



Accueil à l'école primaire d'un élève agresseur sexuel

L. Salvador

► To cite this version:

L. Salvador. Accueil à l'école primaire d'un élève agresseur sexuel. Psychologie et Education, 2016, 2016 (1), pp.59-75. hal-03260128

HAL Id: hal-03260128

<https://hal.science/hal-03260128>

Submitted on 21 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ACCUEIL
À L'ÉCOLE
PRIMAIRE
D'UN ÉLÈVE
AGRESSEUR
SEXUEL**

**Welcoming a sex
offender pupil
in primary school**

**Luc-Laurent
SALVADOR***

* Psychologue scolaire,
docteur en psychologie,
chercheur associé
au LIRDEF,
Université de Montpellier

RÉSUMÉ

À partir du cas d'un élève jugé pour agression sexuelle sur sa nièce de cinq ans et qui, de retour à l'école, présentait un comportement perçu comme « prédateur » car il recherchait constamment auprès de ses pairs le contact des zones érogènes, une approche démocratique de l'éducation est présentée comme méthode susceptible d'aider les enseignants à réagir en professionnels en toutes circonstances, y compris dans des situations extrêmes.

Mots-clés : délinquants sexuels juvéniles, pairs, violence scolaire, éducation démocratique.

ABSTRACT

Considering the case of a pupil returning to school after being tried for sexual assault on his five-year-old niece and perceived as having "predatory" behavior because, while interacting with his peers, he continually sought physical contact of the erogenous zones, a democratic approach to education is presented as a method that may help teachers respond as professionals in all circumstances, including in such extreme situations.

Keyword: juvenile sex offenders, peers, school violence, democratic education.

Cet article constitue une tentative pour illustrer les possibilités de ce qui apparaît comme un puissant levier de régulation des conduites dont tout enseignant pourrait disposer mais qui, faute d'être clairement identifié comme tel, se trouve globalement absent des formations initiales et continues. Il s'agit de l'approche démocratique en éducation qui recouvre un ensemble large et quelque peu éclectique de conceptions et de pratiques qui vont des classiques pédagogies institutionnelles (Laurent, 1982) et autres pédagogies de contrat (Przesmycki, 1994), au courant dit de la « socialisation démocratique » (Fumat 1998, Monjo, 1998a, 1998b, Tozzi 1998, Vincent 2004, 2008, Levasseur & Duval, 2012) en passant par les analyses « légalistes » de Bernard Defrance (1992, 1999, 2000) ou les approches cognitivo-comportementales québécoises (Saint Laurent, 2008).

Ces différentes conceptions de l'éducation peuvent être considérées comme démocratiques car, chacune à sa manière, converge plus ou moins explicitement vers le principe du respect de la personne de l'élève en tant que *sujet*, c'est-à-dire, le respect de son libre arbitre.

Ceci leur confère une originalité pour le moins surprenante au sein d'une société qui, depuis des lustres, se veut moderne et démocratique. Sous ce rapport, le contraste entre les principes et les réalités de terrain est, en effet saisissant, tout se passant comme si notre système éducatif était resté sous l'Ancien Régime tant il est clair que dans la pratique, l'élève se trouve encore et toujours placé au bas d'une hiérarchie qui le tient sous l'autorité d'un « maître » auquel il est avant tout censé obéir – c'est-à-dire, conformer docilement sa volonté aux demandes qui lui sont adressées, aussi discutables qu'elles puissent être parfois – sous peine de sanctions décidées unilatéralement, après un jugement à chaud, sans contradictoire et donc, trop souvent arbitraires et/ou disproportionnées, quand elles ne sont pas illégales (Baldet, 2007).

La position d'Hannah Arendt dans *La crise de la culture* est malheureusement emblématique d'une telle conception car l'argumentation et, donc, le débat démocratique y sont d'emblée écartés de l'espace éducatif en raison de l'égalité entre interlocuteurs qu'ils présupposent. De fait, bien que datant de 1968, ce livre peut être considéré comme le précurseur du mouvement de « retour à l'autorité. »

Quoi qu'il en soit, l'école n'ayant pas seulement pour visée l'instruction ou l'acquisition de compétences mais devant aussi éduquer et donc former des personnes capables d'autonomie et de responsabilité, c'est-à-dire, des sujets pleinement en maîtrise d'eux-mêmes, des futurs citoyens, il paraît clair que le respect du libre arbitre de l'élève est une

condition de la réussite de cet objectif. En effet, comment apprendre à se forger une *conduite* si l'on ne se trouve pas aux commandes de son propre véhicule ?

Le libre-arbitre fait toutefois grand-peur aux éducateurs qui sont – à l'instar de la hiérarchie publique, administrative et politique – souvent angoissés à l'idée de perdre la moindre parcelle de pouvoir et exigent obstinément l'obéissance sans comprendre la différence entre l'obéissance de l'esclave qui est servitude et l'obéissance de l'homme libre qui est (auto) discipline. Or, l'éducateur ne tolérant pas qu'une volonté soit contraire à la sienne – et refusant donc d'ouvrir un espace de discussion – n'a d'autre issue que le rapport de force qui, lui-même, est une impasse puisqu'il mène fatalement à l'escalade, c'est-à-dire, la tyrannie adulte ou infantile.

Au contraire, l'enseignant qui sait accueillir la diversité des opinions, désirs et volontés de ses élèves dans le contexte d'un temps institutionnalisé de débat démocratique – au cours duquel le groupe classe pourra parvenir à un ou plusieurs accords – est assuré que chacun d'entre eux reconnaîtra la légitimité de la loi commune. Les élèves verront dans cette dernière l'expression plus ou moins fidèle de leur volonté propre et seront d'autant plus disposés à la respecter qu'ils se seront préalablement et librement engagés à le faire *sous peine de sanctions elles aussi préalablement discutées et librement consenties*.

Cette approche contractuelle qui recueille l'essence du principe démocratique est, à ma connaissance, la seule pratique véritablement éducative dans la mesure où le fait d'en respecter les termes garantit « par construction » que les interventions régulatrices de l'enseignant ne feront pas violence à l'élève. En effet, dans ce cadre, la relation enseignant/élève n'est plus directe, duelle, propice à l'escalade du conflit des volontés, elle est médiatisée par ce sur quoi l'un et l'autre ont d'ores et déjà convenu : les termes du contrat auxquels les deux parties se sont engagées et qui font loi.

Chacun se trouve donc simplement renvoyé à lui-même, à ses engagements.

Le reste, c'est-à-dire, toute pratique adossée, si peu que ce soit, au rapport de force, relève logiquement du dressage, en gant de velours ou en gant de fer, mais du dressage quoi qu'il en soit dès lors que la domination en constitue le moyen et, par conséquent, la fin.

Ce qui suit constitue un « retour d'expérience » qui ne vise pas tant à présenter une solution particulière à une situation particulière qu'à illustrer la valeur universelle de l'éducation démocratique c'est-à-dire, son efficacité a priori pour toutes les situations possibles et imaginables,

serait-ce seulement pour aider à reconnaître celles qui ne relèvent pas du champ éducatif. Il ne s'agira donc pas d'une démonstration ; celle-ci nécessiterait une théorie du fait éducatif qui est ici hors de propos.

Avant de commencer, précisons que la situation présentée est celle vécue par les acteurs qui y ont été « embarqués » c'est-à-dire, cela va de soi, sans avoir pu procéder à des vérifications. N'étant ni policier, ni journaliste, ni procureur, le psychologue œuvre à partir de ce que croient et ressentent les personnes qui s'adressent à lui : leurs représentations, leurs émotions, leurs attentes, leurs actes et donc, leurs paroles.

Quand, dans la confidence du secret partagé, est évoqué le fait que l'élève qu'il s'agit d'accueillir est passé devant le juge suite à une agression sexuelle sur sa nièce de cinq ans, quelle que soit la nature de celle-ci, qu'elle soit connue ou pas, chacun peut envisager le pire et notamment la possibilité d'un viol dans l'enceinte scolaire. Le point de départ de la présente réflexion sera cette « réalité » alarmante à laquelle les acteurs de la situation se pensaient confrontés et dont ils ont vécu l'épreuve.

Par conséquent, l'objectif n'est pas de réaliser ici une étude de cas à proprement parler mais de viser plutôt l'abstraction, c'est-à-dire, le dégagement des tenants et aboutissants d'une situation délicate qui s'est heureusement résolue afin d'en tirer une leçon à portée générale concernant l'accueil d'élèves potentiellement dangereux en milieu scolaire. Il s'agit, en somme, de se donner ce qu'il est convenu d'appeler « un cas d'école. »

MISE EN CONTEXTE

Il y a quelques années, une école primaire m'a sollicité concernant un élève que nous appellerons Tony et qui, revenu dans l'établissement après une absence de quelques semaines, semblait dans une recherche quasi permanente de contacts corporels à plus ou moins forte connotation sexuelle comme lorsqu'à la bibliothèque il a collé son bassin contre celui d'une fillette penchée en avant qu'il tenait avec les mains posées sur ses fesses.

La chose ne laissait pas d'inquiéter les enseignantes car ce comportement apparaissait systématique, généralisé et il n'était pas complètement nouveau.

En effet... :

– Tony avait déjà eu, l'an passé, des comportements transgressifs (vols et tentatives d'attouchements) qui lui avaient amené réprimandes et

convocation de sa mère à un entretien au cours duquel un suivi éducatif extérieur avait été conseillé ;

– Dans toutes les activités qui autorisaient un placement libre, notamment le sport ou la récréation, Tony cherchait à maximiser les contacts corporels, pouvant ainsi :

- se coller de tout son long contre un élève pour :
 - lui extorquer son goûter ;
 - ou pour jouer, par exemple, à « guider un aveugle », bassin contre bassin ;
- avoir la main baladeuse dès que l’occasion se présente ;
- faire des « bisous » dans le cou des filles ou des garçons ;
- susciter des petits attroupements d’élèves constamment collés les uns aux autres et qui s’échangent caresses et « bisous »...

– Tony cherchait sans cesse à échapper à la surveillance des adultes, profitant de la moindre faille, ce qui, bien sûr, stressait considérablement ces derniers, les obligeant à une épuisante vigilance de tous les instants ;

– ainsi, par exemple, Tony demandait régulièrement à aller aux toilettes quand d’autres élèves s’y rendaient et notamment les filles des autres classes qu’il pouvait apercevoir par les fenêtres.

L’enseignante faisait ce qu’elle pouvait pour contenir ce comportement débridé mais il lui était difficile de s’y appliquer sans stigmatiser l’élève au regard de ses camarades, ce que, de manière louable, elle s’interdisait.

Par ailleurs, Tony ne posait pas de problème particulier dans sa relation à l’adulte et, notamment, par rapport à l’activité scolaire. Il semblait très bien comprendre les attentes de son enseignante et savait s’y conformer. Mais, justement, cette capacité ne faisait que renforcer l’impression dominante dans le regard de cette dernière : celle d’un élève qui rusait constamment et à qui on ne pouvait pas faire confiance.

La vive inquiétude de l’enseignante venait du fait que les comportements manifestés par Tony étaient perçus dans le contexte d’une information communiquée au début d’une manière officieuse par la famille d’accueil : Tony avait été absent les dernières semaines en raison d’un placement en urgence en établissement puis en famille d’accueil suite à l’agression sexuelle de sa nièce de cinq ans – cet acte ayant amené un passage devant le juge, il ne pouvait être un simple « touche-pipi ». Il pouvait s’agir d’un viol requalifié, d’où l’inquiétude suscitée.

L’angoisse de son enseignante était d’autant plus vive qu’elle avait sa propre fille dans l’établissement, en maternelle. Elle imaginait parfaitement

les conséquences d'un « passage à l'acte » de Tony auquel, grosso modo, tous les élèves étaient exposés dès lors que ce dernier était non seulement le plus âgé de l'école mais disposait aussi d'une grande force physique. La directrice était tout aussi consciente des risques comme de ses responsabilités. De sorte que j'ai pu d'emblée coopérer avec deux professionnelles complètement mobilisées et disposées à entendre mes propositions.

PRINCIPES

Comme Polya (1967) l'a formulé dans le contexte mathématique, toute résolution de problèmes débute par une tentative pour assimiler la situation présente à une situation passée déjà résolue. En termes piagétien, il s'agit de dégager des *invariants*, en particulier ceux sur lesquels on sait pouvoir s'appuyer pour aller vers une solution.

Bien que sortant singulièrement de l'ordinaire, le cas de Tony me semblait néanmoins relever d'une situation éducative et donc appeler la mise en place d'une *intervention éducative* (Lenoir, 2009) tout ce qu'il y a de plus classique – quoiqu'adaptée autant que nécessaire.

Comme d'habitude, j'ai proposé de travailler à la définition d'un cadre éducatif aussi précis et donc aussi contenant que possible. C'est une approche dont le principe n'est pas nouveau. Elle pourrait passer pour comportementaliste mais dès lors qu'elle s'adresse à l'élève en tant que *sujet*, elle est à rattacher aux approches dites de la « socialisation démocratique » (Fumat 1998, Monjo, 1998, Tozzi 1998, Vincent 2004, 2008, Levasseur & Duval, 2012).

J'y suis, pour ma part, venu progressivement, en tâtonnant, après que sa surprenante efficacité me soit apparue soudainement, il y a déjà une quinzaine d'années, avec un élève qui avait un comportement évoquant celui d'un psychopathe, totalement indifférent à la souffrance de ceux qui subissaient sa violence comme à l'exigence de vérité de la parole.

Imitant un père violent, il frappait sa mère et, à l'école, faisait seulement ce qu'il voulait ! Même en flagrante transgression des règles, il soutenait être dans son bon droit de sorte que si vous le preniez la main dans le sac d'un camarade, tenant un goûter qui n'était pas le sien, il vous soutenait que ce n'était pas de sa faute car c'est le sac et son contenu qui lui étaient tombés dans la main. A cinq ans à peine, il échappait complètement à l'enseignante et la mère n'en pouvait plus de son enfant comme de l'école qui s'en plaignait sans cesse, jour après jour.

La solution adoptée, simplissime, a consisté à rechercher la coopération de la mère au travers de ce que j'appelle une grille d'objectifs¹. Il s'agit d'une sorte de *contrat famille-école-élève* qui explicite clairement les comportements que ce dernier reconnaît comme pouvant légitimement être attendus de lui. Une évaluation est transmise quotidiennement à la famille qui a pour mission de récompenser chacun des objectifs atteints et de simplement parler avec l'élève de ce qui n'a pas été réussi afin de l'aider à mieux comprendre sa situation et à repérer les voies susceptibles de l'amener au succès espéré.

Cet outil a eu un remarquable impact et a très rapidement rassuré et satisfait l'enseignante. Elle s'est retrouvée en contrôle de la situation avec un élève présentant un comportement sinon conforme du moins compatible avec la maternelle. La mère – à qui l'école, au travers de ce contrat, disait à nouveau sa confiance – s'est replacée en position éducative plutôt que se retrancher dans une posture défensive et de rester dans une fusion ambivalente avec son enfant. Elle a surtout eu le bonheur de le récompenser pour chacune de ses réussites, ce qui n'était, grosso modo, jamais arrivé auparavant. Car le principe sous-jacent à la grille d'objectifs, c'est d'aller *chercher la moindre réussite de l'enfant* pour y porter attention et la récompenser d'une manière convenue à l'avance. Si la réussite n'est pas au rendez-vous, la récompense ne l'est pas non plus et c'est en soi une sanction suffisante. La seule exception que je recommande de faire à ce principe concerne les comportements agressifs, verbalement ou physiquement. Pour ces derniers, je suggère de convenir (toujours à l'avance) avec l'enfant d'un système de privation distinct, c'est-à-dire, d'une punition bien identifiée qui n'affecte pas les récompenses obtenues par ailleurs.

Il s'agit bien d'un procédé de *socialisation démocratique* car :

- contrairement à ce que dit l'étymologie (en latin, *infans* désigne celui qui n'a pas la parole) l'enfant a la parole, il a le choix, il décide : il est *sujet*. Il continue à « faire ce qu'il veut » mais il ne veut plus (en conscience) de ce qu'il a reconnu comme illégitime ;

- à l'opposé du *grand-n'importe-quoi-sociétal* actuel qui place l'enfant dans la « toute puissance » du caprice permanent, l'enfant prend ici une décision qui l'engage au sens où elle l'oriente, le structure de sorte que le rappeler à cet engagement sera le rappeler à lui-même ;

- il n'est rien de plus éducatif que de renvoyer l'enfant à sa volonté propre plutôt que de lui en imposer une qu'il jugera étrangère. Il n'y a

¹ <http://monrased.wikifoundry.com/page/Les+grilles+d'objectifs>.

ici aucune violence, seulement une aide à l'acquisition d'une « fermeté » ou d'une consistance de la volonté, donc de la personne ;

– Dès lors qu'il inclue les sanctions correspondantes, *l'accord* vaut ici *règle*, il fait *loi*. Nous sommes ainsi au plus près de l'idéal démocratique dont la Grèce nous a donné le prototype puisque c'est une convention entre les acteurs effectifs de la situation (et non des « représentants ») qui détermine la conduite à tenir.

C'est ce principe d'explicitation et de convention minutieuse du cadre éducatif que j'ai proposé de mettre en œuvre concernant Tony et ce, de manière délibérément découplée du travail psychologique qui pouvait lui être proposé dans le cadre de son suivi judiciaire. Nous avons ainsi fait le choix de nous adresser au Tony élève tel qu'il se présentait dans le contexte scolaire en nous cantonnant à une approche purement éducative.

PLAN D'ACTION

La première chose qu'il s'agissait d'obtenir était un accord sur les limites du cadre d'accueil : à quel moment pourrions-nous considérer que Tony les avait franchies et nécessitait un accueil spécialisé ?

Ne pas se donner une telle limite aurait été de fait, se l'interdire et placer tacitement – de la pire manière qui soit – les équipes enseignantes dans une obligation de réussite inacceptable dès lors que les moyens éducatifs mobilisables pourraient ne pas satisfaire aux besoins de l'élève concerné. Peu encline à envisager une telle limite, l'administration doit, pour cette raison même, être mise au plus tôt face à ses responsabilités car il s'agit d'éviter que les enseignants se retrouvent aux abois, dans la position la plus défavorable qui soit, celle qui est source de tous les débordements. Disposer d'une limite prédéfinie permet surtout, le moment venu, d'agir sans délai, sans indécision puisque l'élève aura, en quelque sorte, apporté lui-même ce qui aura été convenu comme étant la preuve qu'il n'a plus sa place dans l'école.

Amener préalablement l'inspection et les services sociaux à cette perspective n'a, cependant, rien d'évident. La déscolarisation est très encadrée par la loi et a priori, elle n'est pas envisageable. Mais avec des acteurs de bonne volonté, responsables et donc, tout bonnement rationnels, elle est possible ! Il semble que le plus simple soit de demander aux responsables de fixer la limite de ce qui est tolérable et de ce qui ne l'est plus en décidant, par exemple, du nombre de tentatives d'attouchements qui seront nécessaires et suffisantes pour attester de la « dangerosité »

de l'élève pour ses camarades et donc de son « incompatibilité » avec le cadre scolaire mis en place.

Il est très clair que les décideurs, parce qu'ils se savent responsables, ne peuvent en conscience soutenir la nécessité que l'irréparable soit commis **avant** que l'on envisage de déscolariser l'enfant. Un critère raisonnable et protecteur des autres élèves peut donc aisément faire consensus.

De fait, concernant Tony, nous nous accorderons d'emblée sur l'idée qu'à la troisième sanction maximale (les précédentes étant une déscolarisation partielle d'un jour puis de deux), la déscolarisation définitive de Tony pourra être actée.

Cela pourrait sembler complètement arbitraire mais cette décision avait du sens et a pu être acceptée sans arrière-pensée car elle s'appuyait sur la certitude que tout aurait été préalablement mis en place pour aider Tony à reprendre le contrôle de lui-même.

Nous savions, en effet, comment motiver Tony pour un tel effort. Ce dernier avait mal vécu d'avoir été écarté de l'école pour être placé en établissement spécialisé le temps de passer en justice et de trouver une famille d'accueil. Il avait exprimé un vif désir de rester à l'école et, dès lors, il devenait possible de s'appuyer sur cette motivation en l'étayant au maximum grâce à des repères clairs qui informeraient Tony sur sa situation vis-à-vis des attentes scolaires et donc vis-à-vis des limites.

J'ai ainsi proposé à l'enseignante et à la directrice l'ébauche d'une catégorisation des comportements acceptables et inacceptables en fonction des circonstances. Nous l'avons finalisée en discutant des moindres détails jusqu'à ce qu'il devienne possible de savoir et de dire de manière très précise :

- a) ce qui était attendu de Tony dans tout l'espace scolaire ET,
- b) quelles sanctions seraient appliquées si ce dernier venait à ne pas respecter ces attentes.

D'une manière qui pourrait sembler obsessionnelle mais répondait à la nécessité de donner aux adultes une grille de lecture précise et complète du comportement de Tony afin de savoir exactement quoi faire en toute situation, nous avons défini des zones corporelles plus ou moins sensibles ainsi que les différentes circonstances dont il importait de tenir compte pour juger adéquatement des faits.

Par exemple, en sports collectifs la plupart des contacts corporels sont acceptables dès lors qu'ils découlent des nécessités du jeu et non d'une intention délibérée.

Nous avons ainsi distingué la tête, les membres, le torse, le bassin et le sexe en prenant en compte deux dimensions pour le contact : la durée et l'intentionnalité (apparente) du geste. Cela nous a permis de définir une échelle de gravité du contact corporel allant de 1 à 6.

Nous lui avons fait correspondre une échelle de sanctions relativement légères étant donné qu'elles n'avaient, je le rappelle, d'autre objectif que d'aider Tony à prendre conscience de sa position vis-à-vis de la limite du cadre. C'est le franchissement de cette dernière qui était heureusement aversif pour lui en raison de la déscolarisation qui en aurait découlé.

Nous avons obtenu la gradation suivante... :

- a) rappel à la règle,
- b) placé au coin sur une chaise durant 3 puis 10 minutes,
- c) écriture de 20 lignes puis 50 lignes (d'un objectif comportemental le concernant),
- d) placé dans une autre classe,
- e) exclu immédiatement de l'école pour le reste de la journée (la famille d'accueil vient le chercher),
- f) exclu une journée,
- g) exclu deux jours,
- h) exclu définitivement.

Afin de s'assurer de la continuité et de la cohérence de la surveillance de Tony, une fiche de suivi a été conçue pour servir de relais et de support d'information entre les adultes successivement en charge durant le temps scolaire.

Une réunion d'équipe éducative nous a ensuite permis d'obtenir l'accord de toutes les parties prenantes à ce cadre. Outre celui de l'Inspecteur et des services sociaux concernant les déscolarisations partielles et définitive, il fallait que la famille d'accueil consente à venir chercher Tony à la demande de l'école dès que nécessaire et, surtout, il fallait qu'elle accepte de le garder au domicile en cas de déscolarisation partielle.

Une fois le cadre validé, sans aucune difficulté, l'enseignante et la directrice l'ont ensuite présenté à Tony, qui n'était pas présent durant la phase préparatoire. Bien que cela puisse sembler contradictoire avec une approche démocratique, il ne m'a pas semblé nécessaire ou utile qu'il le soit. Vu les enjeux de la situation, il est probable qu'en sa présence les adultes n'auraient pas eu la liberté de penser et de parler qui est tellement nécessaire lorsqu'il s'agit d'inventer une solution. L'important me semble

être que le cadre ait été mis en œuvre après avoir été présenté à l'élève et après que ce dernier y ait apporté son consentement.

RÉSULTATS

Une fois tout ceci mis en place, je n'ai plus entendu parler de Tony.

Ce silence me laissait plutôt perplexe car l'adage « pas de nouvelles, bonnes nouvelles » n'est pas toujours de mise en psychologie scolaire. Comme toutefois j'étais sûr d'avoir affaire à des personnes sérieuses, motivées et compétentes, je ne me suis pas inquiété outre mesure et je n'ai relancé mes collègues qu'après une longue période. Je dois avouer que lorsque la directrice m'a annoncé que tout allait parfaitement bien, j'ai été assez surpris et même un peu sceptique car il n'est pas rare que des enseignants tentent d'aplanir un problème sans qu'il soit vraiment résolu.

Après avoir insisté pour savoir comment Tony réagissait aux différentes sanctions prévues, j'ai finalement compris qu'il n'avait jamais été sanctionné parce qu'il n'y avait pas eu lieu de le sanctionner.

Passé le moment de surprise, j'ai demandé à ce que l'on se réunisse afin de réaliser un bilan de l'épisode. Comme Saint Thomas, je voulais (sa)voir pour croire.

Il est clair qu'il y avait là comme un petit miracle. Les psychologues en font régulièrement mais, celui-là, je dois dire, je ne l'avais pas vu venir.

Il se résume de manière très simple : après l'entretien au cours duquel l'enseignante et la directrice ont présenté à Tony le cadre d'accueil envisagé, celui-ci n'a plus manifesté le moindre comportement transgressif. Il n'y a plus eu à la reprendre ou le sanctionner. Le problème avait complètement disparu.

Des esprits chagrins pourraient penser qu'il n'avait jamais vraiment existé et que la vive inquiétude qui avait suivi le retour de Tony à l'école était sans objet – un peu comme lorsqu'un enfant autiste voit ses symptômes disparaître suite à des initiatives parentales et que les médecins en concluent qu'il n'était pas autiste en dépit des diagnostics précédents. Ce serait oublier que Tony est bel et bien passé devant le juge pour des actes avérés et que jusqu'à la mise en place du cadre il a, malgré les remontrances des adultes, présenté de manière persistante un comportement « prédateur » des plus alarmants. La disparition de ce dernier n'a pas été celle d'un mirage. Dès lors, tenter de l'expliquer tombe sous le sens.

ANALYSE

Loin de chercher à assigner une cause unique à ce phénomène que constitue la réussite inattendue et même inespérée de l'intervention éducative réalisée auprès de Tony, nous allons dans ce qui suit tenter de définir au mieux le rôle de chacun des facteurs probables.

Il me paraît assez clair qu'une condition nécessaire et probablement le principal levier de cette réussite a été le (1) *cadre éducatif « millimétré »* qui a été proposé à Tony.

Pour disposer d'un tel outil il a fallu (2) *l'accord des différents partenaires* et notamment des institutions concernées.

Il était nécessaire, bien sûr, d'obtenir (3) *l'accord de Tony* sur un cadre pas forcément confortable étant donné que nous avons dû jouer sur (4) *sa motivation* pour venir à l'école en l'exposant à une sanction consistant de manière ultime en sa déscolarisation.

La réussite obtenue laisse à penser que cet accord a été plein et entier. On peut supposer qu'il en a été ainsi parce que Tony a très bien perçu (5) *l'attention constante et bienveillante dont il allait bénéficier* avec ce cadre.

Ceci n'étant probablement pas étranger au fait que l'enseignante et la directrice ont, avec (6) *une grande gentillesse et en se gardant d'exercer la moindre pression*, aidé Tony à comprendre que les propositions étaient faites avant tout dans son intérêt, dans la perspective de l'aider à trouver sa place.

Revenons de manière systématique sur chacun des facteurs qui viennent d'être énumérés :

1) LE CADRE ÉDUCATIF « MILLIMÉTRÉ »

Il importe de noter que ce dernier réalise une véritable partition de l'espace des possibles : tous les cas sont envisagés, notamment en fonction des différents contextes, de sorte que l'adulte qui surveille le comportement de Tony a seulement à repérer la catégorie à laquelle appartient le comportement qu'il juge transgressif pour connaître la sanction qui lui correspond. De la sorte, l'angoisse d'une perte de repères et de contrôle qui souvent étreint l'adulte en pareille situation est complètement absente. L'éducateur n'est plus confronté à la difficulté consistant à juger sur le champ de la gravité des faits et gestes considérés comme de la sanction à y faire correspondre. Dès lors que tout ceci a été préalablement posé et convenu ce problème disparaît entièrement et c'est avec confiance et

sérénité que l'adulte peut assurer sa mission éducative puisque dans chaque cas de figure, il sait ce qu'il a à faire.

2) L'ACCORD DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES

Il constitue la condition impérative du cadre adopté car si un seul partenaire fait défaut, la cohérence est perdue et l'élève saura vite le percevoir et en tirer parti. Par exemple, si le principe de la déscolarisation n'avait pas été accepté par l'Inspection comme par les services sociaux, l'enseignante et la directrice n'auraient pu l'évoquer comme elles l'ont fait et Tony aurait compris n'avoir aucune conséquence sérieuse à subir pour ses comportements transgressifs. Il en aurait été de même si la famille d'accueil avait refusé de garder Tony au domicile en cas de déscolarisation temporaire.

3) L'ACCORD DE TONY

Comme la planification s'est réalisée en l'absence de Tony, son accord pourrait apparaître purement formel et donc sans réelle importance. Il me semble que ce serait une erreur de voir les choses ainsi. L'accord de Tony était essentiel car il garantissait que nous nous tenions bien hors de tout rapport de force et que les efforts qu'il allait accomplir étaient bien les siens.

Malgré les apparences, ce qui a été proposé n'était pas un système de contraintes mais plutôt un système de guidage pour aider Tony à aller dans la direction qui lui était la plus favorable et qu'il reconnaissait comme telle (cf. le point 6).

4) SA MOTIVATION

La motivation sur laquelle nous nous sommes basés était le vif désir de Tony de rester à l'école et d'éviter une déscolarisation, ce dont il avait eu une expérience récente. L'important ici est que cette motivation était suffisamment puissante pour aider « tout naturellement » Tony à garder le cap. Dès lors que le système de sanction adopté apparaissait tout à la fois, logique, proportionné, informatif davantage que punitif, c'est-à-dire, juste, dès lors qu'il était jugé acceptable ET avait été clairement accepté, nous n'étions pas dans un rapport de force. Avec un consentement obtenu sans pression exercée par l'adulte, dans la plus totale bienveillance et donné par l'intéressé dans son intérêt bien compris, nous placions Tony en position de « sujet » de plein droit au sens d'agent en charge et donc responsable de sa propre conduite, soit ce qu'il y a

de mieux pour impliquer et donc amener une personne à mobiliser au mieux ses ressources.

5) L'ATTENTION CONSTANTE ET BIENVEILLANTE DONT IL ALLAIT BÉNÉFICIER

Ce qui semble spécialement important ici et qu'il ne faut pas manquer, c'est que la trajectoire biographique de Tony était avant tout celle d'un enfant livré à lui-même. Il est donc clair que l'attention constante et bienveillante dont il allait bénéficier au travers du cadre qui lui était proposé était pour lui quelque chose de nouveau qui, très probablement, comblait un vide en lui donnant ce qu'il n'avait jamais eu jusqu'alors : une place bien précise, désirable et désirée plutôt que celle du laissé pour compte qui, précisément, n'est jamais à sa place.

6) AVEC UNE GRANDE GENTILLESSE ET EN SE GARDANT D'EXERCER LA MOINDRE PRESSION

Avec le recul il m'apparaît très clair que l'intervention éducative que j'ai conduite n'aurait pas connu le succès inespéré qui a été le sien si, malgré la tension induite par le risque palpable d'un « passage à l'acte » de Tony, l'enseignante et la directrice n'avaient, de leur propre initiative, tenu une position qui tout en étant extrêmement vigilante, était aussi strictement non stigmatisante, bienveillante et dénuée de toute pression vis-à-vis de Tony.

Elles ont ainsi fait preuve, me semble-t-il, d'un rare professionnalisme que je définirais comme la capacité à agir non pas seulement dans (ce qu'on pense être) l'intérêt de l'élève mais dans le plus total respect de ce dernier. C'est cela qui, chez l'enseignant, devrait toujours primer plutôt que la recherche de finalités qui, légitimes ou moins légitimes (narcissisme, responsabilité, besoin de contrôle, etc.) amènent généralement à s'inscrire dans un rapport de force préjudiciable à la mise en place d'une véritable solution.

CONCLUSION

Le présent article ayant essentiellement pour visée de contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants en dégageant, autant que possible, la puissance éducative et même rééducative de la socialisation démocratique, il pourrait sembler inopportun d'évoquer les problèmes de société soulevés par la possible présence d'élèves violeurs ou agresseurs sexuels dans l'enceinte d'une école maternelle. Toutefois, il y a là une réflexion qui me semble incontournable car c'est la situation de

l'enseignant et, plus largement, du domaine éducatif au sein de la société qui se trouve plus ou moins directement questionnée.

On pourrait penser, en effet, qu'il y a quelque chose d'incroyablement irresponsable à laisser un élève de douze ans – reconnu et jugé comme auteur d'agression sexuelle sur sa nièce de cinq ans – réintégrer une école où des élèves de maternelle, de trois à six ans, seront, pour ainsi dire, à portée de main.

On pourrait se demander à quoi pensent les juges en lâchant ainsi un renard dans le poulailler sans même que les éducateurs soient officiellement informés des risques encourus ?

Il ne m'est pas possible de répondre à leur place ni même de tenter d'esquisser les grandes lignes de ce que pourrait être leur représentation de la situation. Ce serait un exercice bien trop périlleux et donc vain.

Qu'on me permette de simplement mettre en avant le point de vue d'un psychologue : à mon sens, les choses se sont passées exactement comme elles auraient dû se passer, c'est-à-dire, aussi bien que possible – étant donné que c'est le but premier de toute action éducative.

Suite à l'agression dont Tony avait été l'auteur et pour laquelle il avait été jugé, deux pistes pouvaient être suivies pour cet élève :

- a) soit la stigmatisation généralement associée au passage en justice,
- b) soit au contraire l'intégration complète sans aucune discrimination au sein de sa classe d'âge.

Il m'apparaît que la justice a suivi la seconde et outre que c'est très probablement la loi, c'est aussi très clairement le bon sens même.

En effet, un élève de l'élémentaire est un être en pleine construction identitaire. Le stigmatiser, c'est contribuer à la formation d'une identité de délinquant, éventuellement sexuel et c'est donc construire un avenir dramatiquement sombre, non seulement pour lui, mais pour ses éventuelles victimes.

À l'évidence, le bon sens consiste ici à tabler sur la résilience (Tisseron, 2007) dont peut faire preuve tout être en développement pour autant qu'il se trouve placé dans le cadre structurant auquel il a droit et que la société doit d'autant plus se donner les moyens de le lui procurer que l'on a déjà pu constater les effets délétères de sa faiblesse ou de son absence passées.

Ceci suppose, d'une part, que les éducateurs des services sociaux aient les moyens, c'est-à-dire, la compétence et le temps d'aider les familles dans leur fonction parentale et que, d'autre part, l'école sache mettre en

œuvre un cadre éducatif adapté qui, pour les différentes raisons exposées plus haut me semble devoir être bâti sur les principes d'une éducation bienveillante autant que structurante, c'est-à-dire, démocratique et donc absolument respectueuse du sujet tant sous le rapport de son image que de son statut d'agent autonome, libre et responsable.

C'est, me semble-t-il, ce qui a été entrepris et réussi par l'école de Tony à rebours d'une tendance qui serait plutôt du côté de la réaction défensive consistant, autant que possible à exclure l'élève délinquant sexuel et à le renvoyer vers des structures spécialisées déjà amplement surchargées.

Il y a là, à tout le moins, l'indication que l'approche démocratique en éducation pourrait contribuer à améliorer la formation des enseignants car elle leur permettrait d'installer un cadre éducatif capable d'accueillir avec bienveillance et sûreté les situations les plus diverses au lieu de les amener à toujours espérer « ne voir qu'une seule tête », attitude caporaliste qui avec son cortège de stigmatisations et d'humiliations, alimente un malaise et une violence scolaire bien peu propices aux apprentissages.

C'est pourquoi on peut se réjouir de la démarche récemment engagée au niveau national sous le rapport du « climat scolaire². » En effet, elle va dans le sens d'un plus grand respect de l'élève avec, en particulier, la mise en avant de règles et règlements vis-à-vis desquels ce dernier se trouve davantage mis en position de sujet plutôt que de simple assujetti.

Il est néanmoins douteux que cette campagne ait eu l'écho qu'elle méritait.

Probablement va-t-elle à l'encontre d'*habitus* bien ancrés dans le corps enseignant et sans doute faudra-t-il patienter de nombreuses années avant que l'approche démocratique dont elle est intrinsèquement porteuse apparaisse comme une évidence pour l'éducation.

Probablement le législateur y viendra-t-il après avoir tout essayé, quand la nation aura le sentiment que son école est au bord du chaos, nous obligeant encore une fois à constater avec Hölderlin que « là où gît le péril, croît aussi ce qui sauve. »

Comme nous voilà parvenu au stade politique de la question, je considère que mon propos psycho-éducatif est à présent achevé et je vais prudemment m'en tenir là.

²Cf. le site du ministère : <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>, ainsi que celui de l'ESENESR d'Eric Debarbieux : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-partheme/>

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, Gallimard.
- BALDET, N. (2007). Des punitions qui méritent des sanctions. *Cahiers pédagogiques*, 451, 48-49.
- DEFRANCE, B. (1992). *La violence à l'école*, Paris, Syros-Alternatives.
- DEFRANCE, B. (1999). *Sanctions et disciplines à l'école*. Paris, Syros.
- DEFRANCE, B. (2000). *Le droit dans l'école : les principes du droit appliqués à la constitution scolaire*. Bruxelles, Labor.
- FUMAT, Y. (1998). La socialisation primaire peut-elle être démocratique ? *Les cahiers du CERFEE*, 15 (TOZZI, M. coord.), 53-59. Montpellier : Université Paul VALÉRY-Montpellier III.
- LAURENT, D. (1982). *La pédagogie institutionnelle : origines, méthodes et pratiques*. Toulouse, Privat.
- LENOIR, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9-29.
- LEVASSEUR, L. & DUVAL, S. (2012). Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire ? *Formation et profession*, 20 (1), 29-40.
- MONJO, R. (1998a). Socialisation républicaine et socialisation démocratique : considérations épistémologiques. *Les Cahiers du Cerfee*, 15, 17-29.
- MONJO, R. (1998b). L'éducation à la citoyenneté – socialisation républicaine ou socialisation démocratique ? In J.-B. Paturet (Dir.) *Vers une socialisation démocratique*. Saint-Maximin, Théétète éditions.
- PATURET, J.-B. (Dir.) (1998). *Vers une socialisation démocratique : actes du colloque, Montpellier, 28 et 29 novembre 1997*. Saint-Maximin, Théétète éditions.
- PRZESMYCKI, H. (1999). *La Pédagogie de contrat*. Paris, Hachette.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risques et en difficulté au primaire*. Montréal, Gaëtan Morin.
- TISSERON, S. (2007). *La résilience*. Paris, PUF.
- TOZZI, M. (1998). Définir « un mode scolaire de socialisation démocratique ». *Les Cahiers du Cerfee*, 15, 91-100.
- VINCENT, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et Francophonie*, 36 (2), 47-62.
- VINCENT, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon, PUF.