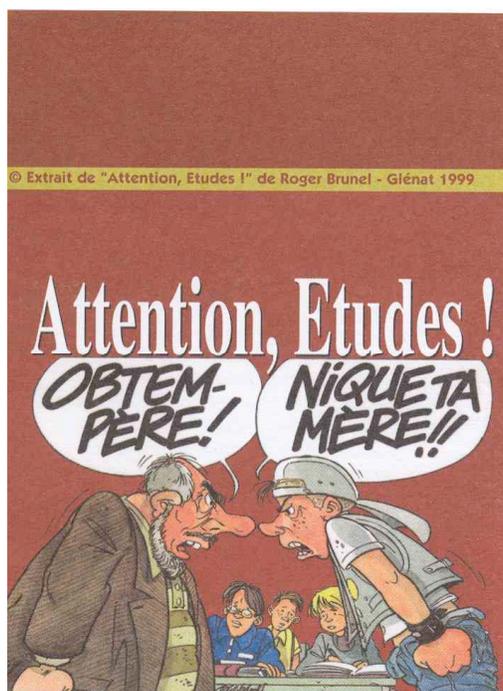


Prévention des violences symboliques chez les jeunes et chez les enseignants. Intervention systémique dans les écoles en discrimination positive.

Extraits du rapport de recherche-action menée par le Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège en 1999-2001



Pourquoi la violence symbolique ?

Le concept de violence symbolique est intéressant à plus d'un titre, notamment parce qu'il va permettre de mettre en évidence une série de dissonances implicitement en jeu dans les relations scolaires.

La violence symbolique touche à l'identité – le plus souvent inconsciemment – et provoque des comportements de survie identitaire, tant chez les jeunes que chez les enseignants : dès qu'on touche aux valeurs, aux représentations du monde, au sens de la vérité, du bien ou du mal, aux codes implicites, aux rituels non verbaux, on met en jeu l'identité professionnelle des enseignants et le rôle de l'école, en particulier lorsque le public auquel elle s'adresse est socio-culturellement éloigné de ses propres normes.

Les recherches françaises sur la communication interculturelle ont beaucoup exploré les mécanismes de défense identitaire développés par les individus et les groupes culturellement minoritaires. Mais il est particulièrement intéressant d'observer comment les groupes culturels dominants développent à leur tour des réflexes sécuritaires et de puissants mécanismes de défense, qui génèrent de la violence symbolique et de la violence institutionnelle.

Dans les classes très « hétérogènes », les enseignants sont confrontés à des représentations du monde et à des comportements qu'ils ne comprennent pas. Il est important de percevoir que cette remise en question ne se joue pas seulement sur le terrain des idées : c'est dans ses interactions quotidiennes que l'enseignant entre en dissonance avec des réalités et des rythmes inconnus, susceptibles de disqualifier ses propres repères. L'anthropologue HALL (1984) parle à cet égard de « chorégraphies culturelles » qui, lorsqu'elles entrent en dissonance, génèrent à l'insu des personnes une insidieuse inquiétude.

Cette réalité complexe demande à être intégrée dans la formation des professionnels de l'éducation : il s'agit d'acquérir suffisamment de sécurité intérieure pour entendre la différence de l'autre sans la stigmatiser ou la réduire, sans perdre non plus ses propres repères identitaires. Cela implique d'amener à la conscience une multitude de non-dits fondateurs de l'identité culturelle et psychique : à défaut, les non-dits dominants s'imposent aux dominés, sans autre forme de procès, c'est-à-dire sans qu'aucun sens ne puisse y être construit ou négocié. C'est une violence symbolique que subissent les minorités sociales et ethniques, mais aussi une violence que vivent quotidiennement des enseignants minorisés dans un contexte coalisé contre eux (ou le système qu'ils représentent) : ils peuvent s'y retrouver mis en échec, stigmatisés, voire niés en tant que personnes. Et quiconque subit sans la comprendre cette violence insidieuse est amené à développer des défenses identitaires, par exemple le rejet – plus ou moins violent – de l'autre, ou le repli – plus ou moins « intégriste » et victimaire – sur des valeurs et des attitudes rigides.

La recherche-action propose de centrer les analyses, mais aussi le travail de formation et les projets de prévention, sur cette grille de lecture de la réalité scolaire. Nos évaluations confirment qu'il s'agit d'une piste concrète pour entrer dans la question complexe de la diversité et construire avec les enseignants une gestion pédagogique et institutionnelle moins défensive de l'hétérogénéité. La crédibilité des objectifs de citoyenneté revendiqués par l'école dépend en effet en partie de ce traitement humaniste de la diversité.

Dans les trois écoles, les diagnostics systémiques montrent que la violence symbolique alimente aussi des violences beaucoup plus palpables : on y trouve de multiples témoignages de ce que CAMILLERI (1994) appelle les identités polémiques, c'est-à-dire « la sur-affirmation plus ou moins agressive d'une identité qui se construit/reconstruit contre l'autre ». L'école est immergée dans cette cacophonie d'agressions en tous genres, auxquelles répondent en chaîne d'autres réactions de défense/agression.

La démarche proposée par la recherche-action vise l'émergence d'une pédagogie de la diversité comme alternative au modèle scolaire dominant, qui reste largement frontal, linéaire et monoculturel, générant par là des positions défensives de plus en plus puissantes et généralisées, au détriment de la qualité de vie et des apprentissages.

Cette recherche et cet apprentissage concernent l'ensemble du public scolaire, pas uniquement les établissements caractérisés par un multiculturalisme ethnique. C'est cependant dans ces contextes particuliers que s'expriment le plus violemment les tensions entre des exigences paradoxales, entre des objectifs explicites et des intentions implicites, entre un langage verbal et un langage non verbal.

Pour CHARLOT et EMIN (1997, p. 80) : La corrélation entre victimisation et mauvais climat scolaire – que l'on mesure par des indicateurs tels que sentiment d'injustice, conflit – montre que la violence n'est pas un phénomène surgi de nulle part. S'il s'explique pour partie par la violence de l'environnement, il est aussi étroitement lié au fonctionnement de l'établissement, à son organisation. Il renvoie aux régulations mises en œuvre au sein du collège, des plus formelles telle que l'application du règlement intérieur aux plus informelles telles que les pressions à l'adoption de normes implicites qui influencent savoir-être et savoir-dire.

La cohabitation pacifique des identités est un enjeu majeur de la complexité collective : pour que les normes qui régulent la vie en commun soient respectées, il faut qu'elles prennent sens consciemment et explicitement dans les valeurs qui les sous-tendent. C'est de ce point de vue qu'on peut envisager la violence autrement que comme une fatalité.

La recherche-action, avec le concours précieux des élèves et des enseignants qui ont bien voulu se prêter aux questionnements et aux expérimentations proposés dans les projets, a envisagé le concept de violence symbolique comme un outil d'analyse, de formation et, à terme, de prévention visant au moins deux niveaux :

- une redéfinition du cadre scolaire autour des exigences de la pluralité, notamment par la revendication explicite de compétences transversales liées à l'éducation de l'intelligence émotionnelle, à l'éducation à la diversité, au développement identitaire et à la communication interculturelle ; c'est à la fois une question éthique, méthodologique et organisationnelle ;
- la formation des enseignants à gérer l'hétérogénéité du public scolaire et à valoriser la diversité culturelle comme une ressource de civilisation, mission qui semble nécessiter pour l'instant un partenariat entre ressources internes et externes à l'école.

La gestion des langages de survie à l'école : la notion de TERRITOIRE et les métaphores éthologiques

La violence est ici envisagée comme un LANGAGE DE SURVIE, qui renvoie l'humain à son cerveau reptilien (survie biologique) et à son cerveau limbique (survie émotionnelle). Ces deux dimensions sont essentiellement exprimées par un langage non verbal, sur lequel le langage verbal construit (néo-cortex) a fort peu de prise.

Ce qui est proposé à la culture scolaire, dont le langage et les modèles d'intervention s'adressent essentiellement au néo-cortex, c'est un « mode d'emploi » pour lire les expressions de survie et pour y répondre dans un langage non verbal adapté aux situations de crise.

Admettant le principe que la violence s'exprime là où les systèmes génèrent des comportements de survie et que ces comportements échappent au contrôle du néo-cortex – et par là aux arguments moraux ou intellectuels – il s'agit d'appliquer à la réalité scolaire une grille de lecture capable d'entendre, d'exprimer et de transformer ces langages de survie.

Pour ce faire, nous avons croisé le cadre de référence des chercheurs (stratégies systémiques) avec le cadre de référence d'enseignants des arts martiaux (stratégies millénaires de gestion des comportements de survie). Les deux modèles se sont en particulier rencontrés autour de deux leviers d'intervention :

- la priorité accordée au langage analogique pour décoder et traiter les expressions violentes ;
- le recours au langage métaphorique pour traduire le non verbal en verbal.

Dans les trois écoles, nous avons testé des métaphores éthologiques qui semblent produire des effets intéressants sur la façon de se représenter la violence, et surtout sur la manière d'y répondre dans le quotidien de la classe.

Les contes chinois, les koans du Zen japonais, mais aussi nos mythologies antiques, les fables de La Fontaine, certains messages publicitaires, ou encore la symbolique de la meute mise en scène par le scoutisme, sont des expressions traditionnelles de la métaphore éthologique.

Les philosophes n'hésitent pas à emprunter les mêmes sentiers. Françoise DASTUR (1998, p. 923) écrit : « Ce sont donc des figures idéalisées de lui-même que l'homme trouve dans les animaux et à cet égard le bestiaire de Nietzsche relève tout entier de la mythologie. Mais cette mythologie s'avère nécessaire, puisque cet animal malade, ce mutant essentiel qu'est l'homme n'a d'autre moyen que symbolique de se donner un visage et de prendre forme. C'est donc paradoxalement parce que l'animalité est foncièrement pervertie en lui que l'homme peut prendre appui sur les figures animales pour se comprendre lui-même. »

De nombreuses pistes existent pour expliquer la violence, mais aussi valides soient-elles, aucune n'est opérationnelle sur le terrain si elle ne touche par le langage non verbal. En d'autres termes, pour traiter la violence, nous devons réapprendre à écouter les signaux – forts et faibles – émis par notre « ancien cerveau » et les intégrer consciemment dans nos stratégies d'intervention.

La métaphore sera l'outil privilégié de ce passage d'un cerveau à l'autre : métaphores physiques des arts martiaux, métaphores sensorielles de l'éthologie, métaphores verbales du discours imagé sur la violence.

Le reptilien génère un comportement pro-survie qui vient de la nuit des temps et qu'il est illusoire de vouloir éradiquer : pour ne pas en être inconsciemment l'effet, il s'agit de se donner les moyens de ne pas en avoir peur. Or, notre système social et culturel a tendance à nier cette part « reptilienne » du comportement humain et à la couper du fonctionnement « noble » de la raison et de l'éthique : le langage scolaire ne fait pas autre chose ; en s'adressant exclusivement au néo-cortex, il se rend sourd et aveugle au langage analogique de la survie et donc otage de ses explosions imprévisibles.

Apprendre à écouter le reptilien avant de prendre des décisions rationnelles, c'est se donner les moyens de ne pas en être le jouet inconscient. L'expérience des arts martiaux est ici intéressante dans la mesure où elle propose un cadre de ritualisation de ces comportements de survie, qui peuvent être traduits en comportements socialement acceptables.

Puisque la violence est un langage de survie qui ne peut être éradiqué, la métaphore éthologique permet de s'inspirer des systèmes préventifs utilisés par le règne animal pour ritualiser l'expression de la violence :

marquer son territoire est la stratégie la plus en amont utilisée par les animaux (et inconsciemment par les humains) pour prévenir la violence.

Physiquement et symboliquement, par métaphores successives, l'éthologie se met au service de la communication de crise.

1. Une grille d'analyse des comportements agressifs

J. DEBATTY propose d'envisager la communication de crise selon trois cas de figure illustrés par l'éthologie.

SURVIE

RITUEL

FAMILLE

Le cadre de la survie est illustré par les prédateurs en quête de nourriture : ceux-ci s'attaquent toujours aux plus faibles, en dehors de leur espèce ; le prédateur ne cherche pas à lutter, mais à mettre à mort sa proie par tous les moyens. Il n'y a donc pas de règles, tous les coups sont permis. Exemple : un groupe de lions chassant une antilope affaiblie.

Le cadre du rituel est illustré par les luttes de dominance à l'intérieur d'un groupe pour assurer la reproduction de l'espèce dans les meilleures conditions : dans ce cas, il y a lutte rituelle entre les plus forts, selon des règles établies qui garantissent la survie du groupe ; il n'y a pas de notion de mort (quand la mort survient, elle est accidentelle). Exemple : le loup dominé présente sa gorge au loup dominant, qui simule rituellement avec sa gueule le bris des cervicales.

Le cadre de la famille est un cas particulier des conditions de survie du groupe. Lorsque la progéniture est menacée, le comportement de survie est imprévisible et dangereux ; il n'y a plus aucune règle.

LA SURVIE : nourriture/prédation extra-groupe plus faible mort pas de lutte pas de règles

LE RITUEL: position/reproduction intra-groupe plus fort pas de mort lutte dans les règles

LA FAMILLE : pas de règles survie/rituel JEUX-MIMÉTISME essais/erreurs

L'objectif n'est pas ici de développer un cours d'éthologie ou d'entrer dans un débat sur l'universalité de ces comportements. Empiriquement, nous pouvons montrer que la métaphore appliquée aux situations de crise permet de développer une stratégie efficace de gestion de la violence.

En situation de crise, la stratégie proposée aux enseignants et aux élèves est de s'appuyer sur cette grille de lecture simple et opérationnelle pour éviter à tout prix de basculer dans les cadres SURVIE et FAMILLE. Il s'agit donc de s'exercer à décoder et exprimer tout ce qui peut légitimer le rituel du groupe.

Dans le cadre de la survie, vont se jouer symboliquement tous les rapports prédateurs/proies. La nourriture représente les besoins primaires non satisfaits que les prédateurs vont chercher à satisfaire en s'attaquant aux plus faibles, en dehors du groupe auquel ils s'identifient. Exemple : le racket.

Dans le cadre du rituel, se jouent symboliquement toutes les luttes à l'intérieur d'un groupe pour établir les dominances. La reproduction représente les enjeux de la dynamique du groupe, où chacun va devoir trouver sa place : les plus faibles sont rejetés, les plus forts deviennent leaders. Lorsqu'il y a lutte, c'est une lutte dans les règles du groupe pour s'accaparer le leadership. Exemple : défier le « chef de meute » pour prendre sa place.

Dans le cadre de la famille, il s'agit de prendre conscience du fait que les réactions sont imprévisibles. La famille représente ici tout ce qui touche à l'identité et à l'honneur ; dans certains cas, nous parlerons de survie identitaire.

Quelques règles simples vont illustrer le fonctionnement du cerveau pré-hominien, dont l'observation des comportements violents semble largement confirmer la survivance :

- a. Les animaux éliminent les plus faibles. Il semble que les groupes humains aient instinctivement tendance à faire de même. Reconnaître cet état de fait ne signifie pas l'accepter, mais accepter d'en prendre conscience. La stratégie proposée par la systémique et les arts martiaux par rapport à ce constat consiste moins à « protéger » artificiellement les plus faibles qu'à leur donner les moyens – essentiellement de l'ordre du non verbal - de ne plus être perçus comme des faibles. Encore une fois, il s'agit d'un travail sur le non verbal.
- b. Si la proie fait face et lutte, le prédateur s'en va. Le prédateur ne cherche pas à lutter, mais à satisfaire ses besoins primaires (argent, drogue, reconnaissance...) : il hésite à prendre des risques ou à se faire mal. Si une proie cesse de se comporter en proie, le message reptilien est immédiat, le prédateur va chercher une autre proie. Par contre, le comportement de fuite déclenche instantanément la chasse.
- c. Quand un intrus entre sur le territoire d'un groupe constitué, il doit se faire accepter, c'est-à-dire démontrer au groupe qu'il va lui apporter quelque chose. Si l'intrus brigue en outre le leadership, il devra se soumettre aux règles rituelles du groupe pour l'obtenir. Dans le rituel, on respecte le chef de meute ou on le défie pour prendre sa place. Autrement dit, si l'enseignant se conduit en chef dans le verbal, mais n'arrive pas à se faire reconnaître par la meute dans le non verbal, il y aura combat.
- d. De même, quand un élève entre en classe et refuse les règles, il défie le chef de meute. Si l'enseignant renonce à lutter, l'absence de lutte fait basculer le rituel dans le cadre de la survie : pas de lutte signifie pas de règles ; symboliquement, c'est la curée du prédateur qui va manger sa proie (extra-espèce), par exemple un chambard généralisé.

Réagir de façon adéquate aux comportements agressifs n'est pas une mince affaire, dans la mesure où des composantes émotionnelles puissantes entrent en jeu : comment faire pour écouter et respecter son instinct, tout en mobilisant les ressources stratégiques de son néo-cortex ?

Les techniques d'arts martiaux proposent ici de s'exercer à utiliser les ressources du néo-cortex pour transformer la peur et mobiliser l'ensemble de ses moyens : la gestion du stress nécessite à la fois raisonnement et exercice physique. On ne peut pas changer le reptilien : la peur reste la peur. Mais on peut changer le néo-cortex, c'est-à-dire gérer la peur.

En situation de violence, il peut être très dangereux de se laisser mener par l'instinct, sans conscience de ce qui se passe. Ce sont en effet les règles qui permettent d'éviter de se battre. Développer une connexion harmonieuse entre néo-cortex et reptilien diminue fortement les risques de conflit et permet de réagir de façon adéquate en situation de crise.

L'objectif à atteindre est clairement défini :

éviter dans tous les cas de sortir du RITUEL et de basculer dans la SURVIE.

Confronté à la violence, il est primordial de ne pas se couper des messages de l'« ancien cerveau », mais il est tout aussi primordial de ne pas se laisser submerger par eux : écouter son instinct et sa peur n'empêche pas de réfléchir et d'être stratégique. Face à la violence, être stratégique, c'est utiliser les ressources de son néo-cortex pour maintenir le conflit dans le cadre rituel, et donc dans les règles.

2. *Marquer son territoire*

Marquer son territoire est une stratégie de prévention et de gestion de la violence abondamment illustrée par le règne animal, et transposée par métaphores dans les techniques martiales. La métaphore éthologique est un moyen de traduire du langage non verbal (expressions du corps, émotions...) en langage verbal et de tenir compte symboliquement de notre bagage reptilien instinctif : il s'agit en quelque sorte de faire émerger à la conscience l'étymologie non verbale du langage verbal, ainsi qu'elle apparaît subrepticement dans certaines expressions (« je ne

peux pas le sentir », « ne me prends pas la tête », « avoir une dent contre »,...).

Les animaux marquent leur territoire de manière graduelle :

- par l'odeur, qui est le premier signal laissé à l'intention des intrus ;
- par le cri (plus le brame est important, plus le rival potentiel est mis en garde) ;
- par le geste (à portée de regard, les gestes dissuasifs prennent le relais) ;
- par la lutte, qui n'a lieu qu'en dernier recours.

Chaque étape n'est franchie que si les avertissements antérieurs n'ont pas eu d'effet dissuasif.

La métaphore consiste ici à prendre conscience du caractère préventif de ce marquage de territoire. Bien qu'inconsciente, la perception de l'odeur de la peur aura un effet immédiat sur les comportements. De même une voix tremblante, mal posée ou criarde émettra des signaux peu convaincants quant au respect des limites à ne pas franchir. Enfin, des gestes hésitants et lents ont peu de chance de dissuader de la lutte.

Lorsque le territoire est bien marqué, par contre, il n'y a pas de combat et la violence ne s'exprime pas. Transposé en stratégie de prévention de la violence, ce principe démontré tant par l'éthologie que par les techniques des arts martiaux, peut être appliqué à la gestion quotidienne des classes comme à la gestion globale d'un établissement scolaire. Il permet notamment de développer consciemment des comportements de leadership adaptés à la gestion et à la prévention des situations de crise.

Marquer son territoire permet à l'autre de marquer le sien, c'est-à-dire de se définir et donc de pouvoir avancer en sécurité.

Pour éviter dans la classe un combat interne pour le leadership, il faut dévier l'énergie agressive vers un objet (un « ennemi ») externe : marquer le territoire de la classe, c'est mobiliser le groupe dans un défi rituel contre un « rival » symbolique externe. Cela implique que l'enseignant soit reconnu comme leader de la compétence scolaire et développe des comportements de garant ou de « coach » : en tant que leader, il est le garant de l'objectif du groupe (symboliquement de sa survie) ; c'est lui qui pilote le groupe vers son objectif. L'engagement de l'enseignant dans ce rôle a pour corollaire l'engagement du groupe, qui devient dès lors garant de ses propres règles.

C'est la métaphore de la meute qui illustre le mieux ce cas de figure, pour autant que le comportement de « chef de meute » soit bien entendu comme un engagement par rapport au groupe - et non comme un permis d'abus de pouvoir. En effet, le sens du rituel de dominance, où le loup dominant simule le bris de la nuque du loup subordonné, ne doit pas être entendu comme l'expression d'un droit de vie ou de mort, mais bien comme un engagement du chef de meute par rapport à la vie et à la survie du groupe : « tu peux me confier ta vie, je m'en porte garant ; même en situation de faiblesse, je ne porterai pas atteinte à ta vie ».

Cette lecture a aussi été appliquée avec succès à une classe de « singes hurleurs », qui marquaient leur territoire par le bruit : la hiérarchie dans le groupe s'établit à la puissance et à la longueur des cris. Si l'enseignant ne marque pas immédiatement son propre territoire ou s'il empêche artificiellement le rituel du groupe de s'exprimer, les leaders vont tout faire pour démontrer qu'ils sont les plus forts. Les démonstrations de chambard reprendront à chaque fois qu'un leader voudra affirmer son leadership.

La métaphore nous aide ici à comprendre qu'il s'agit de marquer le territoire de l'enseignant, de façon à ce qu'il n'y ait pas de lutte pour le leadership dans le groupe. Précisons que le leadership de l'enseignant concerne la compétence scolaire, pas forcément le leadership social dans le groupe. Un enseignant qui ne sait pas reconnaître l'autorité d'un leader dans sa classe se met en symétrie par rapport à lui et risque de provoquer un « combat de coqs », dont il a peu de chances de sortir gagnant. S'il reconnaît par contre les leaderships déjà en vigueur dans le rituel du groupe, une complémentarité peut s'installer dans le rituel entre le groupe et l'enseignant, permettant sa reconnaissance comme leader de la matière et de l'objectifs scolaires.

Marquer son territoire, c'est donc oser être leader quand il le faut, mais aussi reconnaître un leader quand il le faut et lui donner les moyens de l'être.

C'est aussi émettre des signaux qui marquent le territoire physique et psychique de la personne :

- énergie, enthousiasme,
- estime de soi,
- affirmation de la personnalité.

C'est enfin marquer le territoire relationnel et celui de la compétence pédagogique :

* être explicite, c'est-à-dire :

- s'engager par rapport à des objectifs,
- exprimer ses limites,
- donner du sens à ses exigences,

* , incarner la compétence dans sa matière, c'est-à-dire :

- avoir un projet pour le groupe,
- rassurer le groupe sur son identité et sa capacité à réussir,

* être le garant des règles du groupe.

Ces comportements, qui peuvent sembler naturels pour une fonction d'autorité comme la fonction enseignante, sont difficiles à assumer dans les situations de crise, car ils réfèrent essentiellement à des compétences non verbales peu ou pas abordées dans la formation des enseignants, à ce jour essentiellement préoccupée de compétences intellectuelles et verbales. Face à des dynamiques de classes en crise, l'enseignant ne peut en général compter que sur ses ressources et ses expériences personnelles. Son cadre professionnel ne balise la situation de crise que par des procédures disciplinaires, qui non seulement risquent de ne pas suffire à rétablir son autorité, mais dans de nombreux cas, vont aggraver la situation. En effet, si le recours à une autorité externe est interprété comme une fuite ou un aveu de faiblesse, la sanction du groupe sera décuplée.

Ce qui semble naturel pour un maître d'arts martiaux nécessite ici un important travail de formation et de clarification, notamment une prise de conscience de la primauté du non verbal sur le verbal dans la gestion des groupes en crise. On peut citer à cet égard un certain nombre d'obstacles à surmonter :

- la primauté du verbal sur le non verbal dans la culture scolaire,
- la victimisation (abondamment mise en évidence par les diagnostics systémiques), qui fragilise la fonction d'autorité ;
- la mauvaise presse de l'autorité, trop souvent confondue avec l'autoritarisme ;
- le climat de « déhiérarchisation » et de contestation systématique de l'autorité, y compris par les adultes;
- la confusion entre fonctionnement démocratique et négociation permanente des règles ;
- le mythe de la « bonne relation » ;
- la méconnaissance des codes culturels des groupes en présence ;
- la « sacralisation » des procédures;
- la faiblesse de la gestion collective des règles (modèle un enseignant/une classe) ;
- les conséquences de cette non gestion, c'est-à-dire le recours dans l'urgence à une logique sécuritaire et disciplinaire ;
- ...

3. Des profils de communication de crise et des stratégies de communication

Par rapport aux situations de crise, il est nécessaire de prendre conscience de la manière dont nous communiquons spontanément. En formation, élèves et enseignants sont dès lors amenés à identifier individuellement leur profil :

OFFENSIF/DEFENSIF
REACTIF/PROACTIF
ISOLE/GLOBAL
SURVIE/RITUEL

Une série d'exemples et d'exercices les invite à passer progressivement de leur « préférence » (comportement spontané résultant des prérequis de chaque personne) à une « performance » (comportement stratégique à apprendre) proposée par le modèle des arts martiaux : le profil le plus performant en situation de crise semble être O/DPGR.

En situation de crise, il apparaît que la plupart des enseignants sont réactifs et très vite placés en situation de survie. Ils manquent d'outils pour interpréter les règles du rituel dans lequel évoluent leurs élèves.

Les codes rituels du leadership sont explicités, ainsi que les processus qui amènent ou non au combat. On apprend à décoder une série d'implicites divergents, considérés à tort de part de d'autre comme des évidences culturelles. On apprend à marquer son territoire de façon rituelle.

Il apparaît que peu d'enseignants reconnaissent le rituel qui permet aux leaders de la classe de marquer leur territoire. Dans l'école C, par exemple, où les rituels de « meute » sont très forts et très organisés, il ressort que les enseignants ont des difficultés à marquer leur territoire : dans l'expression non verbale des leaderships, les élèves sont de loin plus compétents que les adultes et parviennent souvent à imposer leurs codes. Un enseignant qui se positionne dans ce contexte de façon offensive, réactive, isolée et survie, se retrouve rapidement en symétrie avec les leaders du groupe, et donc en situation de combat. Si, en outre, il utilise son « pouvoir » de sanction disciplinaire ou pédagogique sans être reconnu dans sa légitimité de « chef de meute », il menace la survie du groupe et déclenche une réaction en chaîne :

Par rapport aux règles du jeu de la meute, la plupart des élèves sont dans le rituel, la plupart des enseignants sont dans la survie : les règles ne sont pas les mêmes. P l'enseignant est EFFET de la situation P il a peur P la peur provoque une réaction de survie : « combat » ou « fuite ». Dans les deux cas, l'enseignant est perdant : s'il recourt à une force extérieure, il rompt les règles du rituel = un « coup bas » interdit pas le rituel ; s'il fuit, il perd tout crédit = « c'est un faible ». Les élèves risquent dès lors de basculer à leur tour dans la survie, induite par la rupture des règles : il n'y a plus de règles P débordements et leurs conséquences. C'est une relation perdant/perdant.

A partir de l'expérience des arts martiaux, la formation propose de s'exercer à transposer dans ces situations de crise une stratégie de combat, dont les étapes successives sont :

- marquer son territoire
- esquiver – prendre du recul
- parer – méta-communiquer
- contre-attaquer – rétablir l'équilibre

Reste à gérer les émotions qui contrarient l'application de ces principes en situation de crise. Là également sont proposés trois outils de gestion mentale inspirés des arts martiaux :

DIVISER POUR MIEUX REGNER – morceler la difficulté
STRATEGIE DU « TANT PIS » - assumer le risque
PRO-ACTIVITE – appliquer une méthode et s'y tenir
(p.ex. développer des comportements de complémentarité)

En résumé :

La violence confronte l'école à un langage qu'elle ne comprend pas, dont elle ne maîtrise pas les codes. La compétence scolaire, essentiellement verbale, manque d'un mode d'emploi pour lire les expressions non verbales de la violence, qui renvoient l'humain à son cerveau pré-hominien.

Les systèmes où la violence s'exprime doivent comprendre qu'ils génèrent des comportements de survie et en apprendre le langage. La métaphore éthologique est un outil pour apprendre à gérer la communication de crise.

Il s'agit de :

- transformer l'expression de survie en une expression ritualisée, à la fois socialement acceptable et capable de mobiliser les énergies agressives vers un objectif ;
- transformer le combat de survie des élèves et des enseignants (« rapport de mort » qui s'attaque aux plus faibles et vise les points vitaux) en un combat rituel obéissant à des règles et des principes établis (« rapport de force » qui régit l'appartenance à un groupe et en définit les leaderships).