

DANIEL FAVRE

La prévention de **la violence** et de l'échec scolaires



CE QUI SUIT CONSTITUE UN RÉSUMÉ de quelques résultats de nos recherches réalisées en France, au Canada puis en Suisse concernant l'étude des liens entre la violence et l'échec scolaires. Seront d'abord présentés un portrait psycho-socio-cognitif de l'adolescent désigné comme violent par les enseignants, puis les résultats obtenus à la suite d'un atelier de communication hebdomadaire (25 rencontres de 45 minutes) et enfin les perspectives de prévention que permet d'entrevoir une formation spécifique des enseignants qui vise à associer didactique et socialisation.

L'ADOLESCENT DÉSIGNÉ COMME VIOLENT

Ces résultats proviennent de nos recherches sur la violence à l'école¹. De ces travaux est ressorti que l'adolescent, « désigné comme violent par ses enseignants » en France et au Québec, présentait une forte agressivité : il « fonctionne » de manière très *dogmatique*, vit dans une logique d'immédiateté. Il situe, le plus souvent, à l'extérieur de lui-même l'origine des événements désagréables de sa vie et se trouve presque incapable de nommer et d'identifier ses émotions et ses sentiments en situation de frustration².

Avec ces résultats, l'enseignant peut comprendre pourquoi l'échec scolaire est autant associé à la violence et il peut éviter de porter des jugements négatifs sur ces élèves, évitement nécessaire pour pouvoir les aider efficacement³. En effet, à l'école où se multiplient les situations d'apprentissage (donc de déstabilisation cognitive), les élèves « dépendants de la stabilité » de leur monde représentationnel ne peuvent faire progresser leurs connaissances et, de ce fait, échouent plus que les autres à niveau de Quotient Intellectuel (Q.I.) égal. Cet échec scolaire les amène à être peu à peu exclus sur le plan social, ce qui produit ou entretient de l'anxiété et de la frustration, puis par la suite et pour certains, des réactions violentes d'impulsivité.

LA VIOLENCE : UN BESOIN D'AFFAIBLIR AUTRUI

Donc, anxieux, dépressifs et allergiques aux changements, et aux deuils que ces derniers impliquent, ces adolescents semblent impuissants à modifier leur existence puisque de leur point de vue, eux : « ils n'y sont pour rien »! Dans cette situation, ils pourraient rencontrer l'alcool, les drogues ou tout comportement dont l'intensité pourrait leur servir d'« anxiolytique » en mettant ainsi en place une

RECAP The results of a comparative study conducted by a team of experts in Quebec, Switzerland, and France examined the commonly accepted definition of 'violent students' and assumptions about the role of teachers in school violence. This examination of violent teens' psychology questioned whether violent students may have been victims of verbal and other abuse by educators. When the project explored teacher/student relationships using intensive communications workshops where violence was debated, aggressive behaviour decreased. Tools were also developed to measure the growing level of empathy in students as a valid indicator for behavioural change and efficient violence prevention, and that with relevant training combining instruction and socialization, teachers can help prevent school violence and defeat school failure.

*toxicomanie endogène*⁴. Dans leur cas, nous avons fait l'hypothèse que, fortuitement, ils ont réalisé que, seuls ou en groupe, ils pouvaient faire peur à autrui, le mettre dans l'inconfort et dans l'impuissance. Le « *bullying* », traduit de l'anglais par Pain & Barrier⁵ comme de l'intimidation et de la « malmenace » remplit bien ce rôle. Selon cette hypothèse, la peur éprouvée par autrui va donner à ces jeunes l'impression qu'ils ont du pouvoir et leur permettre de combattre ainsi leurs ressentis anxieux et dépressifs. Nous avons alors défini a *posteriori* la violence comme « l'ensemble des comportements résultant du *besoin acquis* (conscient ou non) de rendre l'autre, ou les autres, faible(s), inconfortable(s) et impuissant(s) pour pouvoir soi-même se sentir fort, confortable et puissant ».

REMÉDIER À LA VIOLENCE SCOLAIRE?

Nous avons pu vérifier au cours de la seconde phase de cette recherche que l'abandon progressif des satisfactions associées à la pratique de la violence (émotions plaisantes et sentiments de puissance quand on amène l'autre à avoir peur ou se sentir faible ou impuissant) ne se fait pas facilement. Comme pour une toxicomanie exogène (liée à un produit), un sevrage est nécessaire et les élèves-cas ont souvent essayé de décourager l'intervenant en lui communiquant le sentiment qu'avec eux, il ne pouvait qu'échouer. Un travail d'analyse des pratiques avec le formateur s'est révélé nécessaire. Nous fûmes surpris par les résultats positifs aux tests repassés un mois après la fin de l'atelier de communication⁶ :

1. Une baisse très significative de 60 % des conduites agressives, faisant passer la moyenne des élèves cas en dessous du seuil pathologique.
2. Une baisse également de 60 % très significative des « problèmes sociaux » chez ces élèves, ce qui valide le résultat précédent : ces élèves, étant moins agressifs, interagissent de manière plus positive avec leur entourage; la diminution significative de 66 % des troubles de l'attention, de 58 % de la tendance au « retrait », de 40 % des problèmes extériorisés confirme une modification de comportements impliquant une meilleure adéquation au contexte scolaire.
3. La moyenne de la variable « anxiété-dépression » corrélée à la variable « agressivité » baisse également et significativement de 50 % chez les élèves cas, les situant ainsi largement en dessous du seuil pathologique.
4. Une augmentation très significative de 84 % des « réponses non dogmatiques », autre variable corrélée à l'agressivité, traduit l'acquisition par ces élèves de capacités à utiliser le langage pour exprimer leurs besoins, leurs émotions et les faire respecter, en particulier dans la relation avec les parents.

Il était important dans une démarche de recherche de montrer qu'il était possible de modifier des comportements violents, sachant que ceux-ci ont la réputation d'être très difficilement modifiables une fois qu'ils sont installés. Nous avons cherché à évaluer auprès des élèves les effets d'une action de formation des enseignants dans une visée « préventive » de la violence.

LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Il s'agissait en effet d'évaluer en France, à l'École Primaire, et en Suisse au Collège l'impact sur les élèves d'une sensibilisation de leurs enseignants aux déplacements de l'activité de penser entre les deux modes de traitement de l'information que nous avons évoqués : le traitement dogmatique et le traitement non-dogmatique. Plusieurs arguments, justifiant la nécessité d'une telle sensibilisation, sont à l'origine de ce projet de recherche.

1. La violence n'existe qu'au sein d'une interaction, que les partenaires soient en présence ou non;
2. Les enseignants, dans une proportion de 19/20 (jusqu'en 2004), ne font pas référence à des émotions ou des sentiments personnels quand ils définissent ce que la violence représente pour eux et environ 4/5 situent à l'extérieur d'eux-mêmes les causes de la violence;

3. Les enseignants sont, qu'ils le veuillent ou non, des modèles d'adultes pour leurs élèves auxquels ceux-ci vont tenter de s'identifier positivement en mimant les attitudes, leur rapport à la matière enseignée ou négativement sous forme de rejet.

Rappeler que la violence se manifeste au sein d'une interaction, c'est mettre l'accent sur le fait qu'entre deux extrêmes : « la violence, je n'y suis 100 % pour rien ou 100 % pour tout », il est vraisemblable que l'enseignant y est pour quelque chose. Depuis 1983, nous avons ainsi recueilli de nombreuses situations vécues par les adolescents où ceux-ci avaient été victimes de *comportements ou de paroles affaiblissants* donc violents dans le sens de notre définition.

Il restait donc à explorer la possibilité que les enseignants puissent effectuer une prévention de la violence grâce à une formation différente.

La formation des enseignants implique de travailler sur 5 points clés repérés comme des représentations obstacles à l'évolution des pratiques enseignantes. Ces points concernent les aspects épistémologiques du traitement langagier, la relation à l'erreur, la confusion possible entre les comportements de domination-soumission et l'autorité, et les différents modes d'affirmation de soi. Ayant abordé ces quatre points, il devient possible d'en aborder un cinquième : la construction de dispositifs pédagogiques mixtes visant à la fois l'appropriation des savoirs et du savoir vivre ensemble.

Ces points clés de la formation des enseignants concernent :

1. **Le mode de traitement de l'information.** Celui-ci est en effet étroitement lié au langage qui en découle. Une éducation en épistémologie amène à devenir moins dépendant de nos certitudes (traitement dogmatique) et à moins redouter les situations de déstabilisation cognitive (traitement non-dogmatique), telles que la rencontre avec l'autre, avec tout ce qui peut différer de nous et en général toute situation d'apprentissage.
2. **La relation à l'erreur.** Cela nous a conduit à revoir la place, le statut et les valeurs associés à l'erreur dans l'apprentissage et ainsi à décontaminer le rapport à l'erreur de tout lien avec le « mal » et le malsain.
3. **La relation à l'autorité.** L'exercice de l'autorité amène souvent à confondre autorité et comportements de domination-soumission. L'autorité décontaminée de ces comportements est alors présente comme au service *d'un être humain en devenir* dans le cadre d'un projet d'éducation explicite.
4. **La relation aux autres.** C'est *l'ensemble* de notre relation à l'autre et aux autres qu'il faut modifier pour prévenir la violence. En nous affirmant différemment, de manière non violente et en acceptant la rencontre empathique avec autrui, nous participons au changement dans le monde. Le développement de l'empathie à l'école constitue un objectif pédagogique important dans la mesure où, en nous mettant en empathie avec autrui, celui-ci nous fait moins peur.
5. **La transmission des savoirs.** Le développement de la relation empathique à l'autre ne supprimera pas les conflits. Ceux-ci sont fondamentalement nécessaires pour rester dans la dynamique et dans la vie. Cependant, leur gestion peut être orientée dans le sens de la production d'intelligence collective plutôt que mise au service de destructions collectives.

Ces cinq points constituent une amorce très approximative et très provisoire des réformes à entreprendre dans la formation des enseignants pour prévenir la violence. Son premier mérite est d'avoir reçu un début de validation expérimentale (tests pré-post et comparaison avec des établissements témoins) montrant son efficacité pour faire évoluer, un peu mais dans le bon sens, à la fois les indicateurs des comportements anti-sociaux et anti-civiques chez les élèves et les variables corrélées comme la réussite scolaire.

TESTS UTILISÉS POUR ÉVALUER L'IMPACT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS CHEZ LES ÉLÈVES

La recherche précédente mettait en œuvre un très grand nombre de paramètres, ce qui se révélait peu pratique pour étudier les conséquences chez les élèves de la formation des enseignants dans une visée préventive de la violence. De plus, il s'agissait dans cette nouvelle recherche sur la prévention de suivre de manière indirecte les élèves, pour ne pas risquer de les surdéterminer, ils ne devaient pas savoir que nous nous intéressions à leur agressivité. Il nous fallait donc un indicateur « couvert » de la violence. Or, Mehrabian (1997)⁷ a montré que l'empathie est corrélée négativement et spécifiquement aux comportements violents. Cela signifie que l'empathie ou la capacité à se représenter de manière pertinente les intentions et les ressentis d'autrui est plus ou moins incompatible avec les conduites violentes.

LE DÉVELOPPEMENT DE

L'EMPATHIE À L'ÉCOLE CONSTITUE

UN OBJECTIF PÉDAGOGIQUE

IMPORTANT DANS LA MESURE OÙ,

EN NOUS METTANT EN EMPATHIE

AVEC AUTRUI, CELUI-CI NOUS

FAIT MOINS PEUR.

L'AUGMENTATION DE LA CAPACITÉ D'EMPATHIE POURRAIT PROCURER L'INDICATION D'UNE

PRÉVENTION EFFECTIVE DE LA VIOLENCE CHEZ LES ÉLÈVES DES CLASSES CONCERNÉES.

La capacité d'empathie nous paraît ainsi relever des savoir-faire démocratiques et la mesurer, malgré tout l'aspect réducteur que peut comporter un test, c'est se procurer un bon indicateur de changement pour estimer l'influence de notre intervention formative des enseignants sur la prévention de la violence et le développement de savoir-faire démocratiques dans un établissement scolaire. L'augmentation de la capacité d'empathie pourrait procurer ainsi l'indication d'une prévention effective de la violence chez les élèves des classes concernées.

Le test Contagion-Empathie-Coupure (CEC) que nous proposons⁸, permet d'affiner celui de Mehrabian (BEES)⁹. Il comporte douze situations que l'enfant ou l'adolescent rencontre couramment. Il est invité, dans chaque cas, à cocher une des trois réponses proposées en fonction de sa propre manière de réagir. Chaque choix de réponses se situe dans le registre de la contagion émotionnelle ou bien dans celui de l'empathie ou bien dans celui de la coupure par rapport à ses émotions. Dans le cadre de ce test (CEC), nous définissons opérationnellement :

- *la contagion émotionnelle* comme la reproduction involontaire quasi à l'identique (nature, intensité) de l'émotion d'un autre ou de plusieurs autres;
- *l'empathie* comme la reproduction intentionnelle des représentations d'autrui couplée à la reproduction partielle de ses émotions;
- *la coupure par rapport aux émotions* comme le blocage (volontaire ou non) quasi total des processus de reproduction impliqués dans la contagion émotionnelle et dans l'empathie.

RÉSULTATS DE LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Un résultat important apparaît au post-test : la capacité d'empathie mesurée par le BEES a augmenté significativement dans la classe expérimentale de 86 % entre le début du cours moyen première année (CM1) et la fin du cours moyen deuxième année (CM2). En revanche, les modifications observées dans la classe témoin allant dans le sens d'une baisse de l'empathie ne sont pas significatives. On observe également une diminution significative de 19 % pour la coupure émotionnelle dans la classe expérimentale alors qu'elle est peu modifiée chez les élèves témoins. Par ailleurs, il y a augmentation faible mais significative de l'estime de soi dans les classes expérimentale et témoin. Cette augmentation est probablement due au fait que, dans ces deux écoles, les enseignants sont engagés dans plusieurs projets visant à aider les élèves à réussir.

RÉSULTATS DE LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE AU COLLÈGE

Chez les élèves des classes expérimentales, il y a diminution significative de 20 % du score de contagion émotionnelle mesurée par le test CEC et une diminution significative de 78 % de la coupure émotionnelle mesurée indirectement par le BEES négatif¹⁰.

Comme dans l'expérimentation précédente, l'évolution de l'estime de soi ne semble pas spécifique à la prévention de la violence. L'augmentation significative, bien que faible, de 3 % du score dans les établissements témoins illustre ici encore l'effort réussi des enseignants pour permettre l'intégration sociale et la réussite scolaire de ces collégiens aux origines ethniques diverses.

Pour comprendre plus finement les effets de la formation des enseignants sur leurs élèves, nous présentons les principaux effets selon l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et la filière.

Différences selon l'âge :

Ce sont surtout les élèves des classes expérimentales les plus jeunes (10 à 13 ans au pré-test) qui sont affectés par des changements significatifs. Il y a chez eux baisse significative de 28 % de la contagion émotionnelle et de la coupure (plus exactement non contagion et non empathie mesurée par le BEES négatif qui passe de -3,26 à -11,57), alors que le BEES positif (plus exactement empathie et contagion) baisse significativement chez tous les élèves témoins et surtout chez les plus jeunes.

Différences selon le sexe :

Dans les classes expérimentales, seules les filles présentent indirectement une modification positive du score d'empathie, avec une diminution significative de 88 % de la non empathie et de la non contagion (mesurée par le BEES négatif) alors que le BEES positif (plus exactement contagion et coupure) baisse significativement chez tous les élèves témoins mais surtout chez les filles. C'est également le score total du BEES qui baisse de 20 % chez les filles des collèges témoins.

Dans les classes témoins, les modifications significatives « spontanées » concernant l'empathie vont dans le sens opposé.

Différences selon le niveau :

Les changements sont surtout constatés dans les classes de 5^{ème} suisses (6^{ème} en France), avec notamment une diminution très significative de la non empathie et de la non contagion chez les élèves des classes expérimentales (le score du BEES négatif, passe de - 1,89 à - 13,44).

En revanche, pour une des classes témoins affectée par des changements significatifs « spontanés », le score global du BEES a fortement et significativement baissé de 51 %, ce qui signifie que le risque de violence a augmenté pour cette classe, ce qui ne s'est produit dans aucune classe expérimentale.

Différences selon la filière :

Les différences significatives ne concernent que les deux classes témoins appartenant à la filière longue (enseignement général), où le score global du BEES a baissé fortement et significativement de 36 %. Or, nous avons vu que ce score est inversement corrélé à la violence. Ainsi, le risque de comportements violents augmente chez ces élèves témoins des filières longues et devient proche de celui qu'on mesure dans les filières courtes (enseignement orienté vers l'apprentissage d'un métier), lesquelles ne semblent pas être affectées par les changements.

EN CONCLUSION

Nos résultats montrent que la prévention de la violence et le changement de culture sous-jacent sont à la portée des enseignants. Cependant pour être développée et acceptée par les enseignants, *cette formation a demandé un « travail » collectif d'explicitation des valeurs et des représentations qui leur sont associées*. À la suite de cette réflexion est née une plus grande cohérence entre les valeurs auxquelles adhèrent la plupart des enseignants, transmettre des savoirs, former des citoyens autonomes et responsables dans une société dont les membres sont solidaires entre eux, et les pratiques pédagogiques au quotidien. Les valeurs¹¹ auxquelles il faut renoncer (domination du fort sur le faible, logique de l'exclusion...) ont été construites par des hommes, ce sont donc encore des hommes qui peuvent les modifier. Elles interpellent notre représentation de l'Homme, de la vie, du monde et de la place de l'Homme dans ce monde. Une question se pose alors : comment rendre compatible ces cinq points clés de la formation des enseignants avec les valeurs dominantes de la société marchande, comment associer de manière constructive la logique de coopération et la logique de compétition? Il faut en effet redouter les effets de conflits à l'intérieur d'un sujet entre des valeurs opposées mais non reconnues comme telles. L'éducation au civisme et à la responsabilité implique un choix conscient entre des valeurs, encore faut-il les amener à la conscience pour que le choix soit possible. |

DANIEL FAVRE est Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université Montpellier 2, travaillant au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation. Il a publié de nombreux ouvrages, dont *Transformer la violence des élèves : Cerveau, Motivations et Apprentissage, paru chez Dunod en 2007*.

Notes

- 1 Favre, D. et Fortin, L. (1997). Étude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage, in : B. Charlot & J.C Émin (coord.) « La violence à l'école : état des savoirs », Chapitre 3.3 : 225-253, Paris, Armand Colin.
- 2 Favre, D. et Joly, J. (2001). Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non-dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires, *Revue Psychologie et Psychométrie*, 22 : 3-4, 115-151.
- 3 Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M. et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia pedagogica experimentalis*, XXXIII (2), 245-268.
- 4 Favre, D. et Fortin, L. (1997). Op.cit
- 5 Pain, J. et Barrier, É. (1997). Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements du deuxième degré en Allemagne, Angleterre et France, in : B. Charlot & J.C Émin (coord.) « La violence à l'école : état des savoirs », chapitre 5-2, 355-380, Paris, Armand Colin.
- 6 Favre, D. et Joly, J. (2003). Mode de traitement de l'information, sa relation avec l'adaptation sociale et son évolution consécutive à des ateliers de communication axés sur le langage intérieur, in « *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et interventions éducatives* », F. Larose Ed., Édition du CRP de l'Université de Sherbrooke – Canada, 23-40.
- 7 Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validational evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23: 433-445.
- 8 Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L.L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle Partie 1 : historique critique de la notion d'empathie, *Enfance*, n°4 : 363-382.
- 9 Favre D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L.L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure émotionnelle, Partie 2 : validation d'un test pour repérer et aider les élèves à risque, *Revue européenne de psychologie appliquée* 59 (2009) 211-227.
- 9 Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*, available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940.
- 10 Plus exactement de la non contagion émotionnelle et de la non empathie, mesurées par le score du BEES négatif. Le score total du BEES est obtenu ainsi : (somme obtenue aux Items BEES positifs) – (somme obtenue aux items BEES négatifs).
- 11 Prises dans le sens de FEATHER, N.T. (1992). Values, valencies, expectations, and actions, *Journal of Social Issues*, 42-2: 109-124.