

Daniel DÉRIVOIS

LE TRAJET DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : UN POINT DE VUE CLINIQUE¹

Résumé : La violence en milieu scolaire n'est pas forcément/uniquement liée à l'espace scolaire. Le scolaire est un espace-temps de mise au travail, de liaison et d'inscription potentielles d'une violence archaïque déplacée mais aussi de traumatismes en quête de sens dans l'espace psychique du jeune. L'élève délinquant est un sujet *situé* socialement, culturellement et institutionnellement, qui se saisit de tout ce qui se passe dans son environnement pour symboliser. Il utilise ainsi l'école comme espace de contention et de symbolisation, y confronte le savoir scolaire avec le savoir sur soi tout en essayant de donner du sens à l'héritage transgénérationnel d'un ensemble de traumatismes. Un dispositif de prise en charge devrait tenir compte de tous ces paramètres, avec la collaboration de plusieurs milieux institutionnels.

Mots-clés : Violence à l'école, traumatismes, espace-temps, trajet, complexité, rapport au savoir, symbolisation, transfert, dispositif.

LA VIOLENCE COMME FIGURE DU COMPLEXE

La violence juvénile est un phénomène complexe où des dimensions sociales, politiques, (inter-) culturelles, biologiques, psychiques... et institutionnelles s'intriquent dans l'espace-temps de son expression et de son développement. Si l'on admet avec E. Morin que « *la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés* » qui « *pose le paradoxe de l'un et du multiple* » ; qu'elle « *est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal* » (Morin, 2005, 21) et que l'un de ses principes est le fait que « *le tout est dans la partie qui est dans le tout* » (*Id*, 101), on peut considérer la violence exprimée par les jeunes dans le temps et l'espace scolaires comme une figure

¹ Ce travail s'inscrit dans le cadre général d'une recherche sur les trajectoires spatio-temporelles des enfants et adolescents victimes/délinquants, c'est-à-dire des mineurs qui, tout en affichant des conduites déviantes (agression, vol, fugue, errance, toxicomanie...) se mettent constamment en danger et sont dans une recherche active de situations traumatogènes (comportement que j'ai essayé de traduire en termes de *pulsion traumatique* (2004) qui articule le *subir* et l'*agir* en passant par le *sentir*). Il vise à analyser la qualité de passage de ces jeunes par différents milieux de vie (la maison parentale, la rue, l'école, les foyers, la prison...) tout en tenant compte de la continuité de la vie psychique qui porte et donne sens à la violence traumatique.

D. DÉRIVOIS

du complexe qui dépasse le scolaire. Elle constitue ainsi une porte d'entrée sur un ensemble d'autres problématiques antérieures – et probablement à venir.

L'interrogation porte ici sur le déplacement, le *trajet* de la violence dans/par l'espace scolaire. L'hypothèse centrale est que la délinquance en milieu scolaire n'est pas forcément/uniquement liée à l'espace scolaire : le scolaire est un espace-temps de mise au travail, de liaison et d'inscription potentielles d'une violence archaïque déplacée mais aussi des traces traumatiques en quête de frayage dans l'espace psychique du jeune. La réflexion porte sur la clinique et les propos d'enfants et d'adolescents incarcérés ou placés concernant leurs actes de délinquance notamment à l'école, ainsi que sur leurs représentations de ces actes dans l'espace scolaire.

Dans un premier temps, je présenterai quelques extraits de situations de deux jeunes rencontrés respectivement en Maison d'Arrêt (M.A.) dans un dispositif de recherche et en Maison d'Enfants à Caractère Social (M.E.C.S.) dans un dispositif praticien. Dans un deuxième temps, je pointerai trois axes de réflexion : l'école comme espace de contention et de symbolisation de la violence pulsionnelle ; le rapport au savoir de ces jeunes (savoir sur soi, savoir scolaire) ; et le trajet de ce que je propose d'appeler la « trace traumatique-délinquante » dans l'espace-temps de leur histoire individuelle, familiale et transgénérationnelle mais aussi sociale et institutionnelle. Ces axes devraient, parmi d'autres, trouver leur place dans la conception de dispositifs de prise en charge. Enfin, en proposant l'idée selon laquelle derrière *l'élève délinquant*, il y a un *sujet situé* socialement, culturellement et institutionnellement et qui tente de se saisir de *tout ce qui se passe dans son environnement* pour faire advenir un savoir non su, à reconstruire ou à acquérir, je poserai la question suivante : les dispositifs de prévention de la délinquance à l'école doivent-ils mobiliser l'institution scolaire de manière isolée et/ou l'institution sociale en général ?

CLINIQUE DE L'EXPRESSION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Quand les actes de violence s'expriment à l'école, ils semblent déjà à un moment de leur trajectoire au sein d'un psychisme à la recherche de représentants sur lesquels se greffer dans la « réalité externe partagée » pour tenter d'élaborer certains points de fixation. Dans les deux cas qui suivent, j'essaierai de montrer comment la violence exprimée à l'école semble refléter une violence déplacée, transportée sur de nouveaux signifiants sociaux auxquels est adressée une demande de contenance.

Elim, 17 ans, incarcéré

Quand je le rencontre dans le cadre d'une recherche sur les relations drogue-crime, Elim vient d'être incarcéré. Il explique les raisons : « *Je le regrette beaucoup... J'ai fait une agression mais c'est pas avec un couteau ou un truc comme ça. J'avais un déodorant et un briquet, un gamin s'amusaît avec, j'ai pris et je lui ai*

LE TRAJET DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

brûlé les cheveux » [d'une surveillante]². « *Cela s'est passé dans un établissement scolaire !* », ajoute-t-il, ému. Elim avait déjà été impliqué dans d'autres « affaires » : « *J'ai fait trois affaires. La première fois, c'était pour vol de scooter mais c'était pas moi. La deuxième fois, c'était pour dégradation de voiture de police... il y avait une femme dans une voiture de police, on était une dizaine, on s'est dit : 'si on ne va pas dégrader, c'est qu'on n'a pas d'couilles, c'est un pari qu'on a fait... il était deux heures du matin, on était quinze, on a entouré la voiture, je me suis mis sur le capot* ».

Elim a quitté l'école. Il explique les circonstances : « *J'ai une histoire de shichon à l'école, un mec m'a proposé d'en amener à l'école et j'ai arrêté l'école* ». Il dira plus tard : « *Dans mon quartier, si tu fumes pas, on te dit que t'es un pigeon... ils m'influencent à fumer...* ». Il ajoutera : « *... A chaque fois, je fais un truc comme ça, c'est pour me rendre intéressant, quand je vois du monde... se rendre intéressant pour pas qu'on dise que je suis un pigeon* ».

Elim a trois frères et une sœur qui a été incarcérée quatre ans « pour agression ». Le père travaille la nuit. La mère est au foyer. Il dit avoir de bonnes relations avec son père qu'il qualifie de « *super bien* ». Cependant, ce n'est pas le cas de ses relations avec sa mère : « *C'est avec ma mère que ça ne va pas, elle est trop nerveuse, elle prend tout au premier degré, elle cherche toujours à gueuler* ». Dans un entretien ultérieur, il reviendra sur ses relations avec cette mère : « *Des fois, ça dégénère avec ma mère, elle croit que c'est moi le chef, elle me dit : « occupe-toi de tes frères quand ton père n'est pas là ». J'ai un petit frère, quand il vole et fait des conneries, elle pense que c'est moi qui lui dis : « va voler, va prendre... »*. Elim ajoutera que c'est avec ce petit frère qu'il s'entend le mieux. Quant aux autres frères, il dira : « *mes autres frères, ça se passe bien, ils prient [ils sont musulmans], ils vont à l'école* ».

Les parents d'Elim sont divorcés. Il évoque des scènes de violence dans la famille : « *Avant, mon père, il battait ma mère. Je l'ai vécu très très mal, il la frappait devant nous mais ma mère aussi elle cherche un peu. Il la frappait par rapport à la famille* ». Dans le même élan, il lui vient « un souvenir d'enfance », il avait 9 ans : « *Une fois, dit-il, je dormais dans le lit de ma mère, je dormais avec ma mère... je sais pas, j'étais malade... Mon père, il est rentré dans la chambre, il a réveillé ma mère et il l'a giflée. J'ai crié : "papa, arrête de la frapper" et il m'a mis une patate* ».

Des cinq entretiens réalisés avec Elim, le troisième était consacré à la passation du T.A.T.³. Voici l'histoire — son histoire ? — racontée à la planche XVI du T.A.T., la dernière, une planche blanche, après une seconde de latence :

« *Ouf! (rit) Oh la la !... N'importe laquelle ? Il n'y a rien là !... Il était une fois un jeune garçon de dix-sept ans... quand il était chez lui où il habitait, il était*

² J'ai compris plus tard qu'il s'agissait des cheveux d'une surveillante et non de ceux du « gamin ».

³ Le T.A.T. (Thematic Aperception Test) est un test projectif où l'on invite le sujet à raconter une histoire à partir d'une série de planches représentant soit des personnages, soit des paysages. A la dernière planche, une planche blanche, on lui demande de raconter l'histoire qu'il veut.

D. DÉRIVOIS

bien. Il a commencé à chan- à changer ses fréquentations puis a commencé à faire des bêtises... alors pratiquement trois tous les mois, trois [fois] par mois, il passait des heures et des heures au commissariat ou chez les gendarmes. Un jour, il se fait condamner, la juge lui a mis quinze jours d'emprisonnement avec sursis plus trois mille francs d'amende, en lui disant : c'est la dernière chance, la prochaine fois que je te vois devant moi, je te mets en prison. Neuf jours plus tard... il avait fait une agression mais vraiment petite parce que la victime n'avait rien. Deux mois plus tard, il reçut une convocation des gendarmes lui indiquant... lui indiquant : « vous êtes convoqué le vendredi 27 novembre à 8 heures, affaire vous concernant, urgent, très important ». Le jeune homme, le jeudi 26 au soir mit son réveil à 7 h 30 du matin. Le lendemain, il est donc parti à sa convocation. Les flics ont commencé à lui dire pourquoi il était là mais le jeune savait qu'il était fautif, donc il n'a pas cherché une seconde à nier. Les gendarmes l'ont donc placé en garde à vue. A 4 heures, il devait être présenté au Palais de Justice et mis en examen. La juge, très sévère, lui a mis un mois de mandat de dépôt. C'est alors que ce jeune homme aujourd'hui se trouve à Saint-Paul, maison d'arrêt des regrets, boulevard des soucis, 69 000, Lyon en cage. Voilà ».

« Vous savez que c'est moi, là ? », ajoute-t-il, avec un léger sourire.

Ces extraits montrent notamment une violence héritée de l'espace familial, soutenue et encouragée par l'espace amical urbain (le quartier), qui a poursuivi son trajet dans l'espace scolaire et qui a trouvé une contenance physique dans l'espace carcéral. Ils montrent la situation d'un jeune confronté à un père absent, violent auquel il s'identifie ; une mère défaillante qui « cherche un peu » à se faire frapper, qui le met en position de « chef » tout-puissant, lui demande de prendre la place du père absent, qui l'autorise quelque part à être violent envers les femmes ; un jeune adolescent perdu qui, par la déviance, cherche à se rendre « intéressant » aux yeux du monde environnant, autrement dit qui cherche un regard contenant dans lequel se reconnaître et construire son identité.

Il est à noter que ses actes de violence ont toujours pour cible une femme, la femme-policrière dans la voiture ou la femme-surveillante à l'école, toutes deux représentant la loi, garantes du respect et de l'intégration des limites, toutes deux censées contenir les débordements pulsionnels. Quels liens y aurait-il pour Elim entre ces deux figures féminines rencontrées respectivement dans l'espace social urbain et dans l'espace scolaire et la figure maternelle défaillante dans ses fonctions de garant de la loi et de contenance, rencontrée dans l'espace familial ? Dans quelle mesure le passage à l'acte agressif *manifestement* dirigé envers la femme-policrière et la femme-surveillante n'est-il pas aussi – et d'abord – dirigé vers cet objet-mère défaillant intériorisé ?

Pour la dernière agression, il s'est attaqué aux cheveux de cet objet-femme, à sa partie morte, en somme. Tout un symbole ! D'autres questions s'imposent alors : en s'attaquant aux « phanères de l'objet », que dit l'acte d'Elim sur une tentative de

redonner vie à une « mère morte »⁴, de réveiller un objet mort psychiquement ? Cet acte de violence opérée sur les cheveux d'une surveillante ne peut-il pas être aussi compris comme un transport dans l'espace scolaire de ce qui se (re-) joue et n'a pas trouvé réponse dans l'espace familial ? N'est-il pas à entendre comme une adresse à l'environnement social, scolaire, institutionnel, à défaut d'une réponse adaptée dans le milieu familial ?

J'y reviendrai plus loin. Mais avant, voyons comment ce problème de transport de la violence et de la demande d'étayage à l'école s'observe chez un enfant placé, en quête de filiation et d'identité.

John⁵, 10 ans, placé

John est décrit à la fois comme un « garçon intelligent », « en échec scolaire » et un « chef de gang à l'école ». Suite à un renvoi (de sanction) de l'école (avec la menace d'un renvoi définitif) pour violences physiques (coups de pied...) et verbales (insultes...) envers un maître, je le reçois, dans un dispositif praticien, à la fois pour ce fait et dans le cadre d'un suivi en cours entamé depuis deux ans. Au début du suivi, comme John s'identifiait à son père incarcéré et vivait son placement comme une incarcération, l'un des objectifs était de l'aider à faire la part entre son placement pour protection et l'incarcération de son père pour punition. Au fur et à mesure de l'accompagnement, un nouvel objectif a été construit, qui consiste à travailler sur ses doutes par rapport à sa filiation.

En effet, John est officiellement l'aîné d'une deuxième fratrie de quatre. Il a 8 ans quand il est arrivé dans l'établissement avec ses deux petits frères et sa petite sœur Julie, suite à un rapprochement géographique. La fratrie était placée à plus de 100 km depuis un an. John s'interrogera beaucoup sur le sens du placement et de ce changement de lieu du placement. Les parents sont séparés. La mère, qui a eu 5 autres enfants d'un premier mariage, a vécu quelque temps avec un compagnon sans enfant que John avait beaucoup investi. John (se) pose beaucoup de questions sur sa filiation et ne se considère pas comme appartenant à la deuxième fratrie. Il se fait appeler tantôt par le nom de la première fratrie, tantôt par le nom de jeune fille de la maman avec qui il est dans une relation fusionnelle, incestuelle excitante (bisous sur la bouche, rapproché corporel inquiétant...). Ce doute sur la filiation est aussi alimenté par la mère. Cependant, John aimait dire qu'« on est 11 au total » (9 enfants plus les deux adultes-parents) sans qu'on sache s'il faisait référence à son beau-père, au père incarcéré⁶ ou à un autre père. Il dira parfois : « *J'ai trois papas... mon vrai papa travaille dans la mafia* ».

⁴ L'expression est de A. Green (1980) et désigne « une mère qui demeure en vie, mais qui est pour ainsi dire morte psychiquement aux yeux du jeune enfant dont elle prend soin » (p. 222).

⁵ Le lecteur pourra trouver d'autres éléments (et réflexions) sur la clinique de John dans un texte intitulé : « Quand l'enfant placé s'identifie au père incarcéré » — in : B. Gaillard (dir.) (2005) *La violence en milieu scolaire et éducatif* (409-417). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

⁶ Ce dernier, alcoolique, violent et proxénète, est incarcéré (20 ans) pour viol sur plusieurs femmes et actes de barbarie.

D. DÉRIVOIS

John a agressé le maître et est renvoyé de l'école à un moment où le travail sur sa filiation était intense au travers d'entretiens avec sa mère et lui. John est d'autant plus préoccupé que sa mère est enceinte d'un garçon dont le père est parti après la conception. Les éléments recueillis au cours des entretiens mère/fils permettent de constater que cette situation rappelle exactement les circonstances de la conception de John. En effet, John n'a jamais connu son père biologique parti après sa conception, il porte donc le même nom que celui de la deuxième fratrie dont le père est incarcéré. John ne veut plus entendre parler de ce père dont il souhaite la mort⁷. Il réclame de plus en plus ouvertement de rencontrer son « vrai père ».

Les entretiens centrés sur cet acte ont porté John à me décrire deux « maîtres à l'école » : un qu'il qualifie de « sympa », le sien avec qui il s'entend bien, et un autre avec qui il a des difficultés et qu'il a agressé. Ce deuxième maître est celui de sa petite sœur Julie. John ajoutera que celui-ci « l'a attrapé au cou » lors d'une dispute. Au moment où John me raconte cette scène, il revient sur la question de son vrai père et s'exclame : « *je le dis à tout le monde mais personne me croit !... Même les autres enfants... c'est ma mère qui me l'a dit...* », en parlant de la vérité sur sa filiation biologique. On assiste ici à un enfant qui court après sa filiation, qui crie son identité et qui réclame sa vraie place dans la chaîne générationnelle. Au cours d'un entretien familial où étaient présentes toute la fratrie et la maman, il fera un lapsus : « *Je suis mal placé... euh non mal barré* », faisant référence à ses difficultés à l'école.

Il y aurait beaucoup d'hypothèses à formuler sur cette situation complexe. L'une d'entre elles est celle d'un double transfert paternel sur l'école, une double identification paternelle portée sur les maîtres, représentants potentiels de figures paternelles dans l'espace scolaire. Le maître de sa sœur Julie semble représenter le père de la deuxième fratrie et son maître un autre représentant paternel en construction.

Pendant son exclusion provisoire de l'école, John a poursuivi sa scolarité auprès d'un accompagnateur scolaire au sein de l'établissement. Les deux maîtres à l'école et l'accompagnateur scolaire viennent lui proposer trois pôles identificatoires à l'image de ses « trois papas » autour desquels gravite l'identité de John. Actuellement, le suivi suit son cours, en tenant compte de ce transfert et en essayant le plus possible de travailler avec l'école (les deux maîtres).

AXES DE RÉFLEXION

En dépit de leurs différences, ces deux situations montrent l'expression d'une violence déplacée sur l'école tout en attirant l'attention sur le passage de cette violence dans l'espace-temps familial-social-institutionnel. Je proposerai ici trois axes de réflexion dans la perspective de conception de dispositifs : l'école espace de

⁷ Il souhaite qu'on « *le mette dans une petite prison en Asie du Sud... on provoque un séisme et « blow ! » il est mort... non je rigole...* »

LE TRAJET DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

contention et de symbolisation, le lien entre rapport au savoir sur soi et le savoir scolaire et le trajet de la trace-traumatique délinquante.

L'école comme espace de contention et de symbolisation

Un premier point est de penser l'école comme un espace de contention et de symbolisation où les jeunes viennent déposer certains pans de leurs problématiques familiales et transgénérationnelles. En effet, l'école n'est pas seulement un espace d'apprentissage et de socialisation secondaire. Elle est aussi un espace de dépôt, d'accueil et d'élaboration de la violence pulsionnelle, notamment à l'adolescence, mais aussi d'une violence issue de traumatismes vécus dans l'enfance. Un enfant, un adolescent qui arrivent à l'école amènent un bagage sociocognitif et affectif qui va imprégner les savoirs scolaires et surtout leur rapport au savoir. En tant que substitut potentiel, relais ou prolongement de l'espace familial – du moins à travers les représentations conscientes ou inconscientes que peut en avoir un jeune –, l'école a aussi pour mission de contenir les ratés de la symbolisation d'un certain nombre de vécus dans l'espace familial. Ce n'est certes pas la « tâche primaire » de l'institution scolaire mais à travers les pôles identificatoires (personnel enseignant⁸ et administratif) qu'elle propose aux élèves, elle est le réceptacle de demandes diverses qui attendent une réponse.

C'est l'une des façons dont on peut comprendre les actes d'Elim et de John. En passant à l'acte dans l'espace scolaire, ils cherchent non seulement une contention de leurs débordements pulsionnels, une contenance à leurs angoisses et énigmes identitaires mais aussi ils tentent de vectoriser, de donner du sens, de symboliser toute une série d'expériences qui n'ont pas pu l'être dans la famille.

L'école est un espace où se rejouent des scènes « ratées » et « raturées » de l'espace familial. C'est un espace dont se saisissent John et Elim pour tenter de remettre au travail ce qui coince dans leur processus de subjectivation. A l'environnement scolaire d'accueillir cette demande en négatif, cette adresse en actes et d'y répondre aux niveaux manifeste et latent. Ces jeunes semblent demander à l'institution scolaire d'aller au-delà de sa mission première de transmettre des savoirs scolaires pour interroger sur ce qui est en souffrance au niveau du savoir sur soi, en tant que le savoir sur soi est constitutif du rapport au savoir scolaire.

Rapport au savoir sur soi et rapport au savoir scolaire

Ainsi, un autre point que j'aimerais souligner et qui gagnerait à être intégré dans un dispositif de prévention et d'intervention est l'intrication entre rapport au savoir scolaire et rapport au savoir sur soi. Le rapport au savoir est rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 2002). La violence en milieu scolaire est souvent associée à l'échec scolaire. La clinique des enfants placés montre que la confrontation au savoir scolaire confronte *en même temps* l'enfant au savoir sur lui-même, à son his-

⁸ Ainsi que le remarque F. Hatchuel (2005, 122), « L'enseignant en situation de classe est avant tout un être humain au travail. C'est donc un sujet divisé entre la conscience qu'il a de lui-même et la partie la plus obscure de son psychisme, en présence d'autres sujets tout aussi soumis à leurs pulsions inconscientes » [c'est moi qui souligne].

toire. Certes, certains enfants arrivent à sublimer les non-dits et les zones traumatiques de leurs histoires en investissant voire en sur-investissant les savoirs scolaires. Cependant, il y en a d'autres pour qui certains secrets de famille, certains héritages intergénérationnels constituent des entraves à l'acquisition des savoirs scolaires. Et les symptômes de ces difficultés d'apprentissage peuvent être diverses : inhibition, phobie scolaire... et même la violence, sous des formes variées !

Le cas de John semble illustrer ce fait. La violence de John envers le maître de sa petite sœur se présente ainsi comme une violence identitaire, une violence des conditions de sa naissance, violence de sa filiation, d'un secret de polichinelle, violence d'un jeune perdu au milieu de trois papas et dont les conditions de la conception et la naissance prochaine d'un petit frère rappelle les conditions de sa venue au monde... C'est comme s'il était en train d'assister à sa propre (re) naissance ! L'expression de sa violence à l'école apparaît ainsi comme une tentative de localiser quelque part ce qui (a) fait traumatisme.

L'échec scolaire de John est d'abord un échec à s'approprier un savoir su mais non reconnu. Quand le processus d'acquisition du savoir scolaire bute sur un travail d'appropriation d'un savoir sur soi, autrement dit quand l'appareil cognitif bute sur ce qui est en souffrance dans l'appareil psychique et que l'environnement familial, institutionnel n'arrive pas à accueillir et contenir cette intrication, il n'est pas étonnant que cela se traduise par la violence, une violence multiforme, une violence archaïque déplacée de l'espace familial vers l'espace scolaire et qui peut continuer son trajet à travers d'autres espaces jusqu'à ce que la trace qui l'alimente s'use en cours de route ou trouve un relais par l'intermédiaire d'une autre génération.

Héritage transgénérationnel et trajet de la « trace traumatique-délinquante »

Enfin, le dernier point que je soulignerai concerne l'héritage transgénérationnel (Kaës, 1993) et le trajet de la trace traumatique-délinquante⁹. La trace traumatique-délinquante est bi-face. Elle a un versant traumatique (le subir, la violence sur soi) qui s'intrique à une dimension agressive (l'agir, la violence sur l'autre) et dont les racines remontent à la pré-histoire familiale. Elle traduit un ensemble d'expériences traumatiques et agressives vécues mais non subjectivées, non symbolisées dans/par l'appareil psychique familial et dont hérite un enfant qui a la charge de travailler à sa transformation.

A la naissance, un enfant est *saisi* dans/par l'appareil psychique familial des parents. Il y va de la continuité de la vie psychique sur laquelle se greffe toute l'histoire générationnelle avec ses ressources et ses zones d'ombres et notamment ce que j'appelle la trace traumatique-délinquante, dans le cas où la famille traîne des traumatismes non élaborés. John comme Elim sont l'objet et porteurs de ce type de trace qui les précède.

⁹ Le terme « délinquante » ici est voulu. En plus de l'aspect agressif, il souligne le côté transgressif de la trace héritée.

LE TRAJET DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Le passage de cette trace dans l'espace-temps de l'histoire familiale, individuelle vise son usure et sa potentielle transformation, moyennant un cadre pour la contenir et à même de repérer son passage. Comment saisir les manifestations de cette trace lors de son passage à l'école ? Comment l'identifier et la traiter ?

LE TRAJET PSYCHIQUE DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : QUELS DISPOSITIFS ?

Le problème de la violence à l'école est donc d'une extrême complexité. C'est en termes de déplacement et de trajet psychiques de traces archaïques que je propose de l'aborder. Cela permet de mieux repérer ses mouvements, de saisir ce phénomène dans sa dynamique temporelle, spatiale, multidimensionnelle. Il y a sans doute la violence *de* l'école, qui n'est pas abordée ici et qui complexifierait encore le problème. Ce sur quoi j'ai mis l'accent est l'une des formes de la violence *à* l'école qui est une violence déplacée qui articule le biologique et le psychique, le familial et le social, le situationnel et l'institutionnel.

Comment prévenir et intervenir ? Quelles portes d'entrée pour les dispositifs de prévention et d'intervention ? Elles sont multiples et selon celle qui est utilisée, les conséquences seront différentes. La centration peut se faire sur le phénomène de l'acte violent, sur les milieux de vie ou sur les mouvements et processus psychiques en jeu chez l'enfant et l'adolescent. Si le dispositif se centre sur l'acte violent en lui-même, l'objectif sera de l'éradiquer. L'avantage de cette méthode est de permettre de faire baisser le taux de violence à l'école, et à la société d'avoir l'air d'aller mieux. Et le danger de vouloir à tout prix éradiquer ce symptôme de la scène scolaire est le risque d'un déplacement de cette violence sur d'autres scènes (la rue, le quartier, la prison...), parce que le problème n'aurait été traité qu'à la périphérie.

La centration peut se faire sur les milieux de vie, avec tout ce que cela comporte de facteurs de risque. Par exemple la famille traite ce qu'elle peut traiter, l'école ce qu'elle peut, les foyers, la prison ce qui revient de leur ressort. Mais il y a le risque d'un clivage qui irait à l'encontre des processus psychiques que mettent en scène et en acte les jeunes.

Ainsi, ce qui serait souhaitable, c'est une centration sur les mouvements d'ensemble et les processus psychiques en jeu chez les mineurs. Un tel dispositif suppose une collaboration *en temps réel* entre les acteurs intervenant auprès des familles, dans les quartiers, à l'école, dans les foyers, les M.E.C.S., la prison... afin de garantir une cohérence dans la capacité de l'institution sociale en général à faire face au fléau de la violence. Ce dispositif peut s'inspirer des « programmes multimodaux » qu'utilisent certains professionnels et qui tentent d'articuler des éléments cognitifs, psychodynamiques, affectifs et comportementaux dans la prise en charge (Blatier, 1999, 221).

Car ce que la clinique de la violence juvénile à l'école nous montre aujourd'hui, c'est un tableau complexe aux figures multiples et variées que l'« élève délinquant » - ce sujet *situé* socialement, culturellement, institutionnellement - nous demande de décoder. Cette clinique nous force à penser que quand un jeune passe à

D. DÉRIVOIS

l'acte, quelle que soit sa *situation* (dans le sens de position relationnelle et institutionnelle) dans le temps et dans l'espace, il ne passe pas à l'acte uniquement pour un éducateur, un enseignant, un juge, une assistante sociale ou un politique – qui peuvent, chacun avec sa casquette professionnelle et institutionnelle, accueillir certains aspects de l'acte. Quand il passe à l'acte, le jeune pose le réel antisocial dans toute son acuité. Son acte est une adresse plurielle. Parallèlement à un « temps arrêté » « qui ne passe pas », c'est tout le système familial, social, culturel, juridique et politique qu'il interroge. C'est une *transaction* potentiellement thérapeutique qu'il propose à l'environnement socio-culturel, politique et juridique, métaphore de son environnement familial originaire.

De la qualité et du niveau de la réponse de l'environnement dépend l'effet thérapeutique ou non de cette transaction.

Daniel DÉRIVOIS

Université Lyon 2,

Laboratoire de Psychologie de la Santé et du Développement

Abstract : Violence in schools is not inevitably/uniquely linked to the school environment. School is a space-time for potential energization, connection, and entry for displaced archaic violence but also for traumatic experiences in search of meaning in the psyche of youth. A delinquent student is a subject socially, culturally, and institutionally *situated*, who uses everything that happens around them to symbolize. He thus uses school as a contentious and symbolic space, confronting educational knowledge with self knowledge, all in an attempt to give meaning to a trans-generational heritage of an ensemble of traumatic experiences. A device of responsibility should take into account all of these parameters, with the collaboration of several institutional mediums.

Key Words : School violence, traumatisms, space-time, occurrence, complexity, rapport to knowledge, symbolisation, transfer, device.

Bibliographie

- BLATIER C. (1999) *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*. Grenoble : PUG.
- CHARLOT B. (2002) *Du Rapport au savoir. éléments pour une théorie*. Paris : Editions Economica.
- DÉRIVOIS D. (2004) *Psychodynamique du lien drogue-crime à l'adolescence. Répétition et symbolisation*. Paris : L'Harmattan.
- HATCHUEL F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- GREEN A. (1980) « La mère morte » — in : A. Green *Narcissisme de vie, narcissisme de mort* (222-253). Paris : Minuit,
- KAËS R. et coll. (1993) *Transmission psychique entre générations*. Paris, : Dunod.
- MORIN E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.