



HAL
open science

Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement

Danielle Hans

► **To cite this version:**

Danielle Hans. Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale, 2013, 46 (1), 10.3917/lsdle.461.0033 . hal-04175130

HAL Id: hal-04175130

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-04175130>

Submitted on 1 Aug 2023

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.

Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement

Danielle Hans

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE** 2013/1 (VOL. 46), PAGES 33 À 48
ÉDITIONS **ADRESE/CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782952802529

DOI 10.3917/lse.461.0033

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-1-page-33.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement

Danielle HANS*

Résumé : Les questions autour de la violence et de l'agressivité sont fondamentales pour l'école aujourd'hui. Une présentation de deux incidents survenus dans un collège et leur analyse en équipe institutionnelle nous conduisent à évoquer les rapports entre violence de survie et agressivité. Ceux-ci nous aident à mieux élucider les phénomènes de la socialisation scolaire ressentis

comme violents par les adultes et à mieux repérer qu'ils ne sont pas sans rapport avec les qualités d'un cadre offert par ceux-ci pour protéger les élèves de leurs possibles dérives pulsionnelles. L'auteur communique ensuite quelques propositions pour un travail d'intervention psychosociologique et clinique en collège.

Mots-clés : Agressivité. Adolescence. Conflictualité psychique. Altérité. Socialisation scolaire.

* Maître de Conférences, CREF (EA 1589), Équipe « clinique du rapport au savoir », Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Un ensemble de pratiques d'intervention psychosociologiques et cliniques menées dans différents collèges depuis plus de vingt ans m'ont conduite à constater que bon nombre de situations dites violentes vécues par les acteurs de l'école méritent d'être analysées sous l'angle d'une intrication entre dynamiques intrapsychiques, groupales et institutionnelles. Pour penser la complexité à l'œuvre dans cette configuration, je m'attacherai tout d'abord à questionner, selon l'une des théories psychanalytiques, les deux concepts de violence et d'agressivité. Ceux-ci me paraissent fondamentaux pour comprendre les manifestations actuelles de la violence à l'école et les ratés et dérapages de la socialisation en collège. Je m'appuierai ensuite sur deux cas analysés avec une équipe de professionnels d'un collège au cours d'une de mes pratiques d'intervention pour illustrer en quoi et pourquoi la violence pulsionnelle interne à un ou plusieurs sujets, agie au cours d'une scolarité au collège, risque fort de se développer lorsque le cadre institutionnel local est insuffisamment contenant. En arrière-plan de ce contexte, j'examinerai également en quoi la violence symbolique d'une culture scolaire fortement normative et sélective se présente comme facteur aggravant. Je conclurai enfin mon propos en formulant quelques propositions pour un travail clinique d'intervention-recherche que nous sommes en train de mener auprès de plusieurs collèges de l'académie de Versailles.

1. Violence et agressivité

J. Bergeret (1994) reprend les publications de Freud à la lumière des travaux cliniques des psychanalystes contemporains et pose l'hypothèse d'une « violence fondamentale » au service de la préservation de soi et donc de la vie. Pour étayer sa thèse, l'auteur reconsidère les deux grandes organisations pulsionnelles mises en évidence par Freud. Les premières comprennent les pulsions d'autoconservation ; elles sont plus particulièrement actives au moment des premiers mois de l'existence du nouveau-né. Purement violentes et archaïques, ces pulsions sont préservatrices de soi et du narcissisme. Les secondes, les pulsions sexuelles, libidinales, agiront plus tardivement dans le développement psychique de l'enfant au moment où se constituent les premières relations objectales. Elles sont plus élaborées, reposent sur des motions affectives ambivalentes, hostiles et érotisées, elles débouchent en partie sur les pulsions d'agressivité qui se manifesteront plus particulièrement dans la vie imaginaire de l'enfant et dans les fantasmes qui composent la rivalité oedipienne.

Selon Bergeret (1994), un premier niveau dans cette organisation pulsionnelle répondrait à une violence de survie. Dans son état initial, celle-ci n'aurait aucune

connotation haineuse ou sadique et pourrait être considérée comme un « dynamisme premier ». Cette « violence primitive » serait, « purement défensive », « ni bonne, ni mauvaise en soi » (p. 60). En revanche, lorsqu'elle s'intègre mal à la deuxième source des pulsions agressives, la violence initiale défensive se trouve pervertie et s'accompagne, dans des proportions plus ou moins importantes, de vécus soit destructeurs et autodestructeurs, soit dépressifs. Lorsque cette intégration des deux sources pulsionnelles se réalise dans des conditions défavorables dans l'ontogénèse, du fait d'un environnement insuffisamment bon psychiquement pour l'enfant, le dynamisme violent initial s'intègre mal au courant libidinal et risque d'évoluer vers des débordements agressifs, « la violence non liée va imprimer dans le fonctionnement imaginaire du sujet une trop importante proportion de vécus agressifs, destructeurs et autodestructeurs » (p. 60). Pour J. Bergeret, « la violence fondamentale demeure d'ordre narcissique, alors que l'agressivité, devenue support d'une partie du désir et du plaisir, implique une perversation au moins partielle de ce qui devait constituer la relation amoureuse à un autre, nettement défini en tant qu'objet narcissique d'abord, génital et œdipien ensuite » (*ibid.*, p. 61). Autrement dit, une violence préservatrice de soi peut connaître un développement fâcheux. Lorsque la proportion de frustrations créées par l'environnement relationnel externe devient trop importante pour le sujet, la « violence initiale commence à s'enfermer sur elle-même » de manière répétitive sans qu'elle ne puisse être transformée et élaborée en un élan libidinal. On trouvera des comportements de « passage à l'acte » « dès que les sujets seront devenus sensibles au plaisir de nuire à l'autre » (*ibid.*, p. 85). La répétition de conduites agressives pourra alors évoluer dans une direction mortifère et perverse.

Je ne développerai pas davantage ici ces aspects théoriques dans la mesure où les travaux de Jean Bergeret ont fait l'objet de plusieurs publications reprenant ces développements dans le cadre de situations groupales (Benghozi, 2010 ; Pinel, 2008 ; Vacheret, 2010) et scolaires (Sirota, 2009). Ce qui m'intéresse ici est de présenter quelques réflexions susceptibles d'éclairer notre compréhension de processus conflictuels liés à la socialisation scolaire. Les ratés et les dérapages de celle-ci nous semblent, dans certaines conditions, se rapporter à ces deux registres de la violence de survie et de l'agressivité qui assurent un rôle fondamental pour la structuration de la personnalité. Lorsque des élèves sont poussés, par exemple, à se défendre d'une situation extérieure perçue par eux comme étant menaçante, voire frustrante, il peut n'exister en eux aucune agressivité. La violence déployée et ressentie par les autres comme telle demeure protectrice de soi. Dans d'autres circonstances en revanche, ce dynamisme violent pourra évoluer vers des débordements relationnels agressifs lorsque les insatisfactions éprouvées ne parviennent plus à conforter le sujet dans une assise narcissique suffisante.

2. Illustrations cliniques

Je prendrai appui sur deux situations analysées avec une équipe institutionnelle au cours d'une intervention dans un collège de la banlieue parisienne situé en zone sensible. Les deux situations ont fait l'objet d'un travail groupal clinique avec une douzaine de professionnels de ce collège. La première situation est apportée par un professeur d'anglais, professeur principal d'une classe de 4^e, la deuxième par le principal-adjoint.

2.1. Première situation

Il s'agit de Laura, élève de la classe de quatrième. Elle est présentée par son professeur comme ayant de sérieuses difficultés scolaires depuis le début de l'année. Devenue très instable, sa présence en classe est vécue comme étant de plus en plus pénible. Elle peut tout à coup se mettre à crier ou insulter à voix haute un ou une de ses camarades. Lorsque nous analysons cette situation, plusieurs professeurs de la classe présents dans le groupe disent également qu'ils la supportent de moins en moins ; seule, la professeure de français indique, sans pouvoir dire pourquoi, qu'elle parvient à contrôler Laura et que cela va à peu près en français où ses résultats sont moyens. Depuis quelque temps, elle est fréquemment renvoyée de cours.

L'incident est rapporté par le professeur d'anglais, qui est aussi son professeur principal. Il relate une scène au cours de laquelle Laura ne veut pas « sortir ses affaires ». Le professeur insiste pour qu'elle se mette au travail puis, n'obtenant pas de résultat, « laisse tomber ». Alors qu'il est en train d'interroger les autres élèves, Laura commence par manifester son mécontentement à voix haute. Le professeur lui demande calmement de se taire et continue de dialoguer avec la classe. Quelques instants plus tard, Laura insiste et défie de nouveau la classe en interpellant de manière plus forte plusieurs de ses camarades. Le professeur lui demande de nouveau de se taire, cette fois plus vivement, et la menace de l'exclure de la classe. Laura se lève alors tout à coup, se dirige vers la porte et au lieu de sortir ainsi que le professeur le pensait, actionne à plusieurs reprises l'interrupteur électrique, allumant et éteignant tour à tour la salle de classe ; puis elle sort de la classe avec un large sourire et une expression de jubilation.

La discussion de groupe qui suit l'exposé de la situation débouche sur un premier mouvement d'analyse au cours duquel les professeurs relient l'incident présenté à une manifestation de violence qu'ils attribuent à certaines caractéristiques individuelles de l'élève. Le professeur d'anglais pense globalement que cette

élève est violente, qu'elle menace le travail des autres élèves et qu'elle cherche à attaquer son cours, à « prendre le contrôle de la classe » et à contester son autorité. Menacé en permanence par la présence de cette élève qui le renvoie à ses propres insatisfactions dans la conduite de sa classe, il nous indique qu'il se sent soulagé lorsque celle-ci est absente, et estime que sa conduite et ses passages à l'acte relèvent d'une prise en charge psychologique qu'il considère comme n'étant pas de sa responsabilité. Au fil de la discussion et des réflexions qui suivront, l'analyse portera tout d'abord sur les dimensions transférentielles liées à la relation intersubjective entre l'enseignant et l'élève, puis prendra d'autres directions. Plusieurs professeurs, dont la professeure de français, évoquent les nombreuses mesures d'exclusion de classe dont cette élève est victime. Il est également relevé que dans le domaine scolaire, sauf en français, Laura ne bénéficie que peu d'expériences de satisfaction. Progressivement, une autre piste d'analyse apparaît liée à l'équipe des enseignants de la classe et aux différentes mesures coercitives prises récemment dans le collège pour se prémunir de plusieurs bagarres et désordres risquant d'évoluer vers des phénomènes de violence. À ce moment de l'analyse, les professionnels réunis en groupe modifient leurs représentations de Laura. Celle-ci n'est plus considérée comme une élève dont les conduites individuelles sont perturbatrices, mais apparaît comme une élève réagissant à des conditions qui portent atteinte à sa sécurité psychologique interne. Les perturbations qu'elle suscite témoigneraient d'une conduite défensive de préservation d'elle-même et de sa place dans un groupe afin de se protéger de cette image dévalorisée liée à son échec scolaire. Certes, sa conduite est insupportable pour les professeurs mais il est possible qu'elle exprime là une façon de sauver la face, de maintenir sa place dans le groupe, même si ses passages à l'acte pourraient bien avoir une signification inconsciente d'autodestruction. La perturbation causée par Laura contiendrait alors une demande inconsciente de se sortir de cette situation d'humiliations et de vexations scolaires qui la mène en effet à une violence : violence adressée à un système qui la détruit et dans lequel elle ne sait que faire pour survivre, mais aussi violence retournée contre elle-même (et non pas contre le professeur ou la classe ainsi que le pense son enseignant) lorsqu'il y a absence de réponse. L'acte de perturber la classe en manipulant l'interrupteur électrique nous semble un bel exemple d'une exhibition narcissique doublée d'une emprise recherchée sur les autres que le professeur ressent bien lorsqu'il évoque sa peur. Mais en même temps, ces manœuvres, que l'enseignant interprète comme une remise en cause de son autorité et de ses capacités à tenir sa classe, nous paraissent également répondre à un climat institutionnel peu favorable à une sécurité psychique individuelle. En d'autres termes, le registre narcissique est certes ici convoqué mais, cette explication ne

saurait suffire à nos yeux. Nous pensons que les conditions institutionnelles qui privent le sujet de construire des expériences de satisfactions suffisantes, produisent pour une part cette escalade de l'emprise, doublée de sa dimension exhibitionniste. Ce que le sujet met en scène ne relève pas seulement de la toute-puissance narcissique, mais aussi d'une demande, celle de pouvoir offrir aux autres une représentation de soi plus favorable.

2.2. Deuxième situation

Le deuxième incident nous est communiqué par le principal-adjoint qui s'est trouvé saisi d'une plainte des parents de Thomas, élève de 6^e au collège. Ceux-ci lui expliquent que leur fils est rentré à la maison avec plusieurs traces de doigts sur son cou et qu'il a été agressé par Jérôme, un autre élève de la classe. Le principal-adjoint convoque les parents de Jérôme qui sont très surpris d'apprendre cette agression ; il écoute ensuite chacun des deux garçons séparément et téléphone à quelques professeurs de la classe et à un surveillant. Les différentes informations qu'il parvient à réunir lui permettent de se faire une idée de la situation. Tout a commencé en cours d'éducation physique. Alors que Thomas cherche à avoir un ascendant sur ses camarades, il se serait senti diminué par Jérôme qui a mieux réussi que lui lors d'une épreuve évaluée. Plus tard en cours de mathématiques, alors que Jérôme s'applique pour copier un exercice écrit au tableau qu'il aura à réaliser pour la semaine suivante, Thomas prend en quelque sorte sa revanche. Il a copié très vite son exercice car il est plutôt du genre à bâcler son travail, et il profite de l'inattention du professeur pour provoquer Jérôme et le pousser à plusieurs reprises en l'empêchant de copier le texte du tableau. Jérôme est énervé contre Thomas mais, en classe, il ne peut et ne veut pas riposter. Selon lui, l'enseignante a surpris les provocations de Thomas mais elle n'a rien dit. Quelques instants plus tard, en récréation, Jérôme va défier Thomas et le menacer, par la parole, de ne pas le chercher sous peine « de le trouver s'il continue à l'attaquer ». Les deux garçons se sont attrapés au collet mais la situation ne s'est pas aggravée car un des surveillants était à proximité. Il a séparé les deux garçons, mais n'a pas cherché à savoir ce qui s'était passé antérieurement, croyant à une bagarre banale. À la sortie du collège, Thomas a continué de provoquer Jérôme en le poussant et le bousculant de manière de plus en plus forte. Ce dernier, mis hors de lui, s'est à son tour jeté sur son camarade, a réussi à le prendre au collet et à le mettre à terre en lui serrant fortement le cou. Thomas est parvenu à s'échapper et est rentré chez lui la peur au ventre...

Dans un premier temps, l'analyse de cette situation met en évidence des interprétations liées à des circonstances individuelles et interindividuelles. Les membres du groupe se sont d'abord interrogés sur les raisons de ce débordement agressif chez Jérôme qui leur semble être un élève calme et sans histoire. La première raison évoquée est celle d'une poussée impulsive agressive incontrôlable, plus particulièrement à ce moment de l'adolescence où les transformations pubertaires sont sources de réorganisation des énergies pulsionnelles. Une autre raison évoquée a trait à la nature de la relation conflictuelle entre les deux garçons. Née d'une situation de rivalité, une violence interne préservatrice de soi est d'abord contenue par l'un et se transforme en un élan destructeur incontrôlable lorsque l'autre insiste dans ses provocations. L'un défie et l'autre, atteint narcissiquement, va chercher à préserver sa dignité en ripostant.

Dans un deuxième temps, l'analyse de la succession des évènements effectués par le groupe nous a conduit à d'autres éclairages. La lutte se prépare et s'initie à un moment pendant le cours d'éducation physique, elle se poursuit sournoisement ensuite pendant le cours de mathématiques puis dans la cour de récréation où peut se libérer le surcroît d'excitation. Elle atteint son apogée hors de l'école et se termine par un corps à corps dont l'issue aurait pu être fatale à tous les deux. Nous voyons ici que l'origine et les différentes étapes de la bagarre racontée par les deux garçons laissent entrevoir d'autres significations à cet incident. La rivalité entre les deux garçons s'amplifie au fur et à mesure que les adultes ne voient pas (ou ne veulent pas voir) ou banalisent ce qui se passe entre eux. On peut penser que le climat de comparaison des performances et de compétitivité en éducation physique attise cette rivalité et que celle-ci redouble d'animosité lors du cours de mathématiques, où Jérôme bénéficie de la sollicitude de l'enseignante vis-à-vis de ses difficultés. Des affects d'envie et de jalousie s'immiscent dans une situation d'apprentissage et viennent alimenter la rivalité passionnelle entre les deux garçons, à l'insu des enseignants ou éducateurs présents. Autrement dit, tant que l'adulte ne voit pas et donc ne peut venir apaiser cette agitation affective inconsciente pour chacun des deux garçons, la pulsion agressive continue d'agir et se poursuit jusqu'au passage à l'acte hors de la présence des adultes. La violence préservatrice de soi et du narcissisme, à défaut d'être contenue par un cadre sécurisant offert par l'adulte, se transforme en agressivité. Peut-être aurait-il suffi d'une parole apaisante adressée à Thomas pour que cette escalade de violence prenne une autre tournure, mais aucun des adultes, témoins de cette scène et de ce qui se tramait pour les deux garçons, n'ont pu mesurer la portée de cette rivalité. Et on peut penser que le climat de classement, d'évaluation, de compétitivité, qui domine dans la culture scolaire a pu renforcer cette violence latente.

3. Violence pulsionnelle interne et cadre institutionnel

Dans les deux cas, nous constatons que la violence pulsionnelle interne des adolescents fait écho à une violence symbolique liée à un environnement insuffisamment étayant dans l'institution de la classe et de l'établissement. Laura se défend pour préserver une image positive d'elle-même et lutte contre les régulations quelque peu sauvages qui s'opèrent par la répétition d'exclusions comme solution à l'échec. La sélectivité et la compétitivité présentes dans l'univers scolaire ainsi que l'absence de contenance des conduites disruptives contribuent à exacerber une violence interne chez Jérôme et Thomas. Nous pensons que l'un des moyens pour réguler les débordements pulsionnels des adolescents, plus particulièrement dans ces situations de contraintes multiples nécessitées par les apprentissages, passe par une réflexion collective sur ce qui peut les contenir. Or, cette réflexion collective est souvent empêchée dans la culture scolaire par l'existence de représentations qui consistent à dénier la singularité des sujets et des situations au profit de procédures et de prescriptions normatives (Hans, 2010). Dès lors que les schémas de pensée collective procèdent par normes, ce qui fait office de cadre dans l'institution est assimilé davantage à l'idée que tous les sujets pourraient se rallier de la même façon à une même règle plutôt qu'à l'idée de ce qui est nécessaire pour protéger le sujet contre lui-même et ses débordements. Par ailleurs, les acteurs de l'école ont tendance à questionner la violence qu'ils ressentent dans ses déterminismes individuels, sociaux, voire familiaux et oublient souvent qu'un sujet peut se trouver acculé à y recourir par mesure de protection dès lors qu'il se sent menacé pour sa sécurité interne. C'est pourquoi nous pensons qu'il y a lieu de mettre en rapport cette violence ressentie avec les spécificités d'un cadre institutionnel qui, à un moment donné de l'histoire d'un établissement, se trouve incapable de contenir les ratés et dérapages de la socialisation des élèves entre eux et dans leurs relations aux adultes. En d'autres termes, pouvoir comprendre la violence à l'école et aider les adultes d'un établissement à la contenir nécessite pour nous, d'une part, de regarder comment celle-ci s'élabore au travers des cadres psychiques internes des sujets (que ceux-ci soient adultes ou adolescents), et d'autre part, d'examiner, de quelle façon le cadre institutionnel porté par la communauté des adultes, est ou non garant d'un apaisement de cette violence. C'est tout le sens d'une démarche d'intervention d'orientation psychosociologique et clinique que nous tentons de promouvoir auprès de plusieurs collèges, démarche qui donnera lieu, après analyse de la demande, à l'organisation d'ateliers de réflexion collective et d'analyse des pratiques professionnelles que nous animerons en vue de faire travailler cette intrication entre ces trois registres de l'intrapsychique, du groupal et de l'institutionnel.

Mais avant de présenter cette démarche, précisons ce que nous entendons par cadre institutionnel. Dans la perspective des propositions formulées par Bleger (1979) et Kaës (2009), le cadre institutionnel est pour nous un ensemble de « constantes » destinées à assurer la contenance nécessaire à l'accomplissement de la « tâche primaire » de l'institution qui est celle d'instruire et de favoriser l'appropriation des savoirs aux jeunes générations. La particularité d'un cadre institutionnel assure deux fonctions essentielles sur le plan éducatif. La première est celle de contenir ce qui, dans l'espace psychique des sujets et des groupes, risque de se fragmenter, de se dissoudre et de se perdre dans des actes d'autodestruction. Le cadre institutionnel est cette enveloppe protectrice dont la présence est invisible et qui fait tenir ensemble ce qui risque de se disjoindre, d'abord au niveau des processus intersubjectifs, puis au niveau intrapsychique lorsque le lien à l'autre et aux autres subit des phénomènes de déliaison (Pinel, 1996) qui fragilisent les sujets et les équipes dans ce qu'ils et elles ont à faire ensemble. Dans cette première fonction, le cadre institutionnel assure des qualités de « pare-excitation » (Kaës, 1988), c'est-à-dire de protection contre les débordements pulsionnels qui risquent de mettre le sujet en danger psychiquement.

Une deuxième fonction du cadre institutionnel est celle de limiter, de l'extérieur, l'agir de l'individu pour permettre la préservation d'un espace de développement psychique et le maintien des liens intersubjectifs. Notons que cette limitation est moins un contrôle des conduites en vue de les transformer selon des normes acceptables pour la collectivité (ce que pensent bon nombre de professionnels de l'Éducation nationale) qu'un moyen de mettre de la différenciation entre le moi et l'autre, entre l'intérieur de soi et l'extérieur. C'est grâce à ces repères symboliques que peuvent se réguler les échanges en instituant la différenciation des places, des sexes et des générations. Les délimitations offertes par le cadre ont trait à l'espace et au temps ; elles permettent de séparer et de réunir, de prendre conscience que tout n'est pas possible, n'importe où, à n'importe quel moment et de n'importe quelle façon. Nous pensons aujourd'hui que ces propriétés symboliques du cadre dans la culture professionnelle des personnels de l'Éducation nationale ont souvent été confondues avec les questions relatives à l'autorité enseignante et avec les clivages entretenus autour de l'activité d'enseignement et d'éducation.

4. Pour une offre d'intervention psychosociologique et clinique

La démarche d'intervention que nous proposons aux équipes d'établissement a pour objet les processus de socialisation scolaire. Nous n'utilisons pas le concept de violence car celui-ci véhicule des représentations négatives très chargées affectivement et émotionnellement. *A contrario*, une offre définie en termes de socialisation permet d'ouvrir la réflexion, de la situer plus à distance et d'engager éventuellement un travail dans une perspective de prévention.

Notre offre, adressée à des collègues qui souhaitent formuler une demande, propose un travail de changement visant à la fois les cadres de contenance groupaux et institutionnels de l'établissement scolaire et les cadres psychiques internes des professionnels dans leurs capacités à soutenir les mouvements pulsionnels de leurs élèves, tant en situation d'apprentissage, dans leur rapport au savoir que dans leurs modes de sociabilité hors de l'espace de la classe. Ce travail, lorsqu'il produit quelques effets, contribue également à interroger les normes à partir desquelles les acteurs du monde scolaire organisent leurs façons d'être, de penser, de communiquer et d'organiser leurs activités. Souvent non perceptibles car intériorisées de façon automatique, ces normes se donnent à voir notamment dans les actes de parole et fonctionnent comme une base culturelle partagée du fait des liens d'appartenance à une même organisation et institution. Le travail d'analyse des pratiques professionnelles en situation d'intervention (Hans, 2011) est propice à l'émergence et à la mise au travail de ces aspects normatifs contenus dans la vie institutionnelle.

Par exemple, nous avons souvent observé dans nos expériences d'intervention antérieures, que les énoncés relatifs aux règles qui composent le cadre institutionnel de l'établissement scolaire sont parfois utilisés à des fins détournées pour servir ou légitimer l'autorité des adultes. Ceux-ci sont parfois amenés spontanément à formuler les limites qu'ils instituent entre le permis et l'interdit, en vue d'obtenir en retour une confirmation des procédures qu'ils mettent en place pour valider leur système d'autorité au lieu de se centrer sur ce qui anime les transgressions exhibées ou osées par les jeunes générations. Ce processus constitue une norme qui empêche le travail éducatif de se construire; celui-ci s'efface au profit d'une mise en conformité et les adultes en sont rendus à un discours conservateur et moralisateur se traduisant souvent par des réprimandes à répétition, des punitions et des exclusions. Dans ces conditions, nous pensons que le cadre institutionnel ne peut plus être protecteur de la violence pulsionnelle interne des adolescents. Il existe davantage pour servir le confort de l'adulte ou encore pour le protéger de ses propres peurs.

Autre exemple, les acteurs de l'Éducation nationale ont souvent tendance à expliquer les passages à l'acte violents des élèves comme des phénomènes déviants qu'ils attribuent, soit à des traits psychologiques individuels, soit à des rivalités claniques entre jeunes, soit à un milieu familial particulièrement défavorable à l'éducation, soit encore à des territoires que les pouvoirs locaux auraient particulièrement paupérisés. Lorsque ces représentations sont à l'œuvre, les mesures prises pour endiguer les phénomènes de violence à l'école tendent souvent à renforcer les interdits et à resserrer l'emprise des règlements, ce qui aboutit à un accroissement du contrôle des conduites parfois assimilé par les jeunes à une surveillance policière. Sur le plan éducatif, les dispositions coercitives pour éviter les débordements prennent le pas sur la recherche d'attitudes favorables aux progrès relationnels. C'est à ce moment que le cadre institutionnel de l'établissement devient, selon nous, inadapté à juguler ces emportements pulsionnels qui ne manquent pas de se produire dans une organisation accueillant des centaines d'élèves en plein cœur de leur puberté et leur adolescence et testant leur rapport à autrui dans des prises de risque qui mènent parfois au conflit.

Revenons à notre offre d'intervention. Les plans d'actions de formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale, construits pour transformer les pratiques professionnelles des agents (plus particulièrement les enseignants), s'inscrivent le plus souvent dans une visée de développement de compétences professionnelles individuelles. Or, la démarche d'intervention psychosociologique est toute autre. Elle s'adresse à des équipes qui souhaitent s'impliquer dans un travail de changement des formes de violence que les professionnels vivent et éprouvent ensemble au sein d'un même établissement. Cette démarche s'adresse donc à un collectif institué souhaitant réfléchir et ré-élaborer les bases d'un cadre institutionnel, propre à l'établissement scolaire, plus favorable à une régulation éducative des dérives adolescentes et plus autonome dans ses prérogatives (Hans, 2010). Précisons que cette démarche d'intervention, que nous cherchons depuis plusieurs années à promouvoir auprès de nos commanditaires¹, se situe dans une autre orientation que celles qui se sont développées à partir du courant de l'ingénierie à l'Éducation nationale depuis les années 1990. Ces dernières préconisent des analyses rationnelles des besoins en formation, lesquels sont convertis ensuite en une série de compétences rassemblées dans des actions de formation qu'il sera utile de prescrire à des professionnels, dans des objectifs d'amélioration de leurs

1. Je parle ici des structures internes à chaque académie qui pilotent et financent les actions de formation continue des personnels de l'Éducation nationale.

actes de travail décidés par une instance extérieure aux acteurs concernés. Ces démarches ont leur intérêt mais aussi leurs limites. Du point de vue d'un système éducatif dont le pilotage reste national, il est évident que toute commande des prescripteurs en termes de formation et de développement de compétences est légitime ; mais mes expériences m'ont conduite à observer que les logiques formatives peuvent devenir un obstacle au changement, dès lors qu'elles se situent dans un certain rapprochement avec la forme instituée prévue pour enseigner dans la classe. En effet, lorsque le dispositif d'intervention n'est pas suffisamment en écart vis-à-vis du dispositif institutionnel, le rapport enseignants/enseignés, fondé sur des places ordonnées selon la différence des générations et l'obligation de transmission des savoirs, a tendance à se reproduire dans l'intervention. La prégnance d'une logique formative installe une homologie qui conduit les professeurs à se mettre imaginativement dans une place d'élève (Hans, 2000). Le rapport d'autorité enseignant-enseigné est reproduit dans l'interaction intervenant-professionnels et cette reproduction évite de construire de la pensée en groupe à propos des problèmes rencontrés.

5. Le travail d'intervention au sein d'un collège

Le premier travail que nous effectuons avec les acteurs d'un collège est exploratoire. Nous commençons par établir avec eux, et par strate institutionnelle, un état des processus de socialisation tels qu'ils les perçoivent dans le quotidien de la vie de l'établissement et dans les différents espaces d'enseignement. Au cours de cette phase, nous souhaitons consulter une bonne proportion des personnels de toutes catégories exerçant dans le collège afin d'établir les préoccupations, les constats, les problèmes qui se posent. En même temps, il s'agit pour nous de nous faire une idée de ce qui fait tenir ensemble des mesures, moyens et décisions prises par les différents professionnels en réaction aux différents types de débordements qu'ils rencontrent chez les élèves. Cette consultation initiale se réalise sous la forme d'entretiens et de réunions initiées par le chef d'établissement (l'implication de celui-ci dans le processus de l'intervention est une condition nécessaire, même si l'équipe de direction ne participe pas totalement au travail qui sera engagé par la suite).

Cette exploration préliminaire fait l'objet d'une restitution (écrite ou orale) organisée pour tous les acteurs de l'établissement et débouche sur la proposition d'un dispositif d'intervention soumis à discussion et accord avec les personnes intéressées pour poursuivre le travail d'intervention. Celui-ci comprend deux

temps, un temps de travail en petits groupes à partir d'analyse de cas ou de situations, tels que nous les avons présentés plus haut, puis un temps en assemblée plus large destiné à réfléchir à des cohérences ou incohérences éducatives collectives.

En fonction des observations et problématiques recueillies lors de la première étape de la consultation, les dispositifs que nous proposons s'appuient sur plusieurs travaux ayant inspiré la démarche d'intervention psychosociologique auprès d'équipes instituées et l'utilisation de l'analyse des pratiques. Notre conduite du processus repose sur un travail participatif en groupe où les expériences subjectives et affectives individuelles et les différences inter-catégorielles entre les participants sont amplement sollicitées. Le but est de sortir d'une pensée normative, de dépasser les généralisations qui marquent les représentations et de faire advenir des perceptions plus nuancées et impliquées des phénomènes vécus comme violents. L'essentiel du travail clinique se situe là, dans une prise de conscience par les professionnels de ces mouvements projectifs et transférentiels dans lesquels ils sont pris, à leur insu, lorsque la violence des élèves les convoque à leur propre violence interne. Car nous pensons que la violence vécue relève aussi bien de faits objectifs que de ressentis subjectifs et affectifs dans des rencontres ratées ou évoluant vers des dérapages. Ces questions autour de la violence sont inhérentes à la problématique de la socialisation au moment de l'adolescence, d'autant plus qu'elle se croise avec des processus identificatoires primaires et narcissiques liées à l'appropriation des savoirs en situation de groupe (Hatchuel, 2005).

La socialisation des jeunes générations est une mission fondamentale de l'institution scolaire, plus particulièrement dans cette spécificité de l'école de former à l'appropriation du savoir. Les travaux de recherche de notre laboratoire montrent combien cette rencontre avec l'autre, adulte ou pair, participe aux mouvements qui poussent à investir ou désinvestir le savoir et en quoi la dynamique pulsionnelle, interne au sujet qui apprend, joue un rôle primordial dans toute construction future d'une altérité. Mais nous savons aussi que les ratés et dérapages de la socialisation entraînent, dans la plupart des cas, à des déséquilibres qui affectent le cadre institutionnel spécifique de l'établissement. Lorsque l'orientation éducative se dissout dans des directions contradictoires ou, au contraire, lorsqu'elle se rigidifie dans une surveillance étroite, le cadre institutionnel de l'établissement se fragilise. C'est pourquoi nous pensons que les adultes d'un même établissement (et non les seuls enseignants) ont à élaborer ensemble les options, les postures et les valeurs avec lesquelles ils pourront contenir les violences disruptives des élèves avant que celles-ci n'évoluent vers des formes plus destructrices.

Bibliographie

- BENGHOZI P. La violence n'est pas l'agressivité : une perspective psychanalytique des liens. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2010, Vol. 2, n° 55, pp. 41-54.
- BERGERET J. *La violence et la vie. La face cachée de l'Œdipe*. Paris : Payot, 1994.
- BLEGER J. Psychanalyse du cadre psychanalytique. In : KAËS R. *et al. Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod, 1979, pp. 255-275.
- HANS D. L'intervention psychosociologique dans l'institution scolaire en France : Impasses, contradictions, ouvertures. *Psihologia socială. Buletinul laboratorului «Psihologia câmpului social»* Universitatea, A1.I.Cuza, Iasi, 2009, n° 25, II, pp.199-209.
- HANS D. Réflexions autour des figures de l'autorité dans l'établissement scolaire aujourd'hui. L'exemple d'une intervention en collège. In : BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan, 2000, pp. 65-96.
- HANS D. Uniformité versus singularité. Quelle autonomie pour l'établissement scolaire? Dossier « Crise du système scolaire ou crise de société? ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, n° 9, pp. 67-80.
- HANS D. Déplacements et immobilisations dans un groupe d'analyse des pratiques en situation d'intervention, dossier Groupes d'analyse de pratiques. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, n° 11, pp. 37-51.
- HATCHUEL F. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- KAËS R. (Dir.). *L'institution et les institutions*. Études psychanalytiques. Paris : Dunod, 1988.
- KAËS R. *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod, 2009.
- PINEL J.-P. La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soin et de rééducation. In : KAËS R. (Dir.). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod, 1996, pp. 51-81.
- PINEL J.-P. Le traitement institutionnel des adolescents violents. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2007, Vol. 1, n° 48, pp.109-122.

- PINEL J.-P. Les pré-adolescents et les adolescents sans limites et l'institution. *Le Journal des psychologues*, 2008, Vol. 10 - n° 263, pp. 23-26.
- SIROTA A. (Dir.). *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*. Paris : Bréal, 2009.
- VACHERET C. L'apport de la violence fondamentale à l'apport du groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2010, Vol. 2, n° 55, pp. 11-24.

Violence and aggressiveness: when socialization fails and gets out of control in junior high school. The case for clinical intervention in schools

Abstract: Questions revolving around violence and aggressiveness are of primary concern in schools today. After presenting two incidents which happened in a junior high school and seeing how the institutional team analyzed them, we will focus on the connections between survival violence and aggressiveness. These connections help us to better understand the phenomena of socialization which are felt as being violent by adults, and to increase awareness that they are linked to the environment offered by these adults to protect pupils from their potentially drifting impulses. The author then makes a few suggestions towards organizing psycho-social and clinical interventions in junior high schools.

Keywords: Aggressiveness. Adolescence. Psychological conflicts. Otherness. School socialization.

Violencia y agresividad : fallos y resbalones de la socialización en el colegio. Por un trabajo clínico de intervención en el centro escolar

Resumen : Los temas de la violencia y agresividad son fundamentales en la escuela hoy en día. Una presentación de dos incidentes acaecidos en un colegio y su análisis por el equipo institucional nos llevan a evocar las relaciones entre violencia de supervivencia y agresividad. Ello nos ayuda a comprender mejor los fenómenos de la socialización escolar considerados como violentos por los adultos y a discernir que están muy relacionados con las cualidades del marco que ofrecen las personas que protegen a los alumnos de las posibles derivas pulsionales. El autor comunica algunas proposiciones para un trabajo de intervención psicosociológica y clínica en los colegios.

Palabras claves : Agresividad. Adolescencia. Conflictualidad psíquica. Alteridad. Socialización escolar.

Danielle HANS. Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 1, 2013, pp. 33-48. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-14-0.