

Contre le harcèlement à l'école : l'atelier psycho-Lévine

Contexte

Sollicitée par une enseignante d'un village voisin pour tenter de résoudre un problème de harcèlement à l'école élémentaire, j'ai d'abord hésité à m'engager dans l'affaire : la pédagogie Freinet-institutionnelle que j'ai pratiquée toute ma carrière, ce pour quoi d'ailleurs on a fait appel à moi, travaille bien davantage sur la prévention que sur la remédiation. Et c'est d'autant plus vrai pour ce qui concerne les questions ayant trait à l'incivilité, l'indiscipline, la violence ou tout autre comportement anormal de nos élèves.

Évidemment, il est possible de traiter aussi pendant le Conseil des histoires de cet ordre qui perturbent la classe et les enfants. Cela suppose que l'institution Conseil y soit installée depuis un certain temps, qu'elle fonctionne bien (ce qui n'est pas toujours évident) et que les enfants l'aient véritablement investie.

Mais ce n'est pas le cas ici. Il m'est alors venu à l'esprit que je pourrais essayer un dispositif élaboré par l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien), que je fréquente depuis une vingtaine d'années, sans toutefois l'avoir jamais expérimenté avec des enfants : l'atelier psycho-Lévine. C'est l'occasion ou jamais.

Le hasard veut que peu de temps avant mon intervention, je rencontre Maryse Métra et Geneviève Chambard, deux formatrices de l'AGSAS, au cours d'un colloque sur la philosophie organisé à Paris par l'UNESCO. (L'AGSAS a également conçu une démarche originale et fort efficace d'ateliers philosophiques que j'ai souvent pratiquée avec des enfants, en classe ou dans des associations de quartier.) Leur aide m'a été très précieuse. Pilotée par elles, j'ai construit et mené trois séances dans la classe de CM2 concernée par le harcèlement.

Pré-texte

Je prends donc contact avec l'enseignante de la classe et nous nous mettons d'accord sur le mode de fonctionnement. J'interviendrai trois fois, une fois en décembre et deux fois en janvier. Elle me laisse toute liberté d'action et n'interviendra qu'à ma demande.

À ma première intervention, la professeure me présente – nous en sommes convenues ensemble – comme une maîtresse d'école spécialisée dans la réflexion sur les questions générales, sur la vie, questions qui peuvent intéresser les enfants.

Comme il serait assez mal venu et peu productif d'attaquer le problème de front, et pour respecter le protocole élaboré à l'AGSAS, le travail se fera uniquement par écrit, pendant les trois séances ; ainsi sera préservé l'anonymat des enfants, une protection contre les éventuels règlements de compte dans les recoins des cours de récréation.

Pour la première séance, le sujet, proposé aux enfants sans aucun commentaire, est le suivant :
« *Imaginez que vous écrivez une lettre, adressée à un ami imaginaire, et lui racontez l'école.* »

Lorsqu'ils ont terminé, nous ramassons les feuilles et les redistribuons au hasard en veillant à faire en sorte que les élèves ne retrouvent pas leur propre production. La consigne maintenant est de lire la lettre en silence et d'y répondre, toujours par écrit.

Au bout d'une dizaine de minutes, l'enseignante de la classe et moi ramassons les feuilles, les mélangeons et lisons à haute voix l'ensemble des productions. Tous écoutent avec une grande attention.

Les lettres sont assez convenues et témoignent pour la plupart d'une certaine satisfaction d'être en classe ; elles racontent surtout les matières qu'ils aiment et plusieurs flagornent carrément

leur maîtresse. Ce qui me donne à penser que l'anonymat est certainement une expérience assez inédite pour les enfants, obligés qu'ils sont, dans quasiment toutes les situations, de vivre à découvert, en tout cas sous l'œil protecteur et vigilant de l'adulte. (Je songe avec bonheur et nostalgie à l'époque bénie où, enfants du baby-boom, nous jouions dehors en bandes de mômes, des après-midis entiers sans la moindre surveillance adulte, dans les rues, les champs, les bois alentour.) Si bien que j'ai le sentiment qu'ils écrivent sous notre regard « identifiant ». Et d'ailleurs, ce n'est pas complètement erroné, car leur maîtresse connaît leur écriture.

Un exemplaire représentatif de la teneur de leurs écrits : « Chère amie, j'aime bien cette école, surtout ce que je préfère c'est qu'on va en forêt. Et j'ai des super amies. Je me sens bien et j'ai une super maîtresse. J'aime le français mais pas trop les maths. On fait aussi du sport. En ce moment, on fait du tennis de table et j'adore car on s'amuse... » Réponse : « Moi aussi j'aime le tennis de table, mais je ne joue pas avec les filles. Je fais du foot. Oui, elle est super la maîtresse. Tu me fais penser à une amie que j'aime... »

Quelques rares propos rompent cependant avec le consensus sur un monde scolaire presque idéal : « Chère amie, je voulais te parler de mon école car j'aime pas l'école, c'est énervant, on doit toujours écrire, lire, écrire, lire, c'est trop énervant. Le seul truc que j'aime c'est la récréation. À part ça j'aime pas l'école c'est pas mon truc. J'aime pas la géographie, les dictées, l'histoire, le français et dans le français, je hais la grammaire, c'est trop énervant à la fin, bon après les maths ça va et l'art plastique aussi. » Réponse : « J'aime pas aussi les maths et la conjugaison. »

Je repère cependant quelques indices de malaise (hors le fait de ne pas aimer l'école, comme ce qui est rapporté plus haut, et qui est une réaction somme toute assez banale). Un malaise peut-être déjà en rapport avec la situation problématique pour laquelle j'interviens : « L'école, c'est bien, mais il y a toujours des histoires de chamailleries, mais ça s'arrange vite... » ou encore « Plus jamais de devoir, et plus de dictée, plus de math, plus d'allemand et plus de croche-pieds... ».

La situation se précise dans d'autres messages, peut-être à décoder : « Dans cette école, je me sens assez à ma place. Je n'aime pas trop les doubles niveaux car j'ai l'impression d'être un peu souvent laissée à l'abandon par la maîtresse... » ; « Je déteste l'école parce qu'on y va 4 jours sur 7. Et puis les devoirs et les récrés trop courtes, l'école c'est bon mais par contre pas les copains... ».

Le malaise est plus clairement exprimé encore dans deux missives qui viennent battre en brèche le léger doute qui avait commencé à me gagner sur la réalité d'un harcèlement, quand je suis entrée dans cette classe à l'atmosphère paisible et après la lecture de plusieurs lettres si optimistes. Une première assez troublante : « Parfois, je ne me sens pas à ma place. J'ai du mal à encaisser le coup de la vie [*sic*]. Je ne sais pas comment dire ça mais j'aimerais changer d'attitude et de vêtements. J'aimerais changer tout. » Et une seconde lettre, sans équivoque : « J'ai plutôt des bonnes notes, mais je ne me sens pas bien. Des fois parce qu'on me tape presque tous les jours et on se moque de moi. Il y a des fois où je passe de bons moments mais des fois non. »

Il faut noter aussi que les lettres à tonalité plutôt négative reçoivent des réponses qui montrent une certaine empathie. Par exemple, un élève ayant évoqué sa fragilité en conjugaison a reçu la réponse suivante : « Je peux t'aider en conjugaison parce que je suis plutôt forte. Si c'est oui, en récréation, fais-moi signe... » Ces gestes de compréhension peuvent être aussi interprétés comme le signe qu'un malaise existe bel et bien, qu'il ne date pas d'hier et que bon nombre des élèves de cette classe y ont déjà été sensibilisés. Sur le sujet de l'abandon, par exemple, un élève apporte la réponse suivante : « Si tu as l'impression d'être abandonnée, comme tu l'écris, c'est pas parce que tu le penses que c'est vrai. Jamais tu seras à l'abandon et si tu l'es, on sera tous là pour toi. » Quant à la lettre de désarroi de cet enfant qui voudrait tout changer dans sa vie, voici l'écho qu'elle reçoit : « Merci de m'avoir écrit, chère amie. Toute la classe est géniale ; aussi je t'engage à ne pas changer. »

Ces réponses bienveillantes ouvriraient-elles de possibles perspectives d'évolution ?

Inter-texte

Ce premier travail était une espèce de mise à plat. Un coup pour voir, en quelque sorte. Tenter de repérer des signes du problème et éventuellement de son ampleur. À coup sûr, il existe, mais rien ne nous permet d'en évaluer l'importance.

Début janvier, avec la deuxième séance, nous entrons dans le cœur du protocole de l'atelier psycho-Lévine. Malgré le nom donné au dispositif, il ne s'agit en aucune sorte de jouer aux apprentis psy (-chologues et encore moins -analystes). D'après ce que j'ai pu comprendre à partir de lectures et de ce que j'ai expérimenté au cours d'un atelier pour adultes, le protocole établi à l'AGSAS est d'une totale simplicité, qui contraste avec sa réelle efficacité. Il commence toujours de la même manière, par une question qui est posée aux enfants : « *Que peut ressentir quelqu'un qui... ?* », question à laquelle ils vont répondre toujours par écrit et de façon anonyme. Le fin du fin, c'est de se mettre à la place non pas de la victime, mais de celui qui agresse.

À cette deuxième séance, toujours pour ne pas précipiter les choses et, d'une certaine manière, pour amorcer le processus, je demande donc aux enfants :

« *Que peut ressentir quelqu'un qui se met toujours en avant ?* »

Après avoir explicité avec eux la notion de « ressenti » (ils disent, en résumé : ce qui se passe dans son corps, dans sa tête et dans son cœur), nous distribuons les feuilles.

Les réponses lues par l'enseignante et moi-même montrent d'emblée que les enfants, et je n'en ai jamais douté, sont rarement dupes des comportements provocateurs ou hors la loi, lesquels masquent la plupart du temps une grande fragilité. Ils le savent d'autant mieux qu'étant eux-mêmes souvent en position de faiblesse, notamment par rapport à l'adulte, ils ont pu être tentés d'y recourir, par un phénomène de compensation souvent tout à fait conscient. Un texte résume assez bien la position intermédiaire que la moitié d'entre eux (11 sur 22) vont adopter, à la fois échappant au bluff et pourtant impressionnés par le comportement du frimeur : « Je pense que cet enfant se sent peut-être délaissé par les autres et il essaie de se mettre en avant pour attirer l'attention. Ou peut-être, simplement il se sent plus fort ou plus grand. Il se sent triste de se faire mettre de côté ou peut-être ressent-il de la joie de se prendre pour le plus fort et le plus grand. »

Cette démystification s'exprime de façon diverse mais toujours très pertinente : « Il ne veut pas qu'on l'oublie » ; « Il n'a pas d'amis et ça peut le rendre triste » ; « Il doit se sentir seul, désespérément seul » (item fréquent) ; « Il doit avoir peur » (de quoi ? « de ne pas réussir », dit l'un, en tout cas le thème revient souvent) ; « [...] mais dans sa tête, il n'est pas vraiment comme ça. C'est peut-être un style qu'il se donne. En tout cas, ce qui est sûr, c'est qu'il n'est pas méchant, il veut seulement se faire remarquer... » ; « Il essaie peut-être de séduire une fille ou un garçon » ; « Il a peut-être des problèmes qui restent dans sa tête, comme de longues moqueries dans sa jeunesse » ; « Il peut penser qu'il est moins fort que les autres, alors il se met en avant ».

Après la lecture à haute voix de ces productions, une courte discussion s'engage, à l'issue de laquelle on peut souhaiter que la prise de conscience de ceux qui ne sont pas dupes ait fait tache d'huile.

Texte

Comme on pouvait l'espérer, cette espèce de préambule a ouvert une brèche dans la réflexion : voici qu'on parvient à se rendre compte de la fragilité de celui qui adopte un comportement délétère pour les autres, soit en se positionnant toujours à la première place, en les écrasant ou en les méprisant, soit en les harcelant.

À la troisième et dernière séance, les vingt-cinq enfants présents ont eu à répondre par écrit à deux questions. Voici la première :

« *Que peut ressentir quelqu'un qui harcèle les autres ?* »

Et sur ces vingt-cinq, deux seulement n'ont pas vu le côté compensatoire ou refuge de cette attitude.

Certes, presque tous les enfants restent impressionnés, beaucoup témoignent de leurs craintes : « Cette personne frappe, donne des ordres, vole le goûter, insulte... » ; « Elle trouve ça bien de harceler les autres, elle aime le faire » ; « Peut-être qu'au fond de lui, il ne ressent rien et n'a pas de pitié pour les autres » ; « [...] ça doit l'amuser de faire souffrir », mais ces 23 enfants nuancent leur propos. Là non plus, ils ne sont pas aveuglés par les comportements anormaux et dangereux pour eux. La distance qu'ils sont capables de prendre par rapport à cette violence s'exprime de diverses manières qui montrent bien que, là encore, il y a quelque chose de commun à tous les enfants, « ce trait unaire » grâce auquel ils peuvent entrer dans le ressenti de leurs camarades. Et ce ressenti porte *toujours* la marque d'un manque : « Mes parents ne veulent rien m'acheter, alors je vais me servir chez cette fille que je menace de frapper : son goûter, sa tirelire... » ; « Elle ressent de la tristesse face à l'indifférence, mais elle a peur de se pardonner » ; « Je pense qu'il n'a pas d'amis et que c'est peut-être une façon de s'en faire, il le croit en tout cas » ; « Il est peut-être énervé et a besoin d'être méchant, de sortir sa colère et de rendre quelqu'un aussi triste que lui » ; « Peut-être qu'il ne se trouve pas assez remarqué » ; « Il fait ça pour qu'on le voie » ; « Peut-être que la victime est plus forte que lui dans une matière ou un sport ; il est envieux... » ; « Peut-être que lui aussi a une vie difficile en dehors de l'école » ; « Il harcèle toujours quelqu'un de plus petit que lui » ; « Il se sent abandonné... » ; « Il est peut-être jaloux de l'autre » ; « Il ressent de la haine pour tout le monde parce que je pense qu'il y avait quelque chose dans sa vie qui l'a bouleversé, ou bien il se venge de quelque chose ». Et quand bien même il est perçu comme un lâche qui s'attaque à plus petit que lui, la compréhension demeure, qui fait dire à un enfant : « Le harceleur est peut-être plus à plaindre que le harcelé. »

Quoi qu'il en soit, le harceleur qui se trouve dans cette classe, en entendant ce que les autres pensent de lui, doit se sentir encore plus seul, encore plus fragile, encore plus triste et, dans tous les cas, démasqué, non pas dans son identité sociale mais dans son être profond.

Est-ce suffisant pour changer d'attitude ?

Une seconde question sur le harcèlement a donc été posée ce même jour aux enfants, et il n'est pas impossible qu'une prise de conscience d'un autre ordre ait pu s'effectuer à cette occasion :

« *Que peut ressentir quelqu'un qui est harcelé ?* »

Sur une feuille d'une autre couleur, ils ont répondu à cette question plus banale mais, pour ce qui nous importe, non dénuée d'intérêt, aussi bien du côté du harceleur que de celui du harcelé qui peut opérer là, par ce message anonyme, une sorte de catharsis.

Bien sûr, tous ces textes font état de la souffrance ressentie dans cette situation : le harcelé, aux dires des enfants, se sent « triste, mal, seul et faible, il est en colère, énervé, impuissant, angoissé, il a peur, la boule au ventre, des pensées noires, il se sent mis à l'écart car les autres ne viennent pas l'aider, inférieur, il ne peut plus parler, il déteste l'école, il perd confiance en lui », autant de maux dont l'apogée est exprimé par une petite fille qui dira qu'elle peut « conduire au suicide ».

Je note aussi que, dans les réponses à cette nouvelle question, trois enfants font état de harcèlement dont ils sont ou ont été victimes : « Je pense que c'est très difficile pour lui de vivre ça. Je sais ce que ça fait parce que je me faisais harceler il y a quelques années. Croyez-moi bien, c'est très très difficile de vivre ça ».

Mais certains écrits ne restent pas sur ce constat négatif et, dans la même logique d'empathie observée plus haut, donnent des conseils aux harcelés : « J'adresse ce message à quelqu'un de la classe : ne te laisse pas faire, tu es meilleur qu'elles [*le "s" est souligné*], plus drôle, plus gentil(le) et beaucoup, beaucoup plus intelligent(e) [*les parenthèses sont de l'auteur de la réponse*] ». D'autres proposent de se défendre en devenant plus forts par la pratique d'un sport comme le rugby ou encore, chose étonnante, en pratiquant le psychodrame (le « jeu de rôle ») pour apprendre à se comporter en situation vraie !

Post-texte

On a du mal à imaginer que ces différents messages n'aient pas un impact sur le harceleur. Si bien qu'au processus de démystification du personnage provoqué par la première question peut s'ajouter un début, au moins, de prise de – mauvaise – conscience. Processus renforcé par le fait que les enfants semblent souffrir de la solitude où les plonge la situation, ce que, dira l'un d'eux, les adultes ne prennent pas suffisamment au sérieux. En outre, la question du suicide soulevée par une autre aura beaucoup impressionné l'ensemble de la classe puisqu'elle sera de nouveau évoquée dans la petite discussion qui suit la lecture magistrale de ces textes.

En sortant de l'école, bien entendu, je ne savais rien de la réception ni des retombées de ces différentes actions sur les enfants. En éducation, on attend rarement des miracles. Mais il y avait tout à parier que, au moins pour certains d'entre ces enfants, harceleurs ou harcelés, elles aient porté des fruits, notamment, comme on a pu s'en apercevoir entre la deuxième et la troisième séance, une certaine avancée dans la réflexion et la mise à distance des analyses trop simplistes.

Autre bienfait de ces séances, très personnel, au moins dans un premier temps : j'ai eu très envie de retourner travailler avec des enfants. Avec leur maîtresse, nous nous sommes entendues pour que je vienne régulièrement, dès le printemps et en classe nature (dans la forêt non loin), animer des ateliers philosophiques.

Épi-texte

Ce que je fis quelques semaines plus tard, après avoir reçu de l'enseignante de la classe le message suivant :

« Chère Martine

« Depuis tes interventions, j'ai remarqué que les enfants viennent se plaindre par écrit ; j'ai reçu plusieurs mots, certains anonymes, que je traite toujours immédiatement, en groupe classe ou en aparté, selon le cas. J'ai aussi eu un discours contre le harcèlement d'un garçon qui parlait au nom de son cousin au collège. Les enfants se confient également à l'oral, sur tel comportement dérangeant, telle remarque désagréable.

« Un cas mérite d'être mis en avant : une fille en CM2 – coupable d'un acte de harcèlement assez grave au CE2, et qui se sentait bien dans la classe jusque-là – a tout à coup manifesté un blocage sur l'école. Elle disait à ses parents qu'elle ne voulait plus y aller, avait des maux de ventre, des maux de tête inexplicables et des petites absences. J'ai cherché avec les parents une explication, jusqu'au moment où j'ai pensé à nos interventions contre le harcèlement. Son passé l'a mise mal à l'aise. Effectivement, ses parents ont rediscuté avec elle et la "crise" est passée. »

Notre premier sujet d'atelier philo a porté sur le secret (demande de l'enseignante, bien en rapport avec le harcèlement).

J'ai été très impressionnée par la qualité des interventions des enfants, par la justesse, la précision et la pertinence dont ils faisaient preuve.

Mais le plus édifiant peut-être, c'est qu'il s'est dit à plusieurs reprises, après l'échange qui clôt rituellement ce type de débat, qu'ils avaient apprécié le fait de s'écouter et de s'entendre, notamment sur des avis différents des leurs, et ainsi de constater une évolution dans leur propre pensée. Cerise sur le gâteau : plusieurs enfants ont reconnu avoir aimé ne pas se sentir dans l'obligation – ni d'ailleurs dans la possibilité, car le bâton de parole ne l'autorise pas – d'intervenir tout de suite. Ils semblaient découvrir les vertus de ce temps de réflexion, de « sursis » (Ph. Meirieu), qui leur était imposé (mais je préfère « octroyé » ou « offert », comme un cadeau rare dans un lieu où l'on est sommé de répondre tout de suite aux questions « magistrales »), tout en réfléchissant à ce qu'ils venaient d'entendre.

On est là au cœur de ce que J. Rancière estime être la voie royale vers l'émancipation : l'échange coopératif, qui rend possible la relativisation et donc la désaliénation par rapport à ses propres schèmes de pensée.

