

G. PITHON, N. DENTZ, M. GRIMAUD & J.-C. MANDERSCHIED

« EXPLIQUER » LA VIOLENCE DANS UN ETABLISSEMENT : LE POINT DE VUE DES ENFANTS ET DES ADULTES

Une approche sociocognitive

Résumé : Cette recherche vise à faire expliquer par un échantillon d'enfants et d'adultes d'un Institut de Rééducation, accueillant des enfants placés pour des « troubles de la personnalité et de la conduite », un ensemble de délits types (incivilités et violences) recueillis par observations et interview. On leur demande ensuite de leur faire attribuer un degré de gravité et de préconiser des sanctions possibles pour ces actes. Les théories de l'attribution et des représentations sociales nous aideront à comprendre comment adultes et enfants ne reconstruisent pas et n'interprètent pas le monde, notamment les incivilités et les violences qui s'y déroulent, de la même façon... Nous nous interrogerons alors pour savoir comment ils peuvent vivre dans un même lieu avec des règles de vie communes.

Mots clés : incivilités, violences, école, représentations sociales, attributions, sanctions

INTRODUCTION

Délits et violences des délinquants mineurs, notamment des jeunes récidivistes, sont en augmentation dans tous les pays occidentaux (Lagrange 1998). Il en est de même pour la violence en milieu scolaire (Charlot et Emin, 1997, Meirieu, Guiraud, 1997). Ces constats, associés à une médiatisation excessive de cette violence urbaine et scolaire inquiètent les Français, mobilisent les pouvoirs publics sur une série d'actions de prévention, et risquent de devenir l'un des enjeux majeurs des campagnes électorales futures.

Ainsi un arrêté récent, publié au BO de l'Education Nationale, situe la prévention de la violence à l'école dans le cadre plus général de la « prévention des conduites à risques et d'éducation à la santé et à la citoyenneté » (Royal, 1998 : 1554). Ce texte complète un ensemble de mesures antérieures visant à renforcer le dialogue avec les parents, à redynamiser l'éducation civique, à former des enseignants, à sanctionner des faits délictueux commis

à l'intérieur des locaux scolaires... Ce texte rappelle un certain nombre de principes fondamentaux de la politique éducative à renforcer :

« Les actions de prévention s'inscrivent dans un projet éducatif d'ensemble cohérent prenant en compte la santé des élèves et le développement progressif de leur responsabilité citoyenne. [...] La prévention des toxicomanies par exemple, n'est pas à isoler de celle de l'ensemble des autres conduites à risque (violence, conduites suicidaires, usage abusif d'alcool, de tabac ou de médicaments...).

L'établissement scolaire constitue un des lieux de vie des élèves, et donc une instance privilégiée pour la prévention [...]. Tout adulte, membre de la communauté éducative, est impliqué dans cette responsabilité collégiale ».

Les sciences sociales sont ainsi mises au défi, non seulement de proposer des analyses qui tentent d'expliquer ces faits sociaux, mais aussi de préconiser des méthodologies d'accompagnement des actions de prévention à mener dans les établissements scolaires qui rencontrent de réelles difficultés. Dans cette étude préalable à une série d'interventions visant à diminuer la violence dans un Institut de Rééducation recevant des enfants placés pour « des troubles du comportement et de la personnalité », nous avons cherché :

- à cerner auprès des enfants et des adultes (observation et interview) quels étaient les principaux faits et actes délictueux qui perturbaient la vie de l'établissement ;

- à construire des « cas prototypes » d'incivilité et de violence de ces situations (représentatifs de la vie de l'établissement et très évocateurs pour les acteurs du terrain) ;

- à les soumettre aux enfants et aux adultes afin d'appréhender leurs représentations de ces situations, et d'analyser avec eux les éventuels décalages et contradictions qui pourraient apparaître au niveau des explications données, de la gravité attribuée, et des sanctions préconisées par les acteurs concernés.

En effet, vivre dans un même lieu, régi par les mêmes règles de vie, ne veut pas dire qu'adultes et enfants partagent la même vision du monde et construisent cette réalité de la même manière...

1. PROBLEMATIQUES GENERALES ET THEORIQUES

1.1. Prise en compte des représentations préalables des acteurs dans la conduite d'actions de prévention

La nécessité de prendre en compte les représentations préalables des sujets, avant de les engager dans des actions de formation, de prévention, d'éducation à la santé ou à la citoyenneté... semble désormais un « principe

didactique » communément admis. Toutefois, bien rares sont les dispositifs où il est respecté pour des raisons pratiques, méthodologiques ou technique (faute de temps, trop de sujets à interviewer, difficultés à recueillir et à analyser ces représentations...). Ainsi il faut parfois déplorer les échecs de certaines campagnes de prévention qui ratent leurs cibles, diffusent des messages qui s'avèrent par la suite ambigus.

Pourtant Abric (1996 : 11-12), nous rappelle l'importance des études sur les représentations sociales dans le domaine de la prévention : « Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par les individus et les groupes, reconstruite dans un système sociocognitif. C'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue, pour l'individu ou le groupe, la réalité même. La représentation n'est donc pas un simple reflet de la réalité : elle est une organisation signifiante qui intègre les caractéristiques objectives de l'objet, les expériences antérieures du groupe, son histoire, et son système d'attitudes, de normes et de valeurs. Cela permet de définir la représentation comme une vision du monde qui permet aux individus et aux groupes de donner un sens à leurs conduites et de comprendre la réalité ». Dans cet ouvrage collectif plusieurs auteurs s'appuient sur cette approche pour proposer des contributions dans le domaine de la prévention du sida (Morin, 1996), de la délinquance (Rouquette, 1996, Guimelli, 1996)...

L'enseignant d'une langue étrangère doit mettre en relation les structures de la langue maternelle (syntaxiques, lexicales, phonétiques...) avec celles de la langue seconde qu'il cherche à faire acquérir par l'apprenant. La linguistique contrastive préconise de faire l'étude systématique des interférences positives ou négatives, entre ces structures, afin d'élaborer une pédagogie plus efficace s'appuyant, par exemple, sur les transferts positifs d'apprentissage dans le cadre d'une progression pédagogique rigoureuse. Nous avons proposé de généraliser cette approche didactique en une « pédagogie contrastive » où, dans la mesure du possible, le formateur doit aider les apprenants à faire ce travail pour prendre conscience et évaluer leurs ressources et leurs difficultés réelles (compétences, caractéristiques socioculturelles...) et imaginaires (aspirations, blocages, représentations erronées de la situation...) afin d'optimiser leurs stratégies d'apprentissage (Pithon, 1981).

Ainsi Giordan (1992 : 18) précise : « l'apprenant, à partir de son expérience, se constitue une *grille d'analyse* de la réalité, une sorte de décodeur qui va lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure, d'aborder de nouvelles questions, d'interpréter des situations neuves, de raisonner pour résoudre une difficulté, de *donner une réponse qu'il considère comme explicative* (souligné par nous). C'est également à partir de cet « outil » qu'il va sélectionner les informations extérieures, éventuellement les comprendre et

les intégrer ». Toutefois il souligne les difficultés et les limites pour le formateur de faire expliciter les représentations qui préexistent à un apprentissage. Ce dernier tend à utiliser cette approche comme prétexte au démarrage d'une leçon, sans pouvoir les travailler par « manque de temps ». Il mésestime souvent la « résistance des savoirs préalables ». La prise de conscience d'une représentation erronée ne permet pas d'accéder spontanément à un nouveau concept, mais elle révèle une difficulté que l'apprenant risque de rencontrer et que le formateur doit s'efforcer de connaître.

L'analyse des conduites déviantes (incivilités et violences), l'apprentissages de conduites « citoyennes » plus adaptées... gagneraient donc à s'appuyer sur des études et des dispositifs simples qui facilitent la prise en compte des représentations des acteurs concernés.

1.2. Attributions et explications des actes de la vie quotidienne

L'étude des représentations sociales s'inscrit dans le vaste champ des recherches portant sur la « cognition sociale » ; il en est de même de celles qui relèvent des processus d'attribution : « les théories de l'attribution envisagent avant tous les processus par lesquels les individus expliquent et interprètent les événements auxquels ils sont confrontés. Une part importante de ces théories concerne les explications causales que les individus donnent de leur propre comportement et du comportement d'autrui » (Deschamps, 1990 : 248).

Ces attributions sont spontanées, stables, pas forcément justes, mais plutôt révélatrices des caractéristiques du groupe social auquel les sujets appartiennent. Elles sont susceptibles de nous aider à comprendre pourquoi les sujets ou les groupes entreprennent telle ou telle action dans leur vie quotidienne et de mieux cerner les conséquences qu'ils en attendent.

Dans le cadre de ce vaste courant de recherches (Heider 1944, Thibaut, Riecken 1955, Kelley 1967...) plusieurs biais et tendances sociocognitives ont ainsi pu être mis en évidence. La plus connue, l'« erreur fondamentale » de Ross (1977), consiste à surestimer les facteurs personnels et dispositionnels (facteurs internes) et à sous-estimer les facteurs contextuels et situationnels (facteurs externes) dans les événements de la vie quotidienne. Luginbuhl, Crowe et Kahan (1975) montrent que la réussite est davantage attribuée à des facteurs internes de types « instables » (l'effort...) plutôt que « stables » (compétences...). Ainsi le sujet s'attribue du mérite quand il pense contrôler la situation. L'échec, par contre, serait surtout attribué à des facteurs stables, qu'ils soient internes ou externes, c'est-à-dire que le sujet a de la peine à maîtriser ! On peut également signaler la tendance « ethnocentrique » des groupes visant à faire des attributions plus favorables aux mem-

bres de leur groupe et défavorables aux membres d'un autre groupe. En cas d'échecs dans des activités de groupe une causalité interne est plus souvent attribuée aux membres du groupe auquel les évaluateurs n'appartiennent pas, tandis qu'une causalité externe sera plus souvent attribuée aux membres de son groupe d'appartenance. Le phénomène inverse est observé dans les explications données aux tâches réussies par les groupes (Hewstone, Jaspars, 1982).

En précisant la méthodologie de notre recherche nous allons tenter de montrer pourquoi et comment ce courant de recherches peut nous aider à comprendre et à agir contre les incivilités et les violences dans les établissements de type scolaire. Nous essaierons de répondre à plusieurs questions : comment enfants et adultes expliquent-ils les incivilités et les violences dont ils sont les acteurs ou les observateurs ? comment expliquent-ils ce qu'ils font ou ce que les autres font ? que préconisent-ils comme sanctions pour ces actes ?

2. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1. L'établissement et la population d'étude

2.1.1. Les enfants

Un Institut de Rééducation de la région de Montpellier accueille des enfants qui ont des difficultés à se maintenir dans un circuit scolaire habituel, soit parce qu'ils ont vécu une situation d'échec scolaire, soit parce qu'ils n'arrivent pas à s'adapter au milieu de vie habituel de leur âge. Ces difficultés peuvent être provoquées par une situation transitoire, et être ou non associées à des troubles psychiques structurels ou réactionnels. Ces enfants ont été orientés dans cet Institut par la Commission Départementale d'Éducation Spécialisée (CDES) après bilan de l'Education Nationale (psychologue scolaire...), des services de Pédopsychiatrie, des CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique). On note pour certains enfants de longues années de prise en charge (orthophonie, psychothérapie...) antérieures au passage en Institut de Rééducation.

L'établissement reçoit 76 garçons de 7 à 15 ans, pour un séjour de deux ans en moyenne. Ces enfants sont répartis dans 7 classes où ils suivent une scolarité adaptée, associant des heures de cours à des ateliers éducatifs d'apprentissage (arts plastiques, bois, pâtisserie...). Ils sont également organisés en groupes, encadrés par des éducateurs. Sur 6 groupes, 4 réunissent les enfants en internat, et 2 les rassemblent en demi-pension.

2.1.2. Les adultes

Soixante douze adultes répartis dans différentes équipes encadrent ces enfants :

- une équipe de 19 éducateurs spécialisés,
- une équipe d'enseignants spécialisés, professeurs et éducateurs techniques spécialisés, soit en tout 13 personnes,
- un service médical et paramédical, comprenant 2 psychiatres, 2 aides soignantes, une infirmière, 2 psychologues, 2 orthophonistes et une psychomotricienne,
- 2 assistantes sociales,
- les services généraux avec, entre autres, des agents techniques et des ouvriers qualifiés assurant la cuisine, lingerie, etc.,
- un service administratif,
- et la direction.

2.2. Une enquête qualitative (stage, observation, interview, formations et interventions)

Une enquête par interview et observations a été conduite lors d'un stage effectué par Melles. Dentz et Grimaud dans cet Institut. Dans ce type d'établissement, les efforts pour essayer de gérer la violence sont constants. Les entretiens avec la psychologue ont permis de souligner les problèmes de régulation de l'impulsivité des enfants, leurs difficultés d'abstraction et de verbalisation, qui facilitent les nombreux passages à l'acte. La multiplicité des intervenants et des règlements dans les services éducatifs ou scolaires renvoient inmanquablement les enfants à une diversité de repères, parfois contradictoires.

Dans le cadre du projet d'établissement un certain nombre de réflexions et d'actions de formation ont été engagées. Des intervenants extérieurs sont sollicités pour former le personnel et le mobiliser dans la rédaction d'un projet d'établissement. Des études, comme celle-ci, sont demandées pour accompagner ces changements. Ces travaux doivent sans cesse être réactualisés, non seulement parce que les écrits s'oublient, les bonnes intentions affichées en réunion ne se traduisent pas toujours en actes, mais aussi parce que le personnel et surtout les enfants quittent régulièrement l'établissement.

Les enfants sont associés à ces réflexions grâce à leur participation au Conseil des Enfants. C'est une assemblée mensuelle qui réunit les délégués des enfants (des classes et des groupes), des éducateurs, des instituteurs, les psychologues, et un membre de la direction. Organisation de festivités, demandes des enfants sur la vie dans l'établissement, questions sur la vie communautaire... sont examinées. Ce lieu est l'occasion d'exercer concrè-

tement des activités et des responsabilités « citoyennes » telles que la décision collective, le vote, l'affectation d'un budget, l'évaluation d'une action. Ainsi un débat s'est engagé à partir de La Charte des Lycéens contre la violence et autour de questions du type :

- « qu'est-ce qui me gêne dans la violence ? »
- « qu'est-ce que je ne supporte pas ? »
- « qu'est-ce que je peux changer de ma place ? »
- « en quoi une loi se distingue d'un règlement ? »
- « Qu'est-ce qui peut faire loi, ou fonction de loi, dans cet établissement ? »...

Adultes et enfants découvrent, lors de ces débats, qu'ils n'ont pas les mêmes conceptions sur ces questions, aussi bien au sein de leur groupe de pairs, qu'entre ces deux groupes. Ces observations nous ont fortement influencé pour formuler nos hypothèses de recherche (cf. infra) sachant qu'elles n'abordent qu'un aspect limité et partiel de ce vaste problème. Bien souvent les experts en sciences humaines n'abordent les demandes sociales que sous l'angle de leur spécialité, voire d'un seul modèle théorique particulier, alors qu'à l'évidence il faut savoir articuler des démarches globales interdisciplinaires et des interventions ponctuelles. Ainsi des Colloques inter Instituts de Rééducation de France sont organisés où médecins, psychologues, sociologues et spécialistes de l'éducation se retrouvent. Les deux derniers Colloques se sont tenus à Montpellier précisément sur le thème de la violence.

Une première étude a été conduite auprès des enfants pour établir une liste des « bêtises » commises dans l'établissement. Les enfants devaient dans chaque groupe, et dans chaque classe, établir une liste des « bêtises » effectuées dans l'établissement. Les listes ont été mises en commun et regroupées en trois catégories :

- « bêtises » par rapport aux personnes,
- « bêtises » par rapport aux objets,
- transgressions de règles.

Une analyse de contenu a été effectuée en vue de dégager les « cas typiques » qui perturbent la vie de l'établissement. On observe ainsi par fréquences décroissantes les principales situations suivantes :

- insulter les adultes/camarades (cité 16 fois),
- casser les vitres... (cité 12 fois),
- voler, prendre ce qui ne nous appartient pas (cité 10 fois),
- frapper les adultes/camarades (cité 10 fois),

- sortir de l'école sans autorisation (cité 8 fois),
- dire des gros mots (cité 8 fois) etc.

Lors d'une formation du personnel cette liste a provoqué une réflexion générale sur les règles de vie et la socialisation des enfants. Nous avons demandé à des adultes de vérifier et de compléter cette liste par la suite.

2.3. *L'enquête quantitative*

2.3.1. *L'échantillon d'enquête*

L'étude porte sur l'ensemble des 22 enfants délégués (titulaires et suppléants) participant aux conseils des enfants. Ces garçons ont entre 8 et 15 ans et représentent leur classe ou leur groupe. Elle porte également sur un échantillon représentatif (méthode de stratification proportionnée d'éléments) de 24 adultes de l'établissement. Seulement 19 questionnaires exploitables ont pu être traités sur les 24.

2.3.2. *La construction du questionnaire*

Nous voulions comprendre comment les adultes et les enfants expliquaient les actions violentes dont ils étaient les acteurs ou les victimes, quels degrés de gravité ils leur attribuaient, et quelles sanctions ils voulaient leurs donner. A partir de cette liste type de « bêtises », bien connues par les adultes et les enfants nous avons construit un questionnaire. Il comporte, entre autres, 8 situations qui ont lieu dans la classe, le groupe de vie, ou la cour. Elles ont été construites selon la même structure. A chacune d'elle correspond un thème (ex : « Christophe insulte sa maîtresse ») qui est développé à l'aide de 3 questions :

- La première demande d'expliquer cette situation. Il faut choisir une modalité de réponse parmi 4 réponses possibles, 2 à orientation interne et 2 à orientation externe (cf. tableaux 1 et 4, par exemple).

- La deuxième question concerne l'évaluation de la gravité de (4 degrés de gravité sont proposés : pas du tout grave, pas grave, grave, très grave).

- Dans la troisième question il est demandé de préconiser une ou plusieurs sanctions parmi une liste de 9 « punitions » possibles (cf. tableaux 3 et 6 par exemples).

2.4. *Hypothèses*

H1 : La divergence acteur-observateur (enfant-adulte dans le contexte de notre étude) devrait se manifester plutôt par une hétéro-attribution

dispositionnelle et une auto-attribution situationnelle d'après Jones et Nisbett (1972). En d'autres termes les adultes, plutôt observateurs de la violence dans l'établissement, devraient donner plus d'explications dispositionnelles pour expliquer les conduites des enfants (impulsifs, personnalité instable...), alors que les enfants devraient invoquer davantage de facteurs situationnels, voire de circonstances atténuantes, pour justifier leurs conduites.

De nombreuses études dans le domaine de la sécurité routière (Kouabenan, 1990, 1998) ont en effet démontré que les conducteurs (acteurs professionnels ou particuliers) ne diffèrent pas entre eux dans leurs attributions, mais que celles-ci sont complètement opposées aux attributions causales des piétons (non conducteurs). Les premiers faisant davantage d'attributions externes (facteurs techniques, atmosphériques et à des facteurs liés à l'infrastructure routière...) tandis que les piétons imputeraient les accidents à des facteurs internes aux conducteurs (inattention, mauvaises manœuvres, vitesse excessive, non respect des règles de conduite, fatigue, alcool...). L'auteur avec Shaver (1970) interprète ces résultats comme une attribution défensive : les conducteurs veulent se défendre d'être à l'origine des accidents (conduites d'évitement du blâme), tandis que les piétons cherchent à les en rendre responsables (conduite préventive d'évitement de préjudices futurs). Cet exemple illustre la nécessité de mettre en œuvre des actions différenciées de prévention selon le type de représentations sociales et d'attributions causales des groupes d'acteurs considérés.

H2 : Les adultes, se sentant moins responsables des violences ou incivilités, devraient davantage dénoncer la gravité de ces actes que les enfants qui eux se vivent plutôt comme victimes d'un système.

En effet, dans le cadre des interprétations sur les fonctions défensives de ces processus sociocognitifs, Walster (1966) a vérifié que plus les conséquences d'un accident sont graves, plus la responsabilité de son occurrence est attribuée à une personne « potentiellement » fautive (conduite préventive d'évitement de préjudices futurs). Kouabenan (1982) a observé que plus l'accident est grave moins les victimes s'en sentent responsables, alors que les témoins attribuent nettement plus aux victimes la responsabilité de la situation quelle que soit la gravité de l'accident (forme étonnante de conduite préventive d'évitement de préjudices futurs). Il faut préciser que cette dernière étude porte sur les accidents du travail et non sur les accidents de la route.

H3 : Les adultes, conscients de leurs rôles d'éducateur et de la nécessité de faire « bonne impression » dans leurs réponses à un questionnaire, vont préconiser des sanctions visant à faire réfléchir l'enfant sur sa conduite, le guider dans une prise de conscience, voire à lui faire réparer ses erreurs (rôles de guidance formative) tandis que les enfants vont accepter des sanctions traditionnelles (brimades, colles...) en reproduisant des situations vécues.

En effet, dans ce type de recueil de données (interview, questionnaires...), les adultes veulent donner une image positive d'eux-mêmes (« biais cognitif » visant à satisfaire une certaine désirabilité sociale) conforme à l'idéologie du « bon éducateur »..., mais, si les enfants réclament des sanctions inutiles, des brimades..., c'est qu'ils n'ont probablement pas connu autre chose ! Douet (1987) avait déjà remarqué que les enseignants privilégiaient les *fonctions de correction* (refaire, réparer...) au détriment des *punitions symboliques*, qui substituent à l'acte réparateur un équivalent variable selon la gravité de la faute (nombre de lignes) et bien entendu des *peines, brimades* (privations, travaux supplémentaires...) inutiles, stériles pouvant renforcer le sentiment d'humiliation ou de révolte de l'enfant.

2. PRINCIPAUX RESULTATS

Nous allons d'abord donner, à titre d'illustrations, les résultats obtenus à 2 situations contrastées : la première concerne une « incivilité » et la deuxième un acte de violence caractérisée. D'après Debardieux *et al.* (1999) « le concept d'incivilité est un concept emprunté à la criminologie américaine. Il permet d'attirer l'attention sur l'importance que revêtent, dans la construction de la délinquance, les petites atteintes à la sécurité, les micro-victimisations qui en s'additionnant peuvent entraîner un quartier entier, ou pourquoi pas un établissement scolaire, dans des dérives plus clairement violentes »... « La notion d'incivilité permet la mise en place de stratégies préventives plus efficaces, elle permet aussi de mieux saisir la construction du sentiment d'insécurité, en écoutant mieux les victimes quand les atteignent des faits cumulatifs, et non seulement exceptionnels » (Debardieux *et al.*, 1999 : 62-63). Puis, nous présenterons la synthèse des résultats pour l'ensemble des 8 situations.

« EXPLIQUER » LA VIOLENCE DANS UN ETABLISSEMENT

2.1. Résultats à une situation d'incivilité :

« Christophe insulte sa maîtresse »

| TYPES D'EXPLICATION | Enfants | Adultes |
|---|-----------------|-----------------|
| | % | % |
| 1- Parce que la maîtresse a puni Christophe (Externe) | 5 | 32 |
| 2- Parce que ça fait bien devant les copains (E) | 18 | 5 |
| 3- Parce qu'il est malpoli (Interne) | 36 | 5 |
| 4- Parce qu'il ne sait pas se contrôler (I) | 41 | 53 |
| Non-réponse | 0 | 5 |
| Total | 100 (N = 22) | 100 (N = 19) |

Tableau 1 : Les explications possibles donnés à cette situation par les enfants et les adultes

Dans cette situation, les enfants donnent plus d'explications internes (77 %), parce que « Christophe ne sait pas se contrôler » (41 %) ou « parce qu'il est malpoli » (36 %). Les adultes en donnent moins (58 %), mais se contentent surtout de la raison « parce qu'il ne sait pas se contrôler » (53 %), négligeant ainsi la notion de politesse (5 %). Un tiers (32 %) supposent même qu'il s'agit d'une réaction à une punition possible de la maîtresse (explication externe).

Les adultes (74 %), et surtout les enfants (91 %), considèrent l'insulte à un adulte comme un acte grave. 21 % des adultes tendent toutefois à atténuer le degré de gravité de cet acte ! Seraient-ils finalement plus indulgents que les enfants pour une incivilité de ce type ? Est-ce la bonne stratégie éducative à adopter dans le cadre d'une prévention primaire ?

| | Enfants | Adultes |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|
| | % | % |
| Pas du tout grave et pas grave | 9 | 21 |
| Grave et très grave | 91 | 74 |
| Non-réponse | 0 | 5 |
| Total | 100 (N = 22) | 100 (N = 19) |

Tableau 2 : Le « degré de gravité » attribué à cet acte

| <i>Principales sanctions préconisées par</i> | <i>les 22 enfants</i> | | <i>les 19 adultes</i> | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <i>%</i> | <i>% regroupés</i> | <i>%</i> | <i>% regroupés</i> |
| 1- copier plusieurs fois un texte | 22,0 | | 3,0 | |
| 2- colle le samedi | 13,5 | 54,0 | 6,0 | 27,0 |
| 3- privation de récréation | 13,5 | brimades | 6,0 | brimades |
| 4- exclusion d'un jour | 0,0 | (1 à 5) | 12,0 | (1 à 5) |
| 5- exclusion de plusieurs jours | 5,0 | | 0,0 | |
| 6- travail d'intérêt général (ex. ramasser des papiers) | 3,0 | 3,0 | 0,0 | 0,0 |
| 7- parler avec un adulte de la situation | 19,0 | 27,0 | 23,0 | 46,0 |
| 8- écrire un texte libre pour réfléchir à la situation | 8,0 | réflexion (7 et 8) | 23,0 | réflexion (7 et 8) |
| 9- faire un travail scolaire supplémentaire | 8,0 | 8,0 | 12,0 | 12,0 |
| 10- non réponse | 0,0 | 0,0 | 3,0 | 3,0 |
| 11- autre | 8,0 | 8,0 | 12,0 | 12,0 |
| total % | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Total nombre de choix | | 34 | | 30 |

Tableau 3 : Principales sanctions préconisées pour cet acte

Enfant et adultes semblent diverger sur la sanctions préconisées pour cet acte. Ils ne semblent pas partager les mêmes valeurs et les mêmes règles de vie...

2.2. Résultats à une situation de violence caractérisée :
« *Renaud donne un violent coup de poing à Bastien* »

| <i>TYPES D'EXPLICATION</i> | <i>Enfants</i> <i>%</i> | <i>Adultes</i> <i>%</i> |
|--|----------------------------|----------------------------|
| 1- Renaud n'a pas fait exprès (E) | 0 | 0 |
| 2- Bastien embête toujours Renaud (I) | 31,50 | 58 |
| 3- Renaud n'est pas gentil (I) | 27,00 | 26 |
| 4- On se fait toujours taper dessus un jour ou l'autre (E) | 40,50 | 11 |
| Non-réponse | 0 | 5 |
| Total | 100,00 (N = 22) | 100 (N = 19) |

Tableau 4 : Les explications possibles données à cette situation

Dans cette situation, les adultes privilégient massivement (84 % = 58+26) les explications internes contre seulement 58,5 % (31,5+27) chez les enfants. Les adultes n'hésitent pas à stigmatiser la responsabilité individuelle dans ce type de violence, mais en invoquant davantage la responsabilité de la victime (58 %) que celle de l'agresseur (26 %) ! Les enfants ne

« EXPLIQUER » LA VIOLENCE DANS UN ETABLISSEMENT

font guère de différence à ce niveau, mais privilégient l'explication externe en rappelant avec fatalisme la dure situation des enfants (40,5 % retiennent « on se fait toujours taper dessus un jour ou l'autre » pour seulement 11 % des adultes).

| | Enfants % | Adultes % |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Pas du tout grave et pas grave | 14 | 11 |
| Grave et très grave | 86 | 84 |
| Non-réponse | 0 | 5 |
| Total | 100 % (N = 22) | 100 % (N = 19) |

Tableau 5 : Le « degré de gravité » attribué à cet acte

Pour cette situation, quatre cinquième des adultes et enfants sont d'accords pour dénoncer la gravité de cet acte.

| <i>Principales sanctions préconisées par</i> | <i>les 22 enfants</i> | | <i>les 19 adultes</i> | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | % | % regroupés | % | % regroupés |
| 1-copier plusieurs fois un texte | 6,5 | | 0,0 | |
| 2-colle le samedi | 20,0 | 46,5 | 8,0 | 11,0 |
| 3-privation de récréation | 6,5 | brimades | 0,0 | brimades |
| 4-exclusion d'un jour | 4,5 | (1 à 5) | 3,0 | (1 à 5) |
| 5-exclusion de plusieurs jours | 9,0 | | 0,0 | |
| 6-travail d'intérêt général (ex. ramasser des papiers) | 9,0 | 9,0 | 0,0 | 0,0 |
| 7-parler avec un adulte de la situation | 20,0 | 26,5 | 45,0 | 67,0 |
| 8-écrire un texte libre pour réfléchir à la situation | 6,5 | réflexion (7 et 8) | 22,0 | réflexion (7 et 8) |
| 9-faire un travail scolaire supplémentaire | 9,0 | 10,0 | 0,0 | 0,0 |
| 10-non réponse | 0,0 | 0,0 | 3,0 | 3,0 |
| 11-autre | 9,0 | 9,0 | 19,0 | 19,0 |
| total % | 100 | 100 | 100 | 100 |
| total nombre de choix | | 41 | | 29 |

Tableau 6 : Principales sanctions préconisées pour cet acte

On observe les mêmes types de divergences que pour la situation précédente.

2.2. Résultats cumulés pour l'ensemble des 8 situations proposées

| | Internes | Externes | Non réponse | Total | N |
|---------|----------|----------|-------------|-------|-----|
| Enfants | 55 % | 45 % | 0 % | 100 % | 176 |
| Adultes | 55 % | 38 % | 7 % | 100 % | 152 |

Tableau 7 : Les explications possibles données à l'ensemble des situations

Les résultats montrent qu'il n'existe pas de réelles différences entre les adultes et les enfants quant aux types d'explication donnés. Notre hypothèse H1 n'est pas vérifiée.

| | Pas du tout et pas grave | Grave et très grave | Non réponse | Total | N |
|---------|--------------------------|---------------------|-------------|-------|-----|
| Enfants | 16 % | 84 % | 0 % | 100 % | 176 |
| Adultes | 20,5 % | 73 % | 6,5 % | 100 % | 152 |

Tableau 8 : Le « degré de gravité » attribué à l'ensemble des situations

Les enfants (84 %) évaluent les situations comme étant plus « graves et très graves » que les adultes (73 %). Notre hypothèse H2 n'est pas vérifiée.

| | 1 à 5 brimades | trav. scol. suppl. | trav. d'intér. général | 7 et 8 réflexions | Non réponse | Total | N |
|---------|-------------------|-----------------------|---------------------------|----------------------|-------------|-------|-----|
| Enfants | 52,25 % | 6,75 % | 13,50 % | 27,50 % | 0 % | 100 % | 280 |
| Adultes | 18 % | 4,50 % | 16 % | 57 % | 4,50 % | 100 % | 225 |

Tableau 9 : Principales sanctions préconisées pour l'ensemble des situations

La majorité des choix des enfants préconisent des sanctions de type « brimades », peu efficaces pour développer une prise de conscience sur la signification de tels actes, alors que ceux des adultes portent sur des sanctions de type « guidance formative » censées développer la réflexion de telles pratiques. Notre troisième hypothèse (H3) est vérifiée.

DISCUSSION, CONCLUSION

Deux groupes d'acteurs d'expériences et d'âges contrastés sont obligés de cohabiter dans un même établissement : les enfants sont placés dans cet Institut de Rééducation à cause de leurs troubles de la conduite et de la personnalité ; les adultes, experts aux compétences complémentaires, sont chargés de les accompagner dans leur réinsertion sociale et scolaire. Dans cette étude exploratoire, nous avons sollicité ces 2 groupes d'acteurs, parta-

geant des moments de vie commune pendant quelques années, pour évaluer des cas prototypiques de violence et d'incivilité qui se produisent régulièrement dans leur établissement. Contrairement à nos hypothèses (H1 et H2) ils ne divergent pas trop dans leurs explications de ces actes ni d'ailleurs dans le degré de gravité qu'ils leur attribuent.

On pourrait donc croire à une certaine convergence entre la culture des adultes et celle des enfants, à une compréhension mutuelle, facilitant ainsi les actions de prévention de la violence et de promotion de la citoyenneté menées dans cet établissement depuis plusieurs années. Or, comme on s'y attendait (H3), les enfants divergent radicalement avec les adultes... quand il s'agit de proposer des sanctions à ces actes. En effet, les adultes préconisent en majorité des sanctions écrites ou orales qui relèvent plutôt d'une guidance formative visant à faire découvrir aux jeunes le sens de tels actes (mobiles, conséquences...), mais aussi à faire accepter les sanctions qui en découlent en fonction de règles explicites. Souhaitons qu'ils mettent effectivement en pratique ce qu'ils préconisent ! Toutefois les réponses à un questionnaire sont aussi une façon de se présenter sous un jour favorable à autrui (Gilly, 1981). S'ils se conforment ainsi à leur éthique professionnelle... c'est qu'ils savent aussi déclarer ce qu'on doit faire en pareilles circonstances. Il est parfois utile de réactiver cette connaissance lors des actions de prévention, et de vérifier « si les choses se passent bien comme on le dit ».

Par contre, il faut sérieusement se demander quelles actions entreprendre avec des enfants qui acceptent d'être brimés en cas d'infractions graves sans vraiment chercher à comprendre ce qui se passe. S'attendent-ils finalement à plus de sévérité, estiment – ils que les brimades sont légitimes, conséquences d'une règle du jeu transgressée, ou tout simplement reproduisent-ils dans leurs réponses au questionnaire ce qu'ils ont vécu, et que les adultes leur ont inculqué ? En effet, ils n'ont pas inventé cette logique des brimades ! Une telle contradiction entre la vision du monde des adultes et celle des enfants mérite réflexion. Un des axes de prévention à renforcer dans cet établissement pourrait être de développer, selon Percheron (1974, 1997, 1993), la « socialisation politique » du jeune, une éducation aux valeurs (Terdjman 1998, Mougnotte 1998) où des liens logiques, justifiés par des valeurs et des règles communes, associent motifs, actes et conséquences dans une vision cohérente de la société. Il s'agit aussi de renforcer la « compétence communicationnelle » des jeunes. Elle se développe, selon Habermas (1987), au cours de la socialisation et permet à l'individu de participer ultérieurement à la vie publique au moyen du discours et en utilisant les règles et les valeurs du domaine juridique et politique. Mais ce travail de

prévention est particulièrement difficile. En effet, Alvarez (1999) souligne que l'expression verbale n'est pas vraiment une valeur dans certaines sous-cultures (« jeune », « maghrébine », « paysanne »...). A la suite de son enquête par interview auprès de jeunes de 16 à 20 ans elle insiste également sur l'importance de la recherche des contradictions dans leur discours et leurs représentations : « La relation avec la sanction n'est pas moins contradictoire car, bien que la plupart des jeunes aient affirmé que le fait d'être « chopé » contribuait à ne pas réitérer le comportement, en particulier le vol, beaucoup affirmaient cependant que le fait d'être pris par la police les faisait arrêter uniquement pendant quelque temps ou les faisait simplement changer de lieux d'action » (ibid. p. 85). Ainsi une contradiction pour un adulte n'en est pas forcément une pour un jeune, nous sommes simplement en présence d'une autre logique ! Elle souligne, en outre, qu'il y aurait intérêt à distinguer deux sous-cultures chez ces jeunes : celle de la « transgression établie » où ils agissent plutôt par appât du gain, et celle de la « transgression de l'interdit », où ils « jouent » plutôt par plaisir. On voit ainsi la complexité à travailler les liens entre intentions, actes, règles sociales, et conséquences.

Praticiens et chercheurs ne se découragent pas pour autant. A la suite de Lipman, et ses romans philosophiques pour enfants, Laurendeau (1998) et Tozzi (1999a et b) préconisent d'introduire dès l'école élémentaire « l'apprentissage du philosophe ». S'appuyant sur les théories constructivistes de l'apprentissage (Piaget, Vigotsky...), il rappelle que l'élève construit son propre savoir grâce à la médiation du maître. Il développe sa pensée notamment en intériorisant des confrontations sociocognitives avec les pairs, le maître et des textes. Ainsi il apprend à penser et à discuter : « Penser est un travail sur soi, sur sa sensibilité et avec sa raison... Discuter est un travail sur sa relation aux autres, une ascèse à la fois affective et intellectuelle, de maîtrise émotionnelle et de clarté cognitive... Dire le sens-définir, questionner-mettre en question, donner des raisons-argumenter-dire son désaccord, fonder sa position » constituent un des moyens pour favoriser une « éthique communicationnelle » et donc une « éducation à la citoyenneté » (Tozzi, 1999b).

Face à la complexité des explications possibles de la violence et des incivilités dans un établissement pour enfants ayant des troubles du comportement et de la personnalité nous voulons souligner, en conclusion, les limites de cette étude exploratoire de type sociocognitive. Il faut essayer de comprendre les conduites déviantes des groupes sociaux et proposer des accompagnements collectifs prenant en compte les cultures et les pratiques spécifiques à ces groupes. Toutefois cette démarche ne se substitue surtout pas aux nécessaires mesures d'accompagnement individuel qui favorisent

l'expression des auteurs de la violence, pour leur permettre de comprendre les causes éventuelles à leur impulsivité, à leurs tendances dominatrices..., mais aussi des victimes afin de les aider à dépasser leur souffrance immédiate et à réagir contre ce vécu traumatique. Cet accompagnement personnel doit être complété par des éclairages complémentaires au moyen d'études ponctuelles de ce type qui soulignent les logiques sociales et culturelles des groupes en présence. Nous nous efforçons de poursuivre cette étude dans le système scolaire traditionnel pour voir si les mêmes tendances se confirment. Enfin ce débat conduit au sein d'un établissement spécialisé (école et internat) doit être mené dans d'autres lieux de socialisation en pleine mutation : dans la famille (Pithon, Terrisse et Prévôt 1999), les quartiers et les associations où adultes et jeunes doivent construire leur monde avec un minimum de valeurs et de règles communes.

**PITHON G*., DENTZ N.,
GRIMAUD M. & J.-C. MANDERSCHIED****

*Université Montpellier III

**Université Lyon II

Nous remercions les enfants de cet Institut de Rééducation pour leur collaboration à cette recherche ainsi que le personnel et la Direction.

Références bibliographiques

- Abric J.-C. (1996) « De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale » — in : J.-C. Abric (éd.) *Exclusion sociale, insertion et prévention* (11-18). Saint Agne, Erès.
- Alvarez J. (1999) « Les acteurs de la transmission de la règle de droit en site urbain pour les jeunes de 16 à 20 ans » — *Archives de Politique Criminelle* 21 (à paraître).
- Charlot B. & Emin J.-C. (1997) *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Debardieux E., Garnier A., Montoya Y. & Tichit L. (1999) *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF.
- Deschamps J.-C. (1990) « Attribution et explication » — in : J.-C. Deschamps et A. Clémence (éds.) *L'attribution. Causalité et*

- explication au quotidien* (247-264). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Douet B. (1987) *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF.
- Gilly M. (1981) *Maître-élève rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Giordan A. (1992) « Conception des élèves et apprentissage en sciences » — in : D. Favre et Y. Fumat (éds.) *Représentations, images mentales et modèles*. Actes des journées d'études interdisciplinaires en Sciences de l'Education (8-25). Université de Montpellier 1, 2, 3.
- Guimelli C. (1996) « La déviance vue par les instances chargées du maintien de l'ordre » — in : J.-C. Abric (éd.) *Exclusion sociale, insertion et prévention* (125-136). Saint Agne : Erès.
- Habermas J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
- Heider F. (1944) « Social perception and phenomenal causality » — *Psychological Review* 51 (358-374).
- Hewstone M. & Jaspars J. (1982) « Intergroup relations and attribution processes » — in : H. Tajfel (ed.) *Social identity and intergroup behaviour*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jones E.-E. & Nisbett R.-E. (1972) *The actor and the observer : divergent perceptions of the causes of behavior*. General Learning Press.
- Kelley H.-H. (1967) « Attribution theory in social psychology » — *Nebraska Symposium on Motivation* 15 (192-238).
- Kouabenan D.-R. (1982) « Gravité des conséquences d'un accident et attributions causales » — in : *Psychologie du Travail, Perspectives 1990* (606-616). Paris : EAP,.
- Kouabenan D.-R. (1990) « Les accidents de la circulation en Côte d'Ivoire : voies d'analyse et de recherche » *Recherche Transports Sécurité* 25 (29-38).
- Kouabenan D.-R. (1998) « Rôle du statut social dans l'identification des causes d'accidents » — *Psychologie du Travail et des Organisations* vol. 2, 3 (35-48).
- Lagrange H. (1998) « La délinquance des mineurs et les violences » — Paris : La documentation Française 243 (3-25).
- Laurendeau P. (1998) *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Editions Logiques.
- Luginbuhl J., Crowe D. & Kahane J. (1975) « Causal attribution for success and failure » *Journal of Personality and Social Psychology* 31, (86-93).
- Meirieu P. & Guiraud M. (1997) *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.

- Meyer R. (1978) « Les significations de la sanction à l'école par l'étude de sa représentation chez les enseignants » — *Bulletin de Psychologie* 314, XXVII, 1-6 (315-320).
- Morin M. (1996) « De la prévention des risques du sida à la prise en charge des personnes atteintes » — in : J.-C. Abric (éd.) *Exclusion sociale, insertion et prévention* (81-97). Saint Agne : Erès.
- Mougniotte A. (1998) « Peut-on et à quelles conditions faire des valeurs un objet de savoir ? » — *Spirale* 21 (115-123).
- Percheron A. (1974) *L'univers politique des enfants*. Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques. A. Colin.
- Percheron A. (1978) *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, A. Colin.
- Percheron A. (1993) *La socialisation politique*. (Textes réunis par N. Meyer et A. Muxel). Paris : A. Colin.
- Pithon G. (1981) *Analyse des demandes et des stratégies de formation d'adultes occupant diverses positions au sein de leur institution*. Doctorat de 3^e cycle. Université de Provence.
- Pithon G (1991) « Gestion des apprentissages et des conduites en classe : qualité de vie au travail des enseignants de collège » — in : Demailly A., Marchand A., Moutou C. et Pithon G. (éds) *La vie des enseignants de collège* (73-108). Aix-en-Provence : Publications de l'université Paul Valéry..
- Pithon G., Terrisse B., Prévôt O. (1981) « Une recherche appliquée en éducation parentale : concevoir, animer et évaluer une formation pour des mères vulnérables » — in : F. Peterander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (éds). *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (127-148).
- Ross L. (1977) « The intuitive psychologist and his shortcomings : distortions in the attribution process » — in : L. Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology* vol. 10. New York : Academic Press.
- Royal S. (1998) « Prévention des conduites à risques et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté » — *BO de l'Education Nationale* 28, 9 juillet 1998 (1553-1558).
- Rouquette M.-L. (1996) « Rumeurs, représentations sociales et délinquance » — in : J.-C. Abric (éd.) *Exclusion sociale, insertion et prévention* (23-34). Saint Agne : Erès.
- Shaver K.-G. (1970) « Defensive attribution : effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident » — *Journal of Personality and Social Psychology* 14 (101-113).

- Terdjman E. (1998) « L'école a-t-elle des valeurs à transmettre aujourd'hui ? » — *Spirale* 21 (101-114).
- Thibaut J.-W. & Riecken H.-W. (1955) « Some determinants and consequences of the perception of causality » — *Journal of Personality* 24 (113-133).
- Tozzi M. (1999b) « Philosophe à l'école élémentaire » — *Entre-Vues* 41.
- Tozzi M. (éd.) (1999a) *L'oral argumentatif en philosophie*. Montpellier : CRDP-LR.
- Walster E. (1966) « Assignment of responsibility for an accident » — *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 73-79.