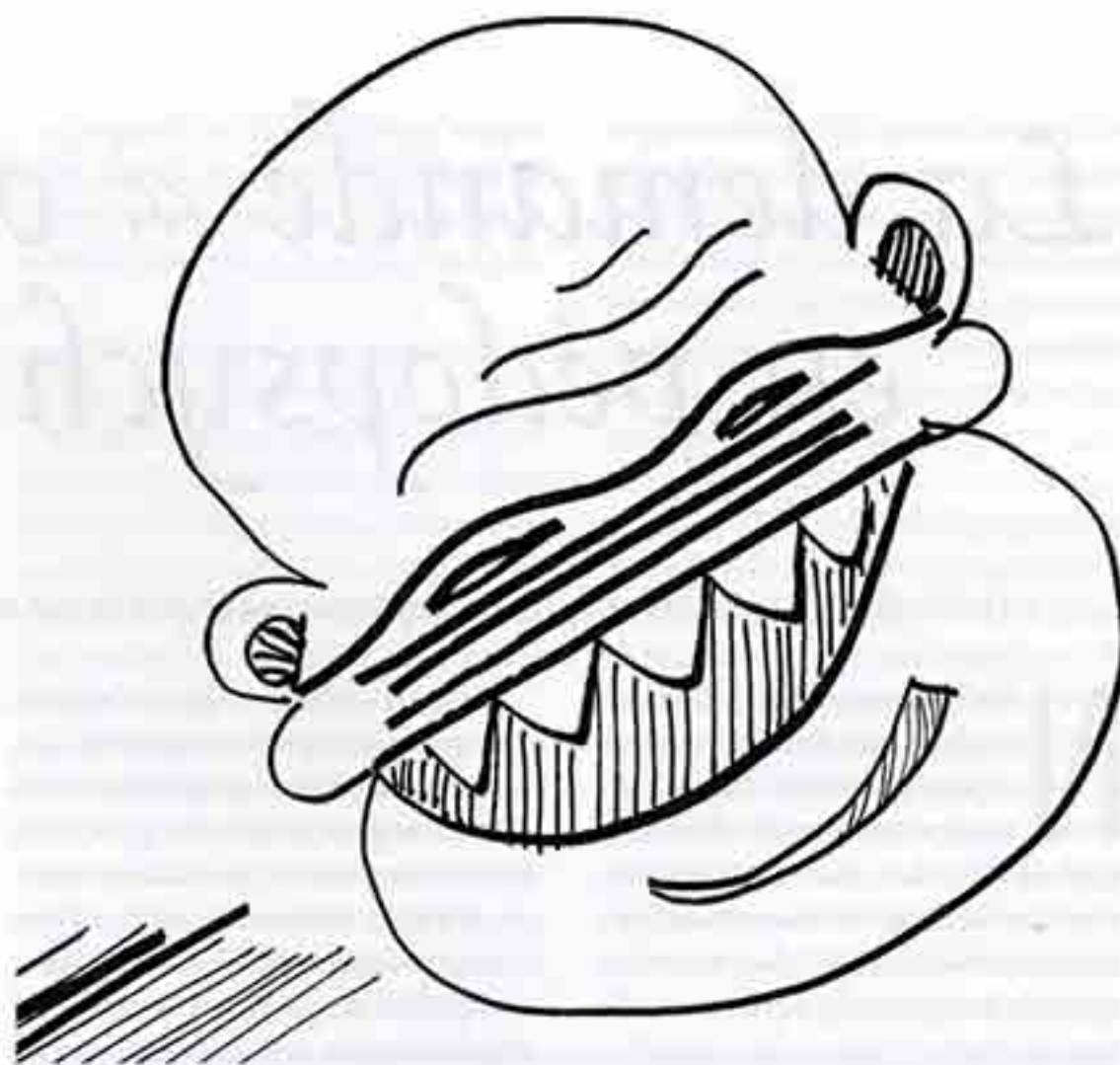
Si nous comprenons les violences dangereuses comme une manifestation possible de la souffrance des liens que l'enfant ou l'adolescent établit au sein de sa propre dynamique psychique comme auprès de ceux qui l'entourent, nous pouvons appréhender les conséquences destructrices d'une banalisation de ces pratiques. Ne pas les repérer et ne pas les comprendre comme des violences en les réduisant au terme de « jeux », revient à occulter leur dimension traumatique de confrontation au réel de la mort. Pour reprendre l'expression du ministère de l'éducation nationale, « prévenir, intervenir, agir » dans un tel contexte n'est pas chose aisée mais cela devrait commencer par la reconnaissance de cette violence en tant que telle, pour ce qu'elle est et pour ce qu'elle peut entraîner : un enfant à la

morgue. Cela passe sans doute également par la formation et l'information des professionnels sur les différentes manifestations de ces violences :



sur la nécessité de ne pas les réduire à ce qu'elles sont en tant qu'actes mais d'en comprendre la signification ; sur l'importance d'intervenir auprès des élèves et de ne pas banaliser ces conduites ; sur des espaces d'analyse de pratiques pour les professionnels ; sur la nécessité d'éviter tout regard normatif sur les élèves impliqués ; sur la restauration des compétences parentales au sein des établissements scolaires ; sur des interventions bienveillantes et cohérentes auprès des élèves et de leur famille ; sur l'instauration d'espaces de parole et de régulation des conflits, co-construits par les différents acteurs de l'institution (élèves, familles, professionnels) ; sur la mise en place d'un es-

pace de prise en charge adapté au plus près de ces violences pour les sujets qui en sont victimes ; sur le rappel aux enfants comme aux adultes de leurs droits et de leurs devoirs sur un registre qui n'est pas exclusivement centré sur la répression mais aussi sur la reconnaissance de l'élève en tant que personne et le respect de ses singularités. Prendre en charge les violences dangereuses ne peut se faire que par le respect de l'élève en tant que sujet, c'est-à-dire en tant qu'enfant avec ses propres limites, ses propres capacités de telle sorte qu'il ne disparaisse plus derrière ses notes, les appréciations des enseignants et sa performance scolaire mais qu'il puisse se construire en s'investissant dans des projets, en donnant du sens à ce qu'il fait, en ayant confiance en ce qu'il est et en n'étant plus jamais seul face aux adultes. ■



## BIBLIOGRAPHIE

- Circulaire n° 2006-125 du 16.08.2006 sur la prévention et la lutte contre les violences en milieu scolaire.
- Brochure du ministère de l'éducation nationale sur «les jeux dangereux et les pratiques violentes -prévenir, intervenir, agir», 2007. Téléchargeable sur le site du ministère.
- Balier C. (1988) *Psychanalyse des comportements violents*. Paris, PUF ; 1995.
- Barrère A. *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Baubet T. Le Roch K., Bitar D., Moro M.R & al. *Soigner malgré tout. Vol I & 2*. Grenoble, éd. la pensée sauvage ; 2003.
- Bergeret J. *La violence fondamentale*. Paris, Dunod ; 1984.
- Carra C., Sicot F., *Perturbations et violences à l'école*, *Déviance et société*, 1996, 20, 1, 8597.
- Caron J.C. *A l'école de la violence, châtiments et sévices dans l'institution scolaires au XIXe siècle*. Aubier ; 1999.
- Chalon P. *De la bienveillance à la bienveillance*. Ed. Marabout, 2007.
- Chariot B. Emin J.C., *Violences à l'école, état des Bavoires*. Paris, Armand Colin, 1997.
- Coll., *La violence à l'école : approches européennes*, *Revue française de pédagogie*, 1998, 123, numéro spécial.
- Croissandeau J.-M. *Rapport sur les jeux du foulard*, mars 2002.
- Cullingford, Morrison, *Bullying as a formative influence : the relationship between the experience of school and criminality*, *British Educational Research Journal*, 1995, 21, 5, 547560.
- Debardieux E., (Dir), *La violence en milieu scolaire*, trois tomes, 1996, 1999, 2001, Paris, ESF Editeur.
- Dubet F. *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil ; 2004.
- Fotinos G., Fortin J. *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*. Paris, Hachette éducation ; 2000.
- Milburn Ph. 2000, *Violence et incivilités : de la rhétorique experte à la réalité ordinaire des illégalismes*, *Déviance et société*, 24, 4, 331-350.
- Miller A. *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Aubier, 2002.
- Pommereau X. *Ado à fleurs de peau : ce que révèle son apparence*. Paris : Albin Michel ; 2006.
- Pommereau X. *L'adolescent suicidaire*. Paris, Dunod, 2005.
- Romano H. *L'institution scolaire face à la gestion d'événements traumatiques*, *Enfance majuscule*, n°92, 2007 p.12-20
- Romano H. *Intervention Médico-Psychologique Immédiate*. *Stress et Trauma*, 2007 ; 7 (1) :45-50.
- Romano H. *Prise en charge des enfants et des adolescents victimes d'événements traumatiques*. *Stress et Trauma* 2006 (4) : 239-246.
- Smith P., Sharp S., *School bullying*, 1994, London, Routledge. Winnicott D.W., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, p. 150.