

DANIEL FAVRE

TRANSFORMER LA VIOLENCE DES ÉLÈVES

Cerveau, motivations et apprentissage

2E ÉDITION

DUNOD

*Maquette de couverture : Misteratomic
Composition : Publilog*

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2019
11, rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-080115-2

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

<i>REMERCIEMENTS</i>	VII
<i>INTRODUCTION. AVONS-NOUS OUBLIÉ DES DIMENSIONS ESSENTIELLES ?</i>	1

PREMIÈRE PARTIE

LES RESSORTS DE NOTRE AGRRESSIVITÉ ET DE NOTRE VIOLENCE

1. Ce que nous ne pouvons pas changer	21
2. Ce que nous pouvons changer ou comment (ré)éduquer notre « chien de garde » cérébral ?	25
3. Deux situations extrêmes	37
4. La violence : un plaisir ?	45
5. De l'affaiblissement de l'instinct à la nécessité de l'éducation	47
6. Trois systèmes de motivations en interaction	53
7. La violence : une forme d'addiction sans drogue ?	67

8. Un modèle biopsychosocial opérationnel de l'agressivité et de la violence	73
---	-----------

DEUXIÈME PARTIE

RÉDUIRE ET PRÉVENIR EFFICACEMENT LA VIOLENCE

9. Comprendre la violence pour mieux intervenir auprès des jeunes	85
10. Développer le « langage intérieur » pour pallier la violence	105
11. Les liens entre relations affectives, violence et résultats scolaires	123
12. Quand des enseignants participent à la prévention de la violence	145
13. Conclusions et perspectives	171

TROISIÈME PARTIE

LES OBJECTIFS D'UNE FORMATION DES ENSEIGNANTS

14. Apprendre à gérer les nécessaires déstabilisations cognitives et affectives	181
15. Décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages	195
16. Exercer une autorité distincte de la domination-soumission	219
17. Choisir l'affirmation de soi non-violente, l'écoute et l'empathie...	251
18. Associer transmission des savoirs et socialisation des élèves	281
19. Un nécessaire changement de valeurs	297

<i>ANNEXES</i>	317
----------------	------------

1. Les tests utilisés pour caractériser les élèves violents	319
2. Le test distinguant les modalités relationnelles affectives	323
3. La charte des valeurs partagées construite par des enseignants d'école primaire en ZEP	327

4. Le Groupe d'apprentissage du contrôle de la colère (GACC)	329
<i>GLOSSAIRE</i>	335
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	345
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	359

Remerciements

J'ADRESSE tout d'abord mes remerciements aux mille jeunes du Canada, de France et de Suisse qui ont participé à l'étude sur la violence et sur sa prévention qui a servi de base à cet ouvrage.

Cette recherche n'aurait pu avoir lieu sans l'implication efficace de chefs d'établissements scolaires comme Danièle Darthoud, Max Clément et Francis de Micheli ; je leur suis très reconnaissant pour la confiance qu'ils m'ont accordée tout au long de la réalisation de ce projet. De même, je remercie tous les enseignants et les formateurs d'enseignants qui ont accepté de se former différemment pour prévenir la violence à l'école, et en particulier Anne Vairoli, Katia Jovanovic, Sylvia Franquesa, mais sans oublier les autres... pour leurs efforts afin de promouvoir ce type de formation.

La recherche scientifique demande des financements et je suis reconnaissant au ministère de l'Éducation nationale (direction de l'Évaluation et de la Prospective), au ministère de l'Intérieur (Institut des hautes études sur la sécurité intérieure), à la Fondation de France et à la commune de Vevey (canton de Vaud, Suisse) pour les fonds mis à disposition pour notre laboratoire.

Cette recherche a également bénéficié des appuis et des encouragements de plusieurs responsables de l'académie de Montpellier, de son IUFM et de l'université Montpellier-II ainsi que depuis 2013 de la faculté d'éducation de l'université de Montpellier, je les en remercie.

La recherche suppose aussi de nombreuses interactions et discussions critiques, les stagiaires et les intervenants de la formation « didactique et socialisation »,

les membres du Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance de l'université de Sherbrooke, de l'Institut de recherche et d'information bio-sociale et de mon équipe au sein du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation ont tous contribué à faire avancer et à préciser les différents concepts et grilles de lecture présentés dans ce livre. Ces échanges et leur amitié m'ont fait progresser, je les en remercie vivement.

Enfin, je suis tout particulièrement reconnaissant à Pierre Lescoul, à Jacques Lecomte, à Lucie Chabrol, à Clara Lardenois et à mes éditeurs Jean Henriet et Guillaume Charron qui se sont penchés avec intérêt et professionnalisme sur les états intermédiaires de cet ouvrage et qui ont, chacun à leur tour et avec leur spécificité, contribué à sa présentation et à sa mise en forme.

Introduction

Avons-nous oublié des dimensions essentielles ?

« La mission de l'enseignant est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. (...) Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de leur citoyenneté »
(extraits du BO de mai 1997¹).

QUEL bel idéal professionnel que celui présenté dans cet exergue ! Depuis mai 1997, de nombreux textes dont celui de mars 2015² affirment que la première mission des enseignants est de former la personne et le citoyen, autrement dit d'éduquer à la liberté. Et pourtant, nombreux sont les enseignants tentés, un jour ou l'autre par des propos désabusés du type : « Ils n'écoutent vraiment rien ! » ; « Mais qu'est-ce qui peut donc les intéresser ? » Serait-ce une mission impossible que de réaliser les objectifs stimulants proposés dans nos textes officiels ?

1. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 22 du 29 mai 1997.

2. Circulaire n° 97-123 de mai 1997, cf. le domaine n° 3 du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » du 31 mars 2015 : « la formation de la personne et du citoyen ».

PRENDRE EN COMPTE L’AFFECTIVITÉ ET LES INTERACTIONS SOCIALES

Quand on regarde agir un enfant de 3 à 5 ans, ce qui frappe généralement, c’est son appétit pour l’exploration, pour les inattendus de la vie : sa curiosité semble insatiable, toute réponse lui donne envie d’en savoir plus et relance ses questions. Or de nombreux pédagogues et philosophes comme Mathew Lipman constatent avec regret qu’au cours de la scolarité, cette source de plaisir engendrée par les apprentissages et les expériences, se tarit : la plupart des adolescents ne se motivent plus que pour la note. Si le devoir n’est pas noté, disent les enseignants, les élèves ne travaillent plus, montrant d’ailleurs ainsi que ceux-ci ont bien intégré les valeurs implicites de notre société.

Nous baignons malheureusement dans une culture où les notes à l’école ne sont pas *basses* ou *élevées*, elles sont *mauvaises* ou *bonnes* et participent donc à notre identité ; elles nous désignent comme mauvais ou bon, et si on est mauvais élève, on est exclu...

Dès lors, *un premier enjeu majeur de l’école* est de parvenir à traiter les conséquences du non-désir d’apprendre des élèves, dans une société où l’école ne remplit plus l’ancien contrat d’intégration sociale. Selon ce dernier, la réussite scolaire engendrait la plupart du temps l’obtention d’un emploi reconnu et généralement bien rémunéré, ce qui n’est plus le cas comme en témoignaient hier les nombreux titulaires de thèses (bac + 8) aux concours d’entrée des IUFM et comme aujourd’hui ceux des ESPE.

Au cours de la deuxième moitié du xx^e siècle, la société s’est transformée et l’école également, d’où la nécessité d’ajuster la formation des enseignants à cette transformation et aux valeurs qui tirent notre société en avant vers plus de démocratie et de solidarité. Ces valeurs s’opposent à la violence qui tend à se développer à l’école. Comme l’illustre une des circulaires ministérielles déjà ancienne :

« La lutte contre la violence en milieu scolaire constitue une priorité gouvernementale... Les phénomènes de violence fragilisent l'ensemble des relations sociales. Lorsqu'ils s'installent dans l'école, lieu de transmission des savoirs et des valeurs de notre société, c'est l'ensemble du pacte républicain qui est menacé, c'est l'égalité des chances qui est rompue... Les causes de ces violences sont complexes et multiples... » (extraits du BO d'août 2006¹).

Élaborer une démarche pour se représenter l'élève avec toutes ses dimensions (sociale, cognitive et affective) semble donc pertinent pour pouvoir élaborer le dispositif de formation des enseignants.

Comment le jeune peut-il éprouver du plaisir à l'école si celle-ci accentue le manque d'estime de soi et le sentiment d'exclusion déjà engendrés au sein de la société ? Le cerveau humain a alors d'autres « ficelles » pour procurer des satisfactions : les « toxicomanies sans drogue ». De nombreux comportements sont susceptibles de produire des récompenses comme une drogue et parmi eux : la violence comme nous allons bientôt le voir. En rendant les autres faibles ou impuissants, on peut se sentir fort ; en inquiétant autrui, on devient source de préoccupation, on a l'impression enfin d'exister !

Un deuxième enjeu essentiel de l'école, intimement lié au précédent, est donc de faciliter les conditions permettant au jeune, initialement explorateur né, de ne pas devenir dépendant des stimulations que procure la violence et ainsi ne pas l'inciter à rechercher dans la domination ou la soumission ce qu'il ne peut trouver à travers les apprentissages ou la rencontre avec les autres.

Cet ouvrage ne propose pas de désigner des coupables ou de supprimer les notes à l'école ; ce serait si simple et si tentant ! La démarche se veut logique. Pour que les jeunes restent principalement motivés par l'apprentissage, il faut d'abord comprendre comment fonctionne le cerveau dans toutes ses dimensions, cognitive mais aussi et surtout affective. Comment s'enracinent les peurs, celle de faire des erreurs ou celle de l'étranger ? Comment se fabriquent des besoins, celui d'être le plus fort ou d'obtenir le plaisir dans l'instant ?

L'objectif de ce livre est donc de fournir des bases pour comprendre la violence et permettre la formation des enseignants dans une perspective où la prévention de la violence ne sera pas dissociée de la transmission des savoirs. Les propositions contenues dans cet ouvrage s'inscrivent explicitement dans le projet républicain visant à la formation de citoyens autonomes et responsables par l'École.

1. Circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 31 du 31 août 2006.

Quelles réponses à ces questions la formation des enseignants a-t-elle proposé ? À la fin des années quatre-vingt, lors de la fondation des Instituts universitaires de formation des maîtres, le rapport Bancel¹ amorçait un changement de culture important au sein de l'Éducation nationale en mettant l'élève au centre du dispositif d'apprentissage. Il insistait sur le rôle de l'activité de l'élève dans la construction de ses savoirs et mettait ainsi en relief la nécessité de la dimension sociale de l'apprentissage ; le socio-constructivisme est progressivement devenu le modèle théorique dominant. Cependant, dans ce modèle, l'élève est certes un *apprenant*, mais il n'est encore qu'un *sujet épistémique*, idéalement motivé pour la tâche que lui donne l'enseignant. Ce n'est pas un sujet réel (avec des valeurs propres, un désir d'apprendre fluctuant et un libre arbitre en développement). Or le rapport Bancel ne prend pas suffisamment en compte la dimension affective du sujet :

« La dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante. Elle implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle » (p. 6, souligné par nous).

Les deux seules phrases, dans ce rapport de trente-deux pages, où sont abordés les processus affectifs affirment que ceux-ci peuvent être néfastes à l'apprentissage. Or ce texte a servi de fondement à la mise en place en France des Instituts universitaires de formation des maîtres.

Une autre perspective est possible. C'est notamment celle adoptée par le Comité national de lutte contre la violence à l'École auquel j'ai participé. Ce groupe de travail a été chargé en 2001 d'établir des constats et de faire des propositions au ministre en matière de réforme de la formation initiale et continue des enseignants, des propositions, me semble-t-il, encore pertinentes aujourd'hui. En voici quelques exemples selon les thèmes :

■ concernant les peurs :

- la non-compréhension de la violence est souvent à l'origine de réflexes sécuritaires ;
- on peut craindre que la réponse à la montée de la violence à l'école soit une poussée autoritaire pouvant engendrer une violence en retour ;
- la formation initiale et continue des enseignants et éducateurs (au sens large) est un moyen de poser le débat en des termes qui permettent à tous de se sentir concernés ;

1. Cf. le rapport du recteur Bancel (1989) au ministre de l'Éducation nationale.

- concernant la gestion de la classe et de la situation d'apprentissage :
 - ➔ la question de la violence à l'école et celle de l'autorité sont liées ; la violence à l'école renvoie, dans une conception ordinaire, à la défaillance de l'autorité ;
 - ➔ les sanctions font problème car si elles sont mal données (perçues comme un règlement de compte), elles risquent d'être mal reçues (ressenties comme un affaiblissement) ;
 - ➔ nombre d'accès de violence pourraient être évités par la simple connaissance de ce qui se joue à ce moment pour l'élève et pour l'enseignant ;
 - ➔ l'évaluation est généralement sommative et non formative, ce qui ne permet pas aux élèves plus lents (ce qui ne veut pas dire moins intelligents ou moins utiles à la société) d'atteindre le niveau requis ;
 - ➔ le système actuel de notation des élèves est souvent source de tensions, ce qui pose les questions du sens de l'évaluation des élèves, de l'orientation, des savoirs à enseigner, de l'animation du groupe classe ;
 - ➔ une meilleure connaissance de la violence peut permettre aux enseignants de prendre la distance nécessaire pour y apporter une réponse adéquate ;
- concernant la formation à la prévention de la violence des personnels de l'établissement scolaire :
 - ➔ face à un phénomène complexe, de multiples réponses sont possibles, d'ordres historique, philosophique, sociologique, pédagogique, psychologique ;
 - ➔ elles doivent être élaborées dans une approche systémique, en prenant en compte l'ensemble des aspects de la condition d'élève, d'enseignant et des autres fonctions éducatives ;
 - ➔ le mode le plus courant de transmission des savoirs (le cours magistral) n'a de sens que s'il est porteur d'une réelle activité cognitive des élèves et la formation initiale des enseignants doit interroger d'autres modes ;
 - ➔ la formation initiale et continue des enseignants devrait intégrer l'écoute et « l'entretien personnalisé d'aide à l'élève en difficulté » ;
 - ➔ il y a encore un tabou autour de ces questions, ce qui renvoie aux individus la gestion de leurs difficultés en empêchant le débat qui serait porteur de gain dans les établissements.

La dégradation des relations au sein des établissements et la difficulté d'enseigner dans certaines classes ont sans doute conduit à faire évoluer les missions des enseignants. Depuis plus de trente ans, renouant avec sa vocation première

au lendemain de la Révolution française, l'Éducation nationale demande explicitement à ses enseignants de former des citoyens et dans ce but faire acquérir des savoirs et développer des compétences¹. Pour atteindre cet objectif, la formation des enseignants revêt une importance stratégique. Cette évolution ne peut qu'être lente en raison des obstacles dont certains avaient déjà été repérés en 2001², il s'agit donc de la favoriser sans plus tarder en identifiant les « bonnes raisons » à l'origine de cette lenteur.

ADOPTER UNE APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE

De nombreuses recherches montrent que *la prévention de la violence relève d'une épistémologie de la complexité* impliquant la prise en compte des multiples interactions entre les différents acteurs de la société dont l'école fait partie. Lors du congrès mondial sur la pensée complexe auquel j'ai participé en 2016³, le constat a été fait que l'ancien paradigme, celui de la pensée simplifiée et dogmatique résistait encore et peinait à faire son entrée à l'École et dans la formation des enseignants. Je suis donc ravi qu'en lien avec mon ancien laboratoire, puisque je suis maintenant à la retraite, l'université de Montpellier et sa Faculté d'Éducation coopèrent avec Edgar Morin dans le cadre de sa chaire UNESCO sur la complexité. Appliquant cette épistémologie de la complexité depuis 1991, certaines approches multidimensionnelles, comme la nôtre, ont pu ainsi montrer que l'élève désigné comme violent était souvent déprimé et que son mode de traitement de l'information dominant le défavorisait dans les situations d'apprentissage⁴, ce que nous allons détailler plus avant dans cet ouvrage. Mais revenons aux « bonnes raisons » qui rendent difficile et ralentissent la rénovation de la formation des enseignants dans une perspective de « transformation de la violence ».

Une approche complexe et au moins systémique du réel entraîne au moins deux conséquences pas toujours faciles à reconnaître et à accepter :

- admettre que la violence résulte d'une interaction interindividuelle signifie que chacun, y compris l'enseignant peut contribuer à la prévenir ;

1. Cornu, 2001.

2. Favre et Reynaud, 2000.

3. Congrès mondial pour la pensée complexe... « Les défis d'un monde globalisé », Unesco – Paris 8 décembre 2016.

4. Favre et Fortin, 1997.

- la prévention de la violence est possible si les réponses ne simplifient pas exagérément les problèmes à résoudre mais, au contraire, proposent des approches complémentaires, multidimensionnelles, prenant en compte les différents éléments de cette complexité et en particulier la dimension affective de l'apprentissage.

Autre « bonne raison » si les finalités de l'École sont aujourd'hui explicites en particulier sur la dimension affective de l'apprentissage, elles ne correspondent pas forcément aux anciennes finalités de l'École. L'environnement scolaire où les enseignants ont grandi constitue ainsi un modèle ou un paradigme éducatif qui imprègne les enseignants actuels. Cet ancien paradigme*¹ n'est pas centré sur la formation de la personne et du citoyen mais sur la transmission des connaissances et le contrôle de leur acquisition par les élèves. Dans ce paradigme qui correspond à un environnement économique révolu, l'élève quitte l'école quand ses notes de contrôles passent sous la moyenne et la plupart du temps trouve un travail rémunérateur. La finalité de l'École n'est pas dans ce cas de faire réussir tous les élèves mais de sélectionner une élite. La prévention de la violence invite ainsi à prendre en compte les nouvelles missions de l'École mais cela ne va pas de soi et implique donc de changer de paradigme éducatif.

Comme nous le rappelle la citation présentée en exergue : « La mission de l'enseignant est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. (...) Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de leur autonomie. (...) Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves². » Plus tard, le rapport Cornu et Brihault (2001)³ montrera que la transmission des savoirs doit être au service de la formation du citoyen. La mission éducative des enseignants est également soulignée avec force dans le rapport Thélot (2004, p. 33)⁴ : « Sur le plan individuel, l'École doit aider les élèves à grandir, à devenir des adultes, des personnes autonomes et responsables, à cultiver le respect de soi et de celui

1. Voir la définition dans le glossaire.

2. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 22, 29 mai 1997.

3. Cornu et Brihault, 2001, « Pour une rénovation du dispositif de formation des enseignants. » Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale du 5 janvier.

4. Thélot, 2004.

des autres, à développer la confiance en soi et dans les autres... » Ce rapport, plus que les autres, désigne un objectif : permettre à tous les élèves de réussir, c'est-à-dire de développer une qualification reconnue socialement. La logique d'inclusion, qui s'oppose à la logique d'exclusion, est ici dominante. C'est un choix de société qui est sous-entendu car la logique d'inclusion s'inscrit dans la représentation d'une société solidaire, une société qui a besoin de chacun de ses membres, où chacun est important et peut trouver sa place. Pour atteindre cet objectif, la mission éducative est première, « pour une proportion croissante de jeunes, l'École est aujourd'hui le seul lieu éducatif à dimension collective stable clairement identifié » (p. 35). La première exigence de l'École est de participer à l'éducation de la jeunesse « en formant au vivre ensemble et en préparant à l'exercice de la citoyenneté » (p. 31).

En 2005, une mission parlementaire d'information sur les savoirs enseignés à l'école¹ souligne que celle-ci devrait faciliter l'acquisition de connaissances, mais aussi de compétences intra et interpersonnelles. La première compétence est de savoir communiquer avec autrui, ce qui mobilise l'aptitude à écouter, à comprendre, à formuler ses arguments de façon claire et à admettre d'autres points de vue que le sien. Il faut également savoir coopérer avec autrui et savoir vivre ensemble ce qui nécessite de faire valoir son opinion de façon constructive, de travailler en réseaux et de savoir résoudre un conflit. Il est également important d'encourager l'élève à se forger un esprit critique, à assumer ses responsabilités, à s'impliquer et mener un projet à bien. Il s'agit là d'une compétence civique qui inclut la reconnaissance de l'intérêt général, l'acceptation de devoirs au-delà des droits. Il s'agit également de l'appropriation des grandes problématiques sociales, économiques et environnementales.

Enfin concernant la prévention de la violence à l'école, la transmission des savoirs est de plus en plus perçue comme un moyen pour transformer la violence :

« Les enseignements, le savoir et l'accès au langage et à sa maîtrise, constituent un cadre structurant et protecteur : en soi, l'acte pédagogique représente une des premières préventions de la violence. Si l'échec scolaire ne conduit pas nécessairement à la violence, les auteurs d'actes de violence sont souvent des jeunes en situation d'échec... » (BO d'août 2006²).

1. Rapport accessible sur le site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr-cafc/04-05/c0405041.asp>. Compte rendu n° 41 – Examen du rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école (M. Pierre-André Périssol, rapporteur) page 2 à 6.

2. Circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 31 du 31 août 2006.

Ainsi, au fil des ans, des rapports et des circulaires, les missions des enseignants deviennent de plus en plus explicites et impliquent « un approfondissement de la dimension éducative du métier d'enseignant », comme l'indique le rapport Thélot (p. 37). On peut également citer la loi de 2013 sur la refondation de l'école¹ qui reformule les points évoqués précédemment et qui « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». En 2015², le socle commun est appelé à « devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves ». Dans ce texte la formation de la personne et du citoyen est centrale, explicitement il s'agit de former des « sujets en devenir » en donnant aux élèves, les moyens (langages, outils de pensée, méthodologies, techniques, connaissances et compétences) pour exercer une pensée autonome, leur liberté et leur responsabilité en tant que citoyens, résister aux emprises et devenir apte à vivre ensemble et à apprendre tout au long de la vie. En lisant en détail ce texte de 8 pages, on remarquera que ces finalités de l'École visent bien à donner à tous les élèves le « meilleur équipement possible » concernant le corps et l'esprit pour affronter le réel fluctuant, imprévisible et complexe constitué par les interactions entre les activités humaines, les politiques, les idéologies et leurs impacts sur les écosystèmes qui nous maintiennent en vie.

Autrement dit, la formation des futurs citoyens ne sera pas dissociée d'une *alphabétisation scientifique et technique*³ sans laquelle ces citoyens n'auraient pas les clés pour décoder le monde et exercer leur esprit critique et leur libre arbitre, ni d'une *alphabétisation émotionnelle*⁴ rendue nécessaire pour s'affirmer et prendre sa place de manière non violente. Être alphabétisé émotionnellement

1. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte>

2. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture – décret n° 2015 372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015

3. Acquisition minimale des concepts, langages, grilles de lecture, théories et techniques, issus de disciplines aussi différentes que les mathématiques, la biologie, l'histoire, la géographie, l'anthropologie ou l'épistémologie. Ils permettent de comprendre le monde, de prendre des décisions et d'agir au sein de la société.

4. Développement de la capacité à reconnaître, identifier et nommer nos émotions et nos intentions et de les distinguer de celles d'autrui. De cette capacité dépend la possibilité d'utiliser le langage pour négocier nos besoins, donc une meilleure tolérance à la frustration et à la différence que représente autrui. Cette alphabétisation émotionnelle facilite l'autonomie affective, les interactions positives avec les autres ainsi que l'apprentissage.

signifie également savoir gérer ses états de frustration, à la fois pour vivre avec les autres et pouvoir affronter les situations d'apprentissage avec succès.

Cependant, la formation traditionnelle des enseignants trop souvent les prépare peu à aborder cette mission complexe de formation de citoyens. Il s'agissait au départ et dans le cadre de nos recherches de proposer une formation professionnelle des enseignants¹ sur des thèmes transversaux, dans *une perspective où didactique et socialisation sont étroitement associées* à l'intérieur des disciplines scolaires :

Ainsi que nous l'avions précisé dans notre rapport², la formation devait :

- apporter aux formés les moyens de gérer la complexité des situations éducatives, notamment des phénomènes de violence scolaire ;
- permettre de développer des compétences professionnelles facilitant l'appréhension des micro-situations et la prise de micro-décisions éducatives ;
- doter les formés d'une capacité de recul critique leur permettant de théoriser leurs pratiques sans freiner leur capacité d'agir ;
- favoriser la prise de décisions en commun dans le cadre d'un réel travail d'équipe éducative regroupant tous les acteurs de l'établissement scolaire.

Cet ouvrage s'adresse donc aux enseignants, formateurs, chefs d'établissement, pilotes de formations et à tous ceux qui souhaitent participer à relever le défi de la violence et de l'échec scolaires.

La perspective adoptée est celle d'un chercheur en sciences de l'éducation, formateur d'enseignants depuis 1983, qui a travaillé auparavant sur la plasticité du cerveau (1974-1990) et aussi avec Edgar Morin de 1984 à 1987. La multiplication des angles d'approche et des éclairages du phénomène de la violence permet de mieux aborder la complexité de la violence et donc sa prévention et s'avère nécessaire pour se dégager de préjugés liés aux approches simplificatrices de ce

1. Une formation de formateurs adoptant cette perspective a déjà existé. D'une durée de deux ans et intitulée « Didactique et socialisation », elle fut validée par un diplôme universitaire co-délivré par l'université Montpellier-II et l'IUFM de Montpellier en 2000. Depuis 2015, elle est remplacée par une formation de formateurs intitulée : « Comment accompagner le changement de paradigme éducatif » afin de constituer au sein des académies qui en font la demande un groupe de formateurs apte à intervenir sur ces 6 points clés. Elle est organisée par l'I.R.I.S. (Institut de Recherche et d'Information bio-Social) organisme de recherche et de formation reconnu comme partenaire de l'École, à l'Université des Associations les 10 & 11 mars 2015 à l'ESENESR – Poitiers.

2. « La formation des personnels dans la prévention et la gestion des phénomènes de violence », page 4. Rapport du groupe de travail du Comité national de lutte contre la violence à l'École chargé de faire des propositions au ministre en matière de réforme de la formation des enseignants, transmis en juin 2001.

phénomène. Cet ouvrage présente donc des connaissances issues de la didactique et de la sociologie des apprentissages, de la psychologie, des neurosciences, de l'éthologie, de l'épistémologie.

Dans une première partie, les bases biologiques de l'agressivité et de la violence chez l'homme seront abordées pour mieux les distinguer, comprendre le fonctionnement de notre cerveau, de nos différentes motivations et ainsi pouvoir repérer comment l'éducation peut développer ou non la capacité à gérer sa propre agressivité car, à notre connaissance, il ne pèse aucun déterminisme biologique condamnant les êtres humains à la violence.

Dans une seconde partie seront présentés des résultats issus de nos recherches sur la violence chez les adolescents et sur les risques que le glissement de l'agressivité vers la violence expérimentée précocement conduise à une addiction à la violence. Ces recherches montrent également que la formation d'enseignants à l'école primaire en zone d'éducation prioritaire comme au collège peut contribuer à la prévention de la violence. La formation des enseignants visant à rapprocher la didactique et la socialisation a été évaluée par la mesure du score en empathie chez leurs élèves. L'empathie correspond, en effet, au lien social élémentaire entre les humains, dès que celui-ci disparaît survient la peur et rapidement s'ensuit la violence. Développer l'empathie telle que nous l'avons redéfinie pourrait devenir un objectif pédagogique de l'École.

Dans une troisième partie seront décrits les six points clés de la formation des enseignants qui ont permis une réduction de la violence chez les élèves à savoir : les attitudes mentales favorisant une pensée ouverte non dogmatique et l'apprentissage, la distinction entre erreur et faute pour ne pas transmettre la peur d'apprendre, la forme d'autorité préventive de la violence et celle qui l'engendre, les modalités de la relation aux autres qui permettent de se positionner comme des « sujets », la transmission des savoirs associée à la socialisation des élèves, le dépassement des conflits de valeurs liés au changement de paradigme éducatif. Cette formation permet en effet aux enseignants de repérer ce qui appartient à l'ancien paradigme éducatif et ne correspond plus aux « nouvelles missions » officielles. Il s'agit pour eux de prendre conscience et de repérer les automatismes ou les habitudes devenues obsolètes qu'ils sont invités à remplacer.

Les comportements quotidiens des acteurs de l'éducation et les valeurs dominantes de la société sont, en effet, directement interpellés. Il me paraît important de souligner que si la violence se reflète dans le nombre d'adultes écroués en France en 2018 avec 82 600 personnes, seulement 1 % sont des mineurs de 13 à 18 ans. Les jeunes ne peuvent pas donc être ceux qui donnent le mauvais exemple dans notre société ! La violence des jeunes à l'école ou en dehors, même

si elle augmente ces dernières années, doit donc être relativisée et replacée dans le contexte d'une société traversée par des valeurs qui pourraient engendrer ou au moins entretenir la violence.

La proposition dans cette troisième partie consiste à repérer plus précisément les points d'achoppement d'un « changement culturel » explicite dans les textes officiels de l'Éducation Nationale depuis plus de trente ans, elle peut donner à *ceux qui le souhaitent* les moyens de réaliser ou d'accompagner ce changement. Cela pose aussi la question de déterminer si c'est à l'École de s'adapter à la société actuelle ou si c'est à l'École de la République de promouvoir un modèle de société congruent avec les valeurs au service desquelles elle se trouve.

CHOIX PHILOSOPHIQUE ET ÉTHIQUE

Je dois maintenant préciser au lecteur mes options philosophiques et mes valeurs personnelles car elles ont contribué à orienter mes recherches. Ayant établi comme critère de scientificité *la prise en compte par le chercheur de sa propre subjectivité*, l'explicitation de ses désirs, craintes et valeurs¹, je dois logiquement appliquer ce critère à mes recherches. Cette précaution s'avère d'autant plus indispensable dans cet ouvrage que celui-ci aborde le domaine des valeurs et de leur rôle à l'École. J'utilise donc souvent dans cet ouvrage la première personne du singulier lorsque ma subjectivité me paraît particulièrement engagée. Je me dois également d'exposer les contenus de mon « référentiel individuel² » susceptibles d'influencer ma manière de percevoir et de décrire la réalité. La recherche de scientificité me conduit ainsi à renoncer au mythique accès à l'objectivité pure !

► Options philosophiques

Le sens que j'accorde au mot « réalité » découle d'un présupposé « ontologique » selon lequel le monde, dont je fais partie, existe également d'une manière distincte de moi. Mon positionnement philosophique se situe à mi-chemin entre une option phénoménologique forte, selon laquelle le monde que je perçois n'est qu'une construction personnelle, et une option positiviste forte postulant la radicale distinction entre la chose observée et son observateur. En d'autres

1. Favre et Rancoule, 1993.

2. Gonseth, 1975 ; Favre C. et Favre D., 1991.

termes, je pense qu'il existe bien une réalité extérieure à moi, mais aussi que la manière de poser les questions et d'interpréter les « réponses », qui constitue le fondement de la recherche scientifique, dépend en partie de ce que je suis et de la manière dont mon éducation et ma culture m'ont amené à manifester cette subjectivité.

► Éthique personnelle

Par ailleurs, mon éthique, ce à quoi je dis « oui », s'alimente d'une attirance vers un mode de relations entre humains où chacun serait considéré comme une personne¹, c'est-à-dire un sujet doté d'un certain libre arbitre et d'une motivation intrinsèque, d'un référentiel individuel unique, d'une capacité à élaborer les solutions qui lui conviennent, se développant en interdépendance avec d'autres personnes dont il peut avoir besoin pour satisfaire ses besoins. Parmi ces besoins existe le besoin d'acceptation qui nourrit la sécurité de base d'un individu et lui permet de se sentir cohérent. Une personne ne se réduit pas à la somme de ses comportements, ce qui implique que la motivation ou la non-motivation d'une personne devrait être respectée pour que celle-ci se sente acceptée. Accepter une personne n'implique pas d'accepter tous ses comportements, mais de renoncer intentionnellement à manipuler sa motivation, c'est-à-dire renoncer à induire chez un individu des processus inconscients, limitant sa liberté ou sa croissance personnelles, qui pourraient l'amener à réaliser des actions à mon seul profit.

En découle l'idée que chaque individu étant un être en devenir, *le premier rôle d'un éducateur ou d'un enseignant* est de proposer des moyens de devenir un citoyen autonome sur le triple plan matériel, intellectuel et affectif, et de ressentir la satisfaction qui s'y rapporte, dans une société démocratique en mouvement.

Je rejoins par-là Dominique Lecourt² qui invite à considérer la question de l'éthique non pas sous l'angle de : « Comment vivre pour conjurer le mal radical ? » mais de : « Que vivre pour développer au mieux les potentialités de la condition humaine ? »

Deux postulats découlent de ces positionnements : *l'éducabilité et la cohérence*. Au fil de mes recherches, ces postulats sont passés du statut d'énoncés sans démonstration à celui de véritables hypothèses heuristiques.

1. Rogers, 1968.

2. Lecourt, 1996.

● *Le postulat d'éducabilité*

Formulé et partagé actuellement par un grand nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, ce postulat invite à penser que chacun est apte à l'apprentissage et à l'actualisation de ses potentialités, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale et/ou ethnique, son état de santé. Le principal argument scientifique en faveur de cet énoncé vient des neurosciences : le cerveau humain est particulièrement bien équipé pour permettre des apprentissages durant toute son existence.

● *Le postulat de cohérence*

Formulé pour devenir un élément du dispositif permettant le « débat socio-cognitif »¹, ce postulat propose que *chacun a de « bonnes raisons » de penser ce qu'il pense, dire ce qu'il dit, faire ce qu'il fait et ressentir ce qu'il ressent.* « Bonnes raisons » signifie des raisons « intrasubjectivement » valables mais cela ne signifie pas pour autant que tous les comportements humains soient acceptables. Le principal argument scientifique en faveur de cet énoncé est qu'en dehors des variables indépendantes inventées par les mathématiciens, il ne semble exister que des variables interdépendantes dans notre univers : pas d'effet sans cause (et réciproquement) connue ou inconnue. Dans la théorie du chaos, le hasard est considéré non pas comme l'agent organisateur mais comme le témoin des degrés de liberté des divers éléments qui composent l'univers et donc de la dynamique de ce dernier. Je postule donc que l'individu est tout aussi cohérent que l'univers qui a contribué à le produire.

Le principal intérêt de ces deux postulats réside dans leur capacité à engendrer du sens, c'est-à-dire une signification et une orientation dans l'organisation des comportements liés à l'éducation et à l'enseignement ainsi qu'une incitation à se poser de nouvelles questions.

1. Favre et Verseils, 1998.

Par ailleurs, j'ai mobilisé beaucoup d'attention pour limiter les effets d'une éventuelle dérive, provoquée par mon adhésion aux valeurs précédemment évoquées, sur la manière d'interpréter les résultats présentés. Comme pour toute recherche, ce seront les confirmations ou les invalidations introduites par ceux qui referont les raisonnements ou les expérimentations rapportés dans cet ouvrage qui en mesureront, *a posteriori*, la validité et la portée.

PARTIE I

Les ressorts de notre agressivité et de notre violence

■ Chap. 1	Ce que nous ne pouvons pas changer	21
■ Chap. 2	Ce que nous pouvons changer ou comment (ré)éduquer notre « chien de garde » cérébral ?	25
■ Chap. 3	Deux situations extrêmes	37
■ Chap. 4	La violence : un plaisir ?	45
■ Chap. 5	De l'affaiblissement de l'instinct à la nécessité de l'éducation	47
■ Chap. 6	Trois systèmes de motivations en interaction	53
■ Chap. 7	La violence : une forme d'addiction sans drogue ?	67
■ Chap. 8	Un modèle biopsychosocial opérationnel de l'agressivité et de la violence	73

L'INTRODUCTION de cet ouvrage a précisé les interrogations et les choix philosophiques qui m'animent concernant l'élève et son éducatibilité, la violence et les conditions de sa prévention. Disposant d'une double « casquette » (chercheur en sciences de l'éducation et neurobiologiste de formation), je souhaite maintenant présenter des recherches permettant de comprendre ce qu'est la violence et de distinguer celle-ci de l'agressivité.

Dans ce but, je naviguerai en permanence entre trois univers trop souvent disjoints : la neurobiologie, la psychologie et les interactions sociales. Nous constaterons ainsi qu'à chaque étape du processus, il est possible d'avoir une prise sur la violence, grâce à des interventions auprès d'autrui... ou sur soi ! De multiples encadrés intitulés *Pour prévenir la violence* résumeront ces actions possibles. Il ne s'agit cependant pour l'instant que de pistes d'intervention, qui seront développées en détail dans la troisième partie.

Cette première partie se fixe trois objectifs :

- *Le premier objectif* est de présenter des résultats de recherche en neurosciences qui contredisent la croyance largement répandue que la violence est consubstantielle à l'être humain, une sorte de défaut de fabrication, et qu'on peut tout au plus la contenir, voire la détourner vers des activités de défoulement comme le sport.
- *Le deuxième objectif* est de montrer que la plasticité du cerveau humain nous rend sensible et imprégnable par notre environnement familial et culturel. Dès son plus jeune âge, l'être humain mémorise durablement et souvent à l'insu de sa conscience des situations interprétées par son entourage comme « sécurisantes ou dangereuses ». Par la suite, ce filtre réversible introduit par son éducation l'amène à ressentir de la sympathie ou de l'antipathie envers autrui. Connaître ce fonctionnement, c'est se donner les moyens de prévenir des réactions comme le racisme mais également de faciliter des déconditionnements en développant l'« alphabétisation émotionnelle » et la culture de l'empathie.
- *Le troisième objectif* concerne le fonctionnement des motivations. Les recherches que nous avons menées depuis 1984¹ nous ont amené à proposer une théorie de la motivation présentant trois facettes : la motivation de sécurisation (par exemple lorsqu'un enfant recherche l'attention bienveillante

1. D'abord utilisée en formation à l'I.R.I.S. cette théorie a fait l'objet d'une première publication : Favre D. (1989), *La Peur : approche psycho-neuro-biologique*, conférence (7 décembre 1988) et actes du séminaire « Anthropologie et éducation pour la santé » publié par le Comité régional pour l'éducation à la santé, Montpellier.

de sa mère), la motivation d'innovation (par exemple, lorsqu'un élève réussit un apprentissage) et la motivation de sécurisation parasitée (par exemple, lorsqu'un jeune s'engage dans un comportement addictif)¹. Appréhender ces trois systèmes de motivation permet de mieux comprendre la complexité des motivations des jeunes. Les enseignants peuvent alors construire des situations originales favorables aux apprentissages et éviter celles qui motivent la violence ; le plaisir d'explorer et d'apprendre avec les autres peut alors devenir plus satisfaisant que le plaisir de les affaiblir. La violence apparaît ainsi comme un fonctionnement par défaut du cerveau humain, c'est-à-dire faute d'éducation.

1. Vingt-deux concepts clés, parmi lesquels ces trois types de motivation, font l'objet d'une redéfinition dans un glossaire en fin d'ouvrage.

Chapitre 1

Ce que nous ne pouvons pas changer

Les réflexes de notre hypothalamus ou « J'aurais pu le tuer ! »

RARES SONT ceux qui à un moment de leur vie et sous l'emprise de la rage ne se sont pas surpris en train de se dire « J'aurais pu le tuer », puis essaient de ne plus y penser, sans doute sous l'effet de la culpabilité. L'éducation reçue a souvent tendance à associer et à interdire le désir de tuer et le passage à l'acte. Mais est-il efficace de vouloir interdire le désir, l'« en-vie » ?

Replaçons tout d'abord notre agressivité dans son contexte naturel puisque nous faisons partie des milliards d'êtres vivants partageant la biosphère de cette planète. L'agressivité est une pulsion biologique au service de la vie, au même titre que la faim, la soif ou la recherche d'un partenaire sexuel. Mais elle est plus complexe chez les humains que chez les animaux puisque l'éducation peut nous aider à la réguler, voire la mettre au service d'un projet de maturation psychologique comme y invite la mission des enseignants : « Former la personne »¹. Ce ne serait que lorsque cette éducation est défaillante que l'agressivité conduit à la violence. Ainsi, *l'agressivité peut être bénéfique ou néfaste selon l'usage qui en est fait.*

Comme la plupart des mammifères, et des primates en particulier, chaque être humain dispose de comportements « innés » comme respirer, digérer ou se mouvoir. De même, les comportements qui permettent d'extérioriser l'agressivité font partie des comportements naturels propres aux vertébrés supérieurs.

1. Décret n° 2015 372 du 31-3-2015 déjà cité.