



HAL
open science

Violences verbales : Pratiques langagières entre élèves et enseignants

Béatrice Fracchiolla

► **To cite this version:**

Béatrice Fracchiolla. Violences verbales : Pratiques langagières entre élèves et enseignants. L'école et la ville, 2012, Profession Banlieue. halshs-01700028

HAL Id: halshs-01700028

<https://shs.hal.science/halshs-01700028>

Submitted on 3 Feb 2018

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

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



l'école et la ville

Violences verbales

Pratiques langagières
entre élèves et enseignants

Béatrice Fracchiolla

(TÉMOIGNAGE : **Cristel Choffel** - « LE MUR DES INSULTES »)

11

mai 2012



Béatrice Fracchiolla est maîtresse de conférences en sciences du langage à l'université de Paris VIII. Elle a fondé il y a dix ans, avec Claudine Moise (université de Grenoble III), Nathalie Auger (université de Montpellier III) et Christina Schultz-Romain (université d'Aix-Marseille), un groupe de recherche sur la violence verbale qui interroge, à partir des pratiques langagières, la violence scolaire, la violence genrée, la violence médiatique, la violence sexuelle et la violence dans l'espace public.

<http://violenceverbale.fr>

L'agression fait partie de la vie, elle est une façon pour chacun de marquer son territoire symbolique.

L'agression verbale existe à l'école, à la fois entre les élèves et entre les enseignants et les élèves. Pour que cette agressivité ne se transforme pas en violence, il faut travailler à une mise à distance des pulsions par une reformulation des affects et une explicitation des ressentis propres à chacun, à remettre du « verbe », de la parole, là où n'existe plus que du déni d'autrui.

Pour les enseignants comme pour les jeunes, l'équilibre à chercher se trouve entre le statut et la personne.

Du point de vue du linguiste, les paroles sont des actes. La violence verbale est une montée en tension contextualisée qui se décline à travers différentes étapes – l'incompréhension, la négociation, l'évitement, le renchérissement, le renforcement – suivies par des déclencheurs de conflit et divers actes de langage comme le harcèlement, le mépris, le déni, l'insulte, etc. Elle surgit en général de façon gra-

tuite, c'est-à-dire dans un cadre qui n'est plus légitimé par l'agression. Elle peut être performative – quand j'insulte quelqu'un, l'in-

sulte (la violence) se réalise en même temps que je la prononce (au moment où j'énonce la phrase); mais elle peut aussi

constituer une première étape avant un autre type d'agression pouvant aller jusqu'au passage à l'acte physique.

Agression, violence, relation...

Le mot « agression » vient du mot latin *aggredior* qui signifie « aller vers », « marcher vers », « s'avancer vers », « s'approcher », « aborder », « entreprendre quelqu'un », « attaquer ». Il entend donc l'idée d'aller à la rencontre de l'autre, d'être *dans une relation*. En ce sens, l'agression est positive¹, contrairement à la violence verbale qui est une projection de pulsions sur autrui: on n'est plus alors dans la recherche de la relation mais dans un déni de l'autre, un abus sur la personne de l'autre.

L'animal cherche à défendre son territoire, son nid, ses petits, sa partenaire sexuelle, mais il a toujours un comportement maîtrisé afin de conserver son intégrité. Le monde animal est ainsi régi par une notion d'équilibre, d'économie des relations à autrui; l'agression y est

quelque chose de normal qui permet de marquer sa limite. Il en va de même pour les humains, pour qui le franchissement du territoire symbolique de l'autre déclenche généralement une réaction d'agressivité. Sauf cas pathologiques, l'agression est une réaction à quelque chose, elle n'est jamais gratuite. Chez les humains comme chez les animaux, elle est un rite de protection et se différencie ainsi nettement de la violence.

La violence est une déviance de l'instinct d'agressivité. Elle surgit comme un moyen de défense quand il n'y a plus d'autres façons de communiquer. L'éthologue Konrad Lorenz, dans son ouvrage *L'Aggression, une histoire naturelle du mal²*, propose le sport (*punching ball*) comme soupape de sécurité et le rire comme cérémonial

d'apaisement. Le loup agressé, lui, présente sa veine jugulaire à son adversaire pour cesser le combat. Il s'agit là aussi d'une tentative de mise à distance de la violence de l'adversaire.

Parler de relation, c'est aussi parler d'empathie. La relation fait que l'on se décentre, que l'on ne voit pas les choses de façon unipersonnelle, avec la certitude d'avoir raison. Elle est une forme d'aventure, un inconnu qu'il faut gérer et, pour cela, il existe la verbalisation. Quand une agressivité se manifeste, avant le passage à l'acte, la verbalisation est une façon de rétablir le lien. Par exemple, dire quelque chose de totalement hors contexte, sur un mode prosodique très différent, crée la surprise et peut désamorcer la violence sur le point de surgir.

À l'école, entre adultes et enfants, conflits de représentations et malentendus communicationnels

Les enseignants ont souvent à souffrir de faits qualifiés d'anodins (balancement sur la chaise, bavardage, déplacement de table, cliquetis de stylo, etc.) que l'on ne peut pas vraiment qualifier de violents mais qui, répétés, créent chez eux un véritable sentiment de harcèlement, les faisant douter de qui ils sont et de ce pourquoi ils sont là.

Mais la violence n'est pas identifiée de la même façon chez les

élèves et chez les enseignants. Ce conflit de représentations, dû à des malentendus communicationnels, peut conduire, chez les élèves, à un sentiment d'incompréhension et d'injustice.

Pour les enseignants, des expressions comme « *Fais chier!* », « *Vas-y, lâche-moi!* », « *Je m'en bats les couilles!* » font violence, de même que certaines attitudes: le bavardage, l'absentéisme, le manque de concen-

tration, le manque d'intérêt manifeste. Souvent, dans leurs représentations, mots violents et incivilités sont associés.

Du côté des élèves, ce qui fait violence est le fait que l'on ne s'intéresse pas à eux ou qu'ils ne s'imaginent pas d'avenir.

Une première différence, fondamentale, est une différence physiologique: l'enfant est moins sensible au bruit que l'adulte et, pour lui, faire du

¹ Cf. Sylvain Berdah, « La gestion de l'agressivité dans la classe et dans la cour », *L'École et la Ville*, n° 6, Profession Banlieue, novembre 2010.

² Traduit de l'allemand, Flammarion, 1977.

bruit est normal. Un facteur générationnel intervient donc : plus on avance en âge, plus on se fatigue vite, plus on est intolérant au bruit, aux cris.

Quant à l'adolescent, il est confronté à une violence physiologique liée à la transformation de son corps, de sa voix pour les garçons. Un pied dans le monde de l'enfance, un pied dans le monde des adultes, il est dans un équilibre instable et, en fonction des personnes ou des lieux, il sera traité d'une façon plutôt que d'une autre. L'adolescent a une difficulté à s'adapter au type de représentations que l'on attend de lui. C'est un mo-

ment où on lui demande de prendre plus de responsabilités, de devenir adulte, de faire des choix.

Des différences culturelles existent aussi. Dans les années 1950, l'anthropologue Edward T. Hall a publié *Le Langage silencieux* et *La Danse de la vie*, écrits dans lesquels il se penche sur les différentes perceptions individuelles de la violence d'un point de vue culturel et étudie la proxémie, distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une *interaction*. Il montre alors qu'il existe, physiquement, une distance de sécurité, un territoire symbolique propre

à chacun. Certaines personnes par exemple supportent qu'on leur parle à dix centimètres, droit dans les yeux, alors que d'autres ont besoin de plus de recul pour percevoir l'attitude générale de leur interlocuteur³.

Un autre malentendu communicationnel est également très présent à l'école : contrairement à l'enseignant, qui est imprégné par l'histoire de la relation, l'élève est dans l'instant, il voit ce qui se passe à un instant « t » et c'est là-dessus qu'il demande une négociation ou de la justice. Adulte et enfants ne sont donc pas dans la même relation temporelle.

La parole, l'outil des ajustements nécessaires

L'enjeu pour l'enseignant est d'apprendre à gérer la situation de tension, ponctuelle et unique, en faisant abstraction de son passif relationnel avec l'élève. C'est à lui de prendre conscience du décalage de représentations dans l'instant.

Mais il est toujours difficile de gérer une situation de tension de façon non violente, non réactive. C'est pourtant, pour préserver sa propre intégrité et permettre que la relation se prolonge, la seule façon de gérer la situation dans le temps ; car le conflit génère à son tour du conflit. Même tenu, le maintien du lien permet de construire une relation.

Si l'élève fait part d'un sentiment d'injustice, l'enseignant a toujours la possibilité de lancer un vrai débat sur ce sujet avec les élèves. On peut aussi, pour ajuster les représentations, apprendre aux élèves à s'exprimer, à verbaliser leurs émotions et ce qu'ils mettent derrière les mots.

Le film français de Laurent Cantet, *Entre les murs*, sorti en 2008, offre un bon exemple de ce nécessaire ajustement dans une scène qui se joue autour de la négociation du sens. L'enseignant, contaminé par le langage de ses élèves, lance à l'une d'elles : « Arrête de te comporter comme une pétasse ! » Toute la classe se sent alors insultée et se retourne contre lui. Suit une scène d'ajustement avec les élèves où l'enseignant explique que le mot pétasse n'est pas une insulte à ses yeux, qu'il l'emploie pour parler d'une fille qui ricane bêtement. Or, pour les filles, c'est une injure qui signifie prostituée. Après cette explication, adulte et jeunes retrouvent une forme de relation. C'est une première étape de reconstruction du sens entre eux et d'acceptation des différences.

Plus on prend l'habitude de faire ce type d'ajustement, plus on prend conscience que les représentations sont à ajuster

et que cela passe par la parole. Il est vrai que, dans la société française, les garçons ne sont pas encouragés à exprimer leurs émotions et, plus généralement, que personne n'est encouragé à s'exprimer à la première personne (« moi, je perçois que »). On a plutôt l'habitude de parler pour l'autre, de l'accuser (« toi, tu perçois que »).

Ainsi, l'emploi de « tu » sert à catégoriser et exclut *de facto* : on crée des catégories, on met les choses dans un ensemble en les excluant de l'autre ensemble – le racisme en est un exemple. Cette façon de parler « à la place » de l'autre est donc à éviter. Mais ce n'est pas facile d'y échapper, car l'apprentissage même du langage se fait par la catégorisation. Ainsi par exemple, à 12-13 mois, l'enfant définit les animaux par un mot à lui puis, progressivement, tous les animaux deviennent des chiens et des chats ; il finit enfin par les distinguer et à pouvoir les nom-

³ Edward T. Hall remarque que les proxémies varient selon les cultures considérées. Ainsi, dans les pays latins, les distances entre les corps sont relativement courtes. En Afrique, elles sont souvent si réduites que le contact physique est fréquent. À l'inverse, dans les pays nordiques ou au Japon, les contacts physiques sont plus rares et ces distances plus importantes.

mer. La définition du réel s'opérant par la catégorisation, qui est une façon de classer le réel et de savoir de quoi parlent les uns et les autres, cette catégorisation est appliquée également aux individus. Or, si ce n'est qu'ils appartiennent à la catégorie des êtres humains, ceux-ci ne sont pas catégorisables, car en perpétuelle mutation. Il faut donc apprendre à décentrer la situation en remplaçant le « tu » par le « je » et à exprimer à l'autre son ressenti : « *Voici ce que je ressens quand tu fais ça.* » C'est ainsi que l'on peut commencer à discuter et à remonter jusqu'à l'objet du conflit, qui est toujours un objet du réel et qui ne concerne jamais les personnes, les conflits de personnes étant presque toujours,

à l'origine, des conflits d'objet non verbalisés. On peut pour cela s'aider de techniques argumentatives, explicatives, descriptives, ou travailler l'expression corporelle, la posture, le regard. L'adolescent juge que la communication est efficace lorsqu'il capte l'attention de l'adulte qui, en retour, modifie son attitude à son égard. Il communique en actes mais attend de l'adulte une communication verbale. Pour l'adulte, la communication est efficace quand l'adolescent a écouté, compris et intégré le message.

Une communication réussie est une communication dont l'enjeu premier est le respect de la relation. L'enseignant doit savoir faire preuve d'autorité – pas d'autoritarisme, l'élève sait très

bien faire la différence entre les deux – et, quand il s'énerve, il doit pouvoir dire pourquoi il le fait. Il est humain, il a le droit d'être parfois énervé, fatigué, et peut expliquer qu'il est irritable ce jour-là et que ce n'est pas facile pour lui de gérer à cet instant la relation. C'est une façon de marquer les frontières de son territoire humain. La psychosociologue Edith Tartar Goddet⁴ qui a particulièrement travaillé sur le mode de communication des adolescents, dit que, de toute façon, l'absence de communication verbale n'empêchera pas l'adolescent de décoder le comportement de l'adulte.

In fine, cet ajustement par la parole, lorsqu'il a lieu, est un ajustement émotionnel.

Les différentes formes de violence dans la relation entre enseignant et élèves

Le psychiatre Denis Roume, qui travaille régulièrement, avec Edith Tartar Goddet sur la violence des jeunes, identifie quatre formes de violence chez ces derniers :

- *la violence physiologique*, liée à la transformation du corps de l'adolescent ;
- *la violence d'appel*, qui est un signal envoyé par un jeune en difficulté, une sorte d'appel au secours ;
- *la violence sociale*, qui s'exprime dans l'effet de groupe – c'est celle qui fait vivre l'enfer à l'enseignant ;
- *la violence pathologique*, qui relève du médical.

Cependant, Éric Debarbieux, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris-Est Créteil, spécialiste de la violence à l'école, montre que, dans la plupart des cas, le jeune

s'adapte à la société quand il devient adulte, passant du principe de plaisir (« j'ai envie, je veux, j'ai le droit ») au principe de réalité. Le rôle de l'adulte est, tout en restant présent à ses côtés, de l'aider à devenir autonome. L'adolescence représente une étape de deuil, pour le jeune mais aussi pour ses parents, qui doivent accepter qu'il grandisse et fasse ses propres choix. Mais c'est aussi une période paradoxale ; car, en même temps qu'ils demandent à l'adolescent de devenir adulte, de faire ses propres choix, ses parents et bien souvent l'institution scolaire décident encore pour lui. On comprend donc que ce soit pour l'adolescent une période de refus de l'autorité où il teste ses limites, ce qui est aussi pour lui un moyen de réclamer de l'attention – on peut, au pas-

sage, se demander si la rupture de la relation que représente l'exclusion d'un élève de l'établissement, au collège notamment, est la bonne solution.

Trois types de violence verbale peuvent être identifiés en classe :

- *la violence fulgurante*. C'est par exemple l'élève qui profère une insulte ou l'enseignant qui, sans préalable, lance à l'élève qui bavarde : « *Donne-moi ton carnet* » ;
- *la violence polémique*. On est là dans l'argumentation qui accuse : « *toi, tu...* ». L'enseignant peut tenter de répondre, en argumentant – et en dépolémisant en quelque sorte ;
- *la violence verbale indirecte*. On la trouve dans les implicites : « *Je ne comprends pas, le devoir était pourtant sim-*

⁴ Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire (Retz, 2006) ; Savoir communiquer avec les adolescents (Retz, 2002, 2006).

ple! » (catégorisation). Ou : « Dans l'autre classe, ils ont bien réussi... », sous-entendu : « Vous êtes bêtes. » Ou encore : « Pour une fois, Samir

a travaillé. Demain, il pleut des grenouilles... », ce qui veut dire implicitement que Samir ne travaille pas d'habitude.

Notons que l'on voit dans ces trois exemples que des efforts ont été faits par les élèves mais ne sont pas reconnus par l'enseignant.

Travailler à la relation

Pour travailler au désamorçage de la violence et amorcer ou maintenir la relation, il est important tout d'abord d'exprimer la valeur des choses, la valeur que l'on donne aux mots, aux situations. Par exemple, plutôt que de dire : « Range ta chambre! », on peut dire : « C'est important pour moi que tu ranges ta chambre. » Dans cette expression, la valeur donnée aux choses, qui est personnelle à chacun, dénote le respect et la reconnaissance de ce qu'est l'autre mais également de sa demande de respect et de reconnaissance. La relation peut dès lors démarrer.

La demande de motivation, autrement dit la demande de l'objet du conflit, est un deuxième point à développer : « Je vois que tu fais ça, que tu dis ça (je montre que je suis dans la relation) mais qu'est-ce que tu cherches en te mettant en colère ? » Il s'agit d'essayer de comprendre les enjeux et les déclencheurs pour trouver un compromis relationnel. Si l'on est bien sur des plans différents au départ – les individus n'ayant pas la même culture, la même éducation, le même ressenti, etc. –, il faut essayer de trouver un terrain d'entente, si ténu soit-il, où chacun puisse cohabiter avec autrui, ce qui est le principe du vivre en société.

Christina Schultz-Romain⁵ a effectué une enquête à Marseille sur les interactions entre enseignant et élèves dans des

classes allant de la petite section à la troisième. Elle a identifié deux types de classes, dans lesquelles on distingue deux profils d'enseignants.

Classe « A » :

ENSEIGNANT 1 : « Lisez d'abord tout. Ça ne marche pas que pour la géométrie mais pour n'importe quoi, les problèmes, tous les exercices. On lit d'abord l'énoncé en entier, comme ça on a une idée de l'exercice qu'on demande et après on réfléchit plus facilement. »

ENSEIGNANT 2 : « Tu te retournes alors que je suis en train de t'expliquer comment il faut faire! Tu peux lever les yeux au ciel... » « Elle ne m'écoute pas, donc c'est mon job de lui dire de se retourner et d'écouter. » (Là, on est dans de l'ajustement, de l'explicitation de pourquoi je réagis.) « Quand je te vois faire ça, voilà ce que je me dis. Après, ce n'est peut-être pas ce qu'il faut que je me dise, mais c'est ce que moi je ressens. »

Dans ce premier type de classe, le profil des deux enseignants est un profil consensuel, qui essaie de comprendre et d'explicitier. L'enseignant est en général dans l'argumentation, garde la parole assez longtemps, développe. Les séquences de travail se déroulent bien et sont peu parasitées.

Classe « B » :

Dans ce corpus, dix élèves prennent la parole successive-

ment avec seulement six prises de parole de l'enseignant en quelques réparties.

ÉLÈVE 1 : « - 14. »

L'ENSEIGNANT : « Alors marque le point A, - 14. »

ÉLÈVE 2 : « Madame! »

L'ENSEIGNANT : « Tu m'ennuies! Tu as compris! Si tu continues je t'envoie à la vie scolaire. »

ÉLÈVE 2 : « Ben, envoyez-moi! »

ÉLÈVE 3 : « Quoi? »

ÉLÈVE 2 : « C'est eux qui m'embêtent et c'est moi qui prend! »

ÉLÈVE 4 : « Oui, c'est vrai, hein! »

L'ENSEIGNANT : « Je fais un mot. »

ÉLÈVE 5 : « Je vais y aller, moi! »

ÉLÈVE 6 : « Non, c'est moi! »

ÉLÈVE 7 : « T'es pas délégué! »

ÉLÈVE 5 : « Eh, Benjamin! »

ÉLÈVE 7 : « Eh, t'es folle! Pourquoi tu veux aller en bas? »

L'ENSEIGNANT : « Malika, tu te lèves de la chaise, tu prends tes affaires et tu t'assois. Allez! »

ÉLÈVE 8 : « Oh, Bechir a mon livre! »

ÉLÈVE 9 : « Mohamed! »

L'ENSEIGNANT : « Tu te lèves et tu vas là-bas. »

ÉLÈVE 10 : « Mets-toi à côté de moi! »

L'ENSEIGNANT : « Attention à ce que tu dis! Bon, on continue par le point A, - 14, au point B, - 16, c'est bon. »

Dans ce type de classe, les élèves parlent entre eux et l'enseignant réprimande sans expliciter. Il n'y a pas de tentatives d'apaisement, on passe tout de suite à la sanction. Le langage de l'enseignant est pauvre

⁵ Christina Schultz-Romain, linguiste, est maîtresse de conférences à l'université d'Aix-en-Provence, laboratoire Parole et Langage.

et réduit, contrairement à la première classe où l'enseignant fait des phrases complètes, argumente et place les interactions sur l'échelle du temps (il explique que ce qui est valable pour la géométrie l'est également pour les autres matières). Il y a une inscription chronologique. Cette prise de conscience de la temporalité, de l'interaction et de la construction du savoir est fondamentale, en particulier dans le cadre de la classe qui donne accès à une multitude d'informations qui ne sont pas forcément organisées.

Classe « B » :

L'ENSEIGNANT: « (...) Tu vas continuer pour le 24. Tu traces un trait vertical juste à côté du tracé horizontal, oui, allez, tu mets le numéro 24 sur la même page. » (On frappe à la porte.) « Entrez. Merci. Tu me donnes ton carnet. » (Il s'est passé quelque chose durant ce laps de temps et l'enseignant demande son carnet à l'élève.)
L'ÉLÈVE: « Non mais, ça y est! »

(L'élève dit qu'il arrête, il fait une concession en disant qu'il ne voulait pas embêter l'enseignant.)

L'ENSEIGNANT: « Tu me donnes ton carnet! »

L'ÉLÈVE: « Eh! Qu'est ce que j'ai fait? Pourquoi? » (Il y a demande de verbalisation, demande de justification, d'explication, de négociation. L'élève est dans la relation, il n'est pas dans la négation. Il a conscience qu'il a peut-être fait quelque chose mais demande que cela lui soit explicité.)

L'ENSEIGNANT: « Tu n'as pas à faire de commentaires sur ce que je fais. Ton carnet! Tu te retournes, tu te retournes, dépêche-toi, dépêche-toi, tu me donnes ton carnet! »

L'ÉLÈVE: « Attendez, oh! »

L'enseignant reprend le cours. Dans cet exemple, l'enseignant ne fait pas de rappel des règles et du cadre, il ne dit pas à l'élève pourquoi il lui demande son carnet. Il n'y a pas de mise en garde – ce qui constitue une injustice pour l'élève –, mais

seulement une sanction. Sanctionner, c'est montrer que l'on a vu. Il ne faut jamais rien laisser passer, même des choses anodines, il faut toujours dire que l'on a vu, verbaliser.

Christina Schultz-Romain a remarqué que la façon dont l'enseignant gère le conflit dépend souvent de la manière dont il gère la relation interpersonnelle en général. Elle a également noté qu'une classe peut changer de comportement en fonction du profil de l'enseignant, ou d'un cours à l'autre pour un même enseignant, selon le mode d'adresse adopté par l'enseignant.

Sébastien Pesce⁶ insiste quant à lui sur l'importance de la dimension du collectif chez les enseignants pour l'application du cadre et des règles et sur la nécessité de communiquer entre eux. Ainsi, lorsqu'un incident a eu lieu dans une classe et que l'enseignant du cours suivant l'évoque, ce rappel renforce le cadre et est apprécié par les élèves qui se sentent pris en main, entourés. ■

■ **QUELQUES PISTES POUR AMÉLIORER LES RELATIONS ENTRE ENSEIGNANT ET ÉLÈVES**

- Reformuler, utiliser le « je », pour mettre à distance.
- Faire la distinction entre l'action ponctuelle et la personne – c'est le propre de la justice, qui juge des actes mais considère que les personnes peuvent changer.
- Installer des relations empreintes de politesse mutuelle.
- Travailler les compétences sociales, le sens des responsabilités, par exemple dans des ateliers de communication.
- Verbaliser.
- Rechercher l'empathie.
- Essayer de faire formuler à l'élève son émotion et formuler sa propre émotion.
- Tenir parole, dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit.

■ **POUR CONTINUER À RÉFLÉCHIR À LA QUESTION DE LA VIOLENCE VERBALE**

- <http://violenceverbale.fr>
- Les Carnets de la violence verbale : www.violenceverbale.hypotheses.org
- Le site Non-Violence Actualité : www.nonviolence-actualite.org

⁶ Praticien et chercheur, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise et collaborateur des travaux de l'équipe Crise, école, terrains sensibles de l'université de Nanterre, Sébastien Pesce s'intéresse plus particulièrement à la pédagogie institutionnelle (Célestin Freinet, Fernand Oury...) et au traitement des situations critiques à l'école.

TÉMOIGNAGE • « LE MUR DES INSULTES »

Discriminations et insultes homophobes à l'école

Cristel Choffel

Cristel Choffel est assistante sociale scolaire. Elle a exercé pendant dix ans dans le collège Pierre-Sémard, à Bobigny, établissement classé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et zone prévention violence (ZPV)¹, avant de prendre en septembre 2011 un poste d'assistante sociale au pôle pédagogique social et d'orientation (PPSO), dispositif d'aide à l'attention des élèves absents, à la direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Seine-Saint-Denis. Cette intervention concerne son expérience au collège Pierre-Sémard où elle a conduit pendant plusieurs années scolaires, avec l'association Contact (cf. encadré), une action de lutte contre les discriminations.

1. LE CONSTAT

L'équipe pédagogique du collège Pierre-Sémard s'est trouvée confrontée il y a quelques années à trois tentatives de suicide de ses élèves durant la même année scolaire.

Ces trois élèves – deux filles et un garçon – étaient d'une part très jeunes, puisqu'ils étaient tous les trois en 5^e – mais pas tous dans la même classe – et avaient tous les trois fait leur tentative de suicide au sein du collège – et pour l'une d'entre eux au sein de sa classe même. Ce qui signifie que les autres élèves étaient non seulement informés mais aussi fortement impliqués et en tout cas très touchés.

Très vite, à travers les suivis individuels que j'ai réalisés auprès de ces jeunes suicidants et de leurs familles, j'ai su qu'ils avaient été désignés comme boucs-émissaires ou étaient victimes de discriminations dans le collège ou dans leur classe, sans qu'aucun adulte n'ait rien vu. Cet aveuglement m'a interpellée et j'ai pensé qu'il y avait là matière à une remise en cause et à une intervention, dans un cadre collectif, dans un objectif de prévention. En fait, ces jeunes présentaient une grande sensibilité et une non moins grande fragilité quant à des interrogations autour d'une éventuelle orientation sexuelle homosexuelle.

2. LA RÉFLEXION

Il se trouve que j'ai assisté quelque temps après à un déjeuner débat organisé par la mission départementale de prévention des conduites à risques du CG de la Seine-Saint-Denis, durant lequel le psychologue Éric Verdier² présentait son travail autour des discriminations et du phénomène du bouc-émissaire. Suite à cette conférence, je me

suis inscrite à la formation qu'il organisait dans un cadre de recherche-action en 2007-2008 pour les professionnels qui s'engageaient à mettre en place des actions de prévention des discriminations.

Pour Éric Verdier, c'est le sentiment de ne pas faire partie du monde (corpus social), ainsi que les stigmatisations de toutes sortes qui sont à la base des processus producteurs de conduites à risques, dont les suicides. Éric Verdier met en lumière les effets dévastateurs des discriminations, qui isolent les jeunes, notamment lorsqu'il y a rejet par la famille, par le groupe de pairs et quand l'entourage se montre indifférent. Il observe par ailleurs que c'est le déni de souffrance et non la souffrance elle-même qui majore le risque de passage à l'acte suicidaire ou de comportement violent inattendu. La formation avait pour but d'aider les professionnels à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les discriminations à l'égard des personnes qui manifestent des comportements non conformes à la norme, afin de savoir reconnaître une discrimination et d'identifier les leviers pour en enrayer les effets. C'est à cette occasion que j'ai connu l'association Contact et ses interventions, et que s'est dessiné le projet de collaboration avec le collège.

3. L'ACTION

Lors de la première année d'intervention, le choix a été fait de s'adresser aux élèves de 4^e, par classe entière, dans des séances de deux heures, en présence de deux intervenants de l'association Contact, du professeur de la classe inscrit à l'emploi du temps et de moi-même, assistante sociale scolaire. Les intervenants de Contact sont des parents d'enfants homosexuels ou des homosexuels eux-mêmes. J'ai plus particulièrement noué un parte-

¹ Créées en 1997, les zones prévention violence rassemblent des établissements autour d'un projet partenarial de lutte contre la violence. Elles ne sont pas nécessairement en ZEP.

² Spécialiste des discriminations et chargé de mission à la Ligue française pour la santé mentale (LFSM), membre du conseil d'administration de l'association Les Papas et les Mamans (LPLM).

CONTACT

Créée en juillet 1993, l'association Contact compte aujourd'hui 17 associations départementales ayant pour objectifs d'aider les familles et leurs amis à comprendre et à accepter l'homosexualité ou la bisexualité de leur fils, de leur fille ou de leurs proches; d'aider les lesbiennes, gays, bisexuel-le-s, à communiquer avec leur entourage; de lutter contre les discriminations et les autres formes d'homophobie. Les associations départementales sont composées de lesbiennes, de gays, de bisexuels, ainsi que de parents et proches d'homosexuels et de bisexuels.

L'association possède l'agrément national Jeunesse et éducation populaire ainsi que l'agrément Éducation nationale.

Elle propose une ligne d'écoute confidentielle (0 805 69 64 64), des groupes de parole, des accueils individualisés, des forums de discussion sur Internet, des sorties conviviales et des interventions en milieu scolaire.

Contact a notamment publié une brochure à l'attention des personnels éducatifs : « Homophobie et éducation. Agir et prévenir », disponible en ligne sur le site de l'association.

www.asso-contact.org

riat avec une psychologue scolaire à la retraite et un jeune homosexuel.

Tous les professeurs ont été sensibilisés à cette action mais tous n'y ont pas adhéré.

Les années suivantes, les professeurs n'assisteront plus à ces séances et seront remplacés par un surveillant. Lors de l'évaluation en effet, il a été constaté que les élèves n'étaient pas à l'aise en présence de leur professeur et que les interactions étaient faussées du fait de sa présence. De plus, certains professeurs n'ont pas joué le jeu. Les professeurs sont souvent dans une posture professionnelle de transmission de savoirs et de valeurs, mais de leurs propres valeurs, qu'ils imaginent être universelles, et ont moins la souplesse et la propension à se remettre en question que les assistants sociaux.

L'information d'une intervention sur les discriminations, sans plus de précisions, était donnée aux parents sous la forme d'un courrier dans le carnet de correspondance et aux élèves par l'intermédiaire du professeur.

• *Le déroulement de la séance*

La séance commence par l'annonce du thème, la définition en commun des règles de fonctionnement: la liberté de parole et d'expression mais dans la limite d'un cadre qui assure respect, confidentialité, multiplicité des prises de parole, non-jugement et absence des attaques personnelles.

• *L'utilisation d'un outil: « Le mur des insultes »*

La méthode de travail:

- premier principe, faire participer la salle,
- utilisation de feuilles blanches à distribuer au 1^{er} rang,
- la consigne: écrire les 3 insultes que l'on estime les plus atroces,
- ramasser les copies,
- fermer les yeux,
- un participant lit à haute voix monocorde les réponses, un autre les note au tableau (utilisation d'un *paper board*).

Pendant ce temps, on entend dans la classe beaucoup de bruits, de rires, de ricanements, de commentaires... Mais il est nécessaire de laisser les jeunes s'exprimer de cette façon, car c'est leur soupape, d'autant qu'il est difficile, contrairement à ce que l'on pourrait croire, d'aborder le sujet de l'homosexualité en public et devant des adultes (c'est ce que n'ont pas compris certains professeurs qui faisaient de la discipline à outrance).

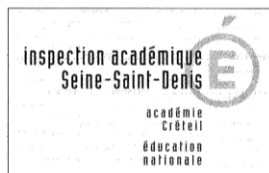
L'exercice consiste ensuite, avec l'aide des élèves, à classer les insultes par catégories: sexistes, racistes, homophobes.

L'établissement de cette classification est l'occasion d'aborder les concepts, de les définir, mais surtout de débattre sur ces différentes notions, l'objectif étant de faire réaliser aux élèves que, contrairement à ce qu'ils prétendent, insulter n'est pas un jeu: cela touche, cela provoque des émotions et, surtout, cela peut faire mal – cela peut même tuer.

4. CONCLUSION/ÉVALUATION

À l'issue de chaque séance, un questionnaire d'évaluation a été rempli individuellement par les élèves et les retours sont extrêmement positifs. Les élèves sont enchantés: dans un premier temps, ils peuvent parler de « couilles », de « bites »; mais ils sont aussi très secoués, car très impliqués. Cependant, l'évaluation reste difficile. Comment mesurer l'impact de cette prévention sur un groupe de jeunes collégiens? Faut-il mesurer le nombre d'insultes échangées au sein du collège? le nombre de tentatives de suicide suite à du harcèlement? Ou faut-il mesurer l'engagement de toute l'équipe éducative et d'enseignement à ne plus rester indifférente face aux violences verbales?

Notre objectif était très modeste: alerter, prévenir, penser l'altérité. Peut-être y sommes-nous au moins partiellement arrivés... ■



École ville n°11
Directrice de publication: Bénédicte Madejin
Texte établi par Nicole Frayesse et Olivia Maire

Création-Réalisation: Claire Péron. Septembre 2012.