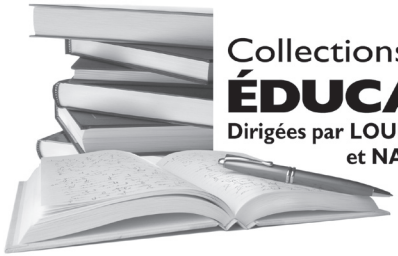
La santé psychosociale des élèves

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
DENISE CURCHOD-RUEDI
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
LOUISE LAFORTUNE
NATHALIE LAFRANCHISE

Presses de l'Université du Québec



Collections
ÉDUCATION
Dirigées par **LOUISE LAFORTUNE**
et **NADIA ROUSSEAU**

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

La santé psychosociale des élèves

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

DANGER LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La santé psychosociale des élèves

Sous la direction de
DENISE CURCHOD-RUEDI, PIERRE-ANDRÉ DOUDIN,
LOUISE LAFORTUNE, NATHALIE LAFRANCHISE

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

La santé psychosociale des élèves

(Collection Éducation intervention ; 33)

Comprend des réf. bibliogr.

Publ. aussi en formats électroniques.

ISBN 978-2-7605-3224-3

1. Élèves - Santé mentale. 2. Promotion de la santé mentale. 3. Violence dans les écoles – Prévention. 4. Relations maîtres-élèves. I. Curchod-Ruedi, Denise. II. Collection : Collection Éducation intervention ; 33.

LB3430.S26 2011 371.7'13 C2011-941655-7

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages : Info 1000 mots

Couverture : Richard Hodgson

2011-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2011, Presses de l'Université du Québec
Dépôt légal – 4e trimestre 2011 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/ Bibliothèque et Archives Canada – Imprimé au Canada

Table des matières

Introduction **La santé psychosociale à l'école : facteurs de risque et facteurs de protection pour les élèves** 1
Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise

1. Approches psychologiques de la santé des élèves 3
2. Approches institutionnelles de la santé des élèves 5
3. Approches pédagogiques de la santé des élèves 8

Partie 1
Approches psychologiques de la santé des élèves 11

Chapitre 1 **Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque de manque d'équité à l'école** 13
Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Nicolas Meylan et Jean Moreau

1. Troubles du comportement 15
2. Troubles internalisés et externalisés : perception et réactions des enseignants et enseignantes 17
3. Un problème d'équité. 19
4. Mieux comprendre les différences d'appréciation des enseignants et enseignantes 20
   4.1. Pourquoi s'intéresser à la compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes ? 20
   4.2. Pourquoi s'intéresser à une situation de violence à l'école ? 21
5. Un questionnaire sur la compétence émotionnelle : notre recherche 22
6. Des résultats selon le genre 23
   6.1. Genre de l'élève agresseur 24
   6.2. Genre de l'enseignant 24
   6.3. Genre de l'enseignant et genre de l'élève 25
7. Discussion 25

Conclusion 26

Bibliographie 27

Chapitre 2 **Le *burnout* des élèves** 31
Katariina Salmela-Aro

1. Définition, fréquence et évaluation du *burnout* à l'école 33
2. Processus de développement du *burnout* à l'école 36

3. *Burnout* et transitions scolaires : un défi majeur pour les adolescents 38
4. Le *burnout* à l'école et les symptômes dépressifs . . 38
5. Difficultés d'apprentissage, dépression et *burnout* à l'école 39
6. *Burnout* et motivation 39
7. *Burnout* et contexte social 40

Conclusion 42

Bibliographie 43

Chapitre 3 **Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français** 47
Sandra Zakari, Vera Walburg et Henri Chabrol

1. Dépression, stress scolaire et *burnout* étudiant : état de la question 49
   1.1. La dépression 49
   1.2. Le stress scolaire 50
   1.3. Le *burnout* 51
   1.4. Les idéations suicidaires 52
2. Problématique 53
3. Présentation d'une étude conduite auprès de lycéens français 53
   3.1. Des questionnaires sur le stress, le *burnout* et la dépression scolaire : méthodologie 53
   3.2. Différents impacts : des résultats 55
4. Discussion 57
   4.1. Perspectives pour des recherches ultérieures 58
   4.2. Applications et pistes pour la prévention. . . . 59

Conclusion 60

Bibliographie 60

Chapitre 4 **Enfants maltraités : quel rôle pour l'école ?** 65
Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin et Nicolas Meylan

1. Les maltraitances intrafamiliales comme facteur de risque de difficultés développementales et scolaires 68
2. L'école comme facteur de risque pour les enfants maltraités : description d'un processus 71
3. L'école comme facteur de protection pour les enfants maltraités. 75
4. La prévention des violences institutionnelles. 77
   4.1. Le soutien social 77
   4.2. La compréhension des émotions 80
5. Quelles réponses institutionnelles ? 83

Conclusion 85

Bibliographie 85

Partie 2
Approches institutionnelles de la santé des élèves 93

Chapitre 5 **La prévention des violences scolaires** 95
Benoît Galand

1. Nature des violences scolaires. 97
2. Conséquences des violences scolaires 99
3. Processus psychologiques associés aux violences scolaires 101
4. Vécus scolaires liés à l'évolution des violences . . . 103
5. Écoles et violences. 105
6. Programmes d'interventions concernant les violences scolaires 109
   6.1. Différents axes de prévention. 109
   6.2. Effets des programmes de prévention 110
7. Prévenir les violences scolaires 113

Conclusion 116

Bibliographie 116

Chapitre 6 **Le *bullying*, un comportement agressif en milieu scolaire** 125
Sonia Lucia

1. Le *bullying* 127
   1.1. Genèse des préoccupations liées au *bullying* 127
   1.2. Définition du *bullying* 128
   1.3. Le *bullying*, un comportement inquiétant 131
   1.4. Réticence à en parler 132
   1.5. Où se produit-il ? 133
2. Les études en Suisse 134
   2.1. État de l'art de la recherche 134
   2.2. Résultats de l'étude nationale en Suisse 136
3. Quelques pistes de prévention 141
4. Une nouvelle forme de *bullying* 143

Conclusion 143

Bibliographie 144

Chapitre 7 **Prévention des dépendances à l'école** 147
Philippe Stephan

1. Enjeux et mouvements pubertaires 151
   1.1. Puberté physiologique 151
   1.2. Puberté psychologique 154
   1.3. Puberté sociale 155
2. Prévention à l'école 157
3. Le monde merveilleux des adolescents 158

Conclusion 160

Bibliographie 161

Chapitre 8 **Expliquer et prévenir les comportements à risque chez l'adolescent** 163
Éric Tardif et Denise Curchod-Ruedi

1. La perception du risque chez l'adolescent : paradoxe entre la perception et la prise de risque effective 165

2. L'analyse du développement cérébral permet de mieux comprendre les comportements à risque chez l'adolescent. 167
2.1. Comportements appétitifs 168
2.2. Comportements d'évitement 170
2.3. La régulation des comportements 172
3. Peut-on prévenir les comportements à risque chez l'adolescent ? 174
3.1. Programmes de prévention en milieu scolaire : quelle efficacité ? 175
3.2. Facteurs de risque et de protection : base de la prévention efficace 177
3.3. Influence des pairs et perception de la norme 178
3.4 Développement d'habiletés sociales 179
3.5. Évaluation de l'efficacité des programmes de prévention 180
3.6. Prévention chez les jeunes enfants. 181
Conclusion 182
Bibliographie 183

Chapitre 9 **Conduites à risque en sport, le rôle de l'école : le cas des troubles alimentaires et des conduites dopantes** 189
Vanessa Lentillon-Kaestner

1. Les troubles anorexiques en sport 192
1.1. Le sport au service de la minceur 192
1.2. La minceur au service du sport 197
2. Les conduites dopantes dans le sport 201
2.1. Définitions 201
2.2. Le dopage, un phénomène diffusé dans le sport amateur ? 202
2.3. Facteurs associés aux conduites dopantes . . . 202
2.4. Une société dopante ? 204

3. Le rôle de l'école dans la prévention de ces conduites à risque en sport 206
3.1. La prévention auprès des acteurs du système scolaire 206
3.2. Prévention auprès des élèves 209
Conclusion 210
Bibliographie 212

Chapitre 10 **Climats de scolarisation et inclusion des élèves ayant un handicap mental dans le système éducatif français : comment faire du handicap un projet d'éducation civique ?** 217
Jean-Paul Génolini et Emmanuelle Godeau

1. Climat relationnel et scolarisation des élèves en situation de handicap 220
1.1. L'éducation citoyenne et le handicap : un sujet polémique 221
1.2. Une recherche-action pluridisciplinaire : méthodologie 224
1.3. Les UPI, une mise à l'épreuve du « climat scolaire » 225
1.4. Sensibiliser au handicap en cours d'éducation civique : une gageure éducative 228
2. Familiariser au handicap à l'école : un projet citoyen 231
2.1. Facteurs associés aux attitudes et représentations chez les collégiens 231
2.2. CREATIVE : un projet de sensibilisation au handicap au collège 233
2.3. Les conditions et les stratégies de la familiarisation au handicap : « Ensemble pour apprendre » 234
Conclusion 238
Bibliographie 239

Partie 3
Approches pédagogiques de la santé des élèves 243

Chapitre 11 **Éducation à la santé et développement de l'esprit critique sont-ils dissociables ?** 245
Daniel Favre

1. Nécessité d'un modèle théorique des motivations humaines 248
   1.1. La motivation de sécurisation (SM1) 249
   1.2. La motivation d'innovation (SM2) 250
   1.3. La motivation de sécurisation peut être parasitée (SM1p) 251
2. Pensée fermée (dogmatique) / pensée ouverte (non dogmatique) 255
3. Motivation d'addiction et pensée fermée : le cas de la violence 257
4. Éduquer ou conditionner 260

Conclusion 262

Bibliographie 263

Chapitre 12 **Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination : élément central de la pédagogie de la sollicitude** 265
Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Nadia Rousseau

1. Le bien-être, la connaissance de soi et l'autodétermination 267
2. L'appropriation d'une démarche de développement de la connaissance de soi par la recherche-action-formation 269
   2.1. L'activité de recherche 270
   2.2. L'activité de formation 271
   2.3. L'action 273

3. Le bien-être des élèves et la pratique pédagogique : principales retombées de la mise en œuvre d'une pédagogie de la sollicitude 277
3.1. La perception de soi des élèves 277
3.2. L'expérience scolaire 279
3.3. Les comportements sociaux 279
3.4. La relation entre l'élève et l'intervenant scolaire 280
3.5. Une perception plus positive des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. 280
3.6. L'attitude des enseignants. 281
3.7. Les pratiques pédagogiques 282

4. Que peut-on retenir de cette expérience de recherche-action-formation ? 282
4.1. Le développement de la connaissance de soi comme cible à privilégier. 283
4.2. L'accompagnement et la collaboration entre chercheurs et praticiens : un soutien au renouvellement des pratiques. 283

Conclusion 285

Bibliographie 286

Chapitre 13 **Promotion du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage : solutions pour contrer la souffrance** 289
Louise Lafortune et David Lafortune

1. Le constat actuel 292

2. Sens de différents concepts associés au bien-être des élèves 294

3. Rôle de l'école dans le bien-être des jeunes en situations scolaires : sa place dans la dynamique adolescence-famille 295

4. Sources du mal-être à l'adolescence en situation d'apprentissage 297
4.1. Limites de l'école quant au terrain psychologique des élèves 298

4.2. Ce qui relève de l'institution scolaire elle-même 299
4.3. Ce qui dépend de la pédagogie et des personnes enseignantes 300
5. Adaptation et recherche d'équilibre chez les jeunes 303
6. Solutions pour promouvoir le bien-être à l'adolescence associées à celui des personnes enseignantes. 304
6.1. Les groupes d'analyse de pratique entre collègues dans une visée réflexive 304
6.2. Les groupes de paroles entre élèves et personnes enseignantes. 308
6.3. Prendre de la distance par rapport au programme pour relancer la créativité enseignante 309
6.4. Conflits sociocognitifs dans un contexte sécurisant et posture positive vis-à-vis des apprentissages 310
Conclusion 312
Bibliographie 313

Chapitre 14 **La gestion du stress : un outil contribuant au bien-être des adolescents ayant d'importantes difficultés scolaires** 317
Michelle Dumont, Nadia Rousseau, Geneviève Bergeron
Avec la collaboration de
Line Massé, Danielle Leclerc et Pierre Potvin
1. Contexte d'une recherche-action visant le développement d'un sentiment de bien-être chez les adolescents 319
2. Le développement de stratégies de gestion de stress des adolescents du secondaire : une nécessité 323
2.1. Comment définir le stress ? 324
2.2. Le stress est-il bon ou mauvais ? 324

3. Un programme de gestion de stress dédié aux adolescents 325
   3.1. À qui s'adresse ce programme d'intervention ? 327
   3.2. Quels sont les avantages de ce programme d'intervention ? 327
   3.3. Quelles sont les cibles d'intervention de ce programme ? 329
4. Les principales retombées de ce programme de gestion de stress chez les adolescents des classes ordinaires 331
5. Retombées du programme de gestion de stress chez les adolescents ayant des difficultés scolaires importantes 334
   5.1. Retombées du programme de gestion de stress sur l'expérience scolaire des adolescents ayant des difficultés scolaires importantes : perception des enseignantes 334
   5.2. Nouvelles pistes pour l'animation du programme auprès des adolescents ayant des difficultés scolaires importantes 335

Conclusion 337

Bibliographie 338

Notices biographiques 341

INTRODUCTION

La santé psychosociale à l'école

Facteurs de risque et facteurs de protection pour les élèves

Denise Curchod-Ruedi
Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières

Pierre-André Doudin
Université de Lausanne et Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

Nathalie Lafranchise
Université du Québec à Montréal

Cet ouvrage est le deuxième tome traitant de la santé psychosociale à l'école et fait suite à celui qui explorait la thématique de la santé psychosociale des enseignants et enseignantes paru en mai 2011 aux Presses de l'Université du Québec. Ces dernières années, l'approche de la santé psychosociale à l'école a pris une importance particulière dans la promotion de la santé, celle des élèves, mais aussi celle des professionnels scolaires. Il nous a donc semblé important de mettre à la disposition des enseignants et enseignantes, des formateurs et formatrices d'enseignants, des directions d'écoles, des autorités scolaires, des spécialistes intervenant dans le champ scolaire et des étudiants à l'enseignement un ouvrage qui tente de faire le point sur la question de la santé psychosociale des élèves. Des spécialistes québécois, suisses, français, belges et finlandais ont contribué à ce deuxième ouvrage complémentaire au précédent. Que leur approche soit psychologique, institutionnelle ou pédagogique, les auteurs mettent l'accent sur l'étude des interactions au sein de l'école pour aborder la problématique de la santé psychosociale des élèves.

Pour traiter cette thématique dans toute sa complexité, privilégions la conjugaison des facteurs de risque et des facteurs de protection pour les élèves, sans oublier l'importance des interactions quotidiennes entre élèves et professionnels. Les facteurs de protection pour les enseignants et enseignantes sont donc considérés comme des facteurs de protection pour les élèves pour autant qu'ils soient véhiculés par l'institution scolaire et les institutions de formation de manière construite et cohérente.

1. Approches psychologiques de la santé des élèves

La première partie de cet ouvrage aborde la santé psychosociale des élèves sous ses aspects psychologiques en investiguant la question du genre, du *burnout*, du stress, des risques de dépression et des maltraitances intrafamiliales subies par certains d'entre eux, toujours dans la perspective de développer la réflexion sur le rôle de l'école face à ces problématiques et, plus spécifiquement, celui des enseignants et enseignantes.

Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Nicolas Meylan et Jean Moreau, dans un chapitre sur les troubles internalisés et externalisés de l'élève et les risque d'iniquité dans une situation de violence

à l'école, abordent la santé psychosociale des élèves en s'intéressant au genre non seulement des élèves, mais également à celui des enseignants. En effet, selon que les élèves aient des troubles externalisés, ce qui est davantage le cas chez les garçons, ou internalisés, ce qui est davantage le cas chez les filles, la perception et la représentation de ces troubles par les enseignants et enseignantes varie. Afin de mieux comprendre ces différences d'appréciation, les auteurs investiguent, dans une situation fictive de violence à l'école, les différences dans le ressenti et la manifestation des émotions selon le genre de l'élève agresseur, le genre de l'enseignant, mais également dans les relations différenciées qu'un enseignant ou une enseignante entretient avec son élève selon qu'il est un garçon ou une fille.

Par analogie avec le *burnout* des professionnels, Katariina Salmela-Aro aborde le *burnout* des élèves et décrit les processus de son développement à l'école, notamment dans les phases de transitions scolaires. Considérant que le *burnout* à l'école est associé à de sérieux problèmes comportementaux comme l'absentéisme et le décrochage scolaire ou psychologiques comme la dépression, l'auteure souligne la nécessité de mieux comprendre son développement chez les élèves. Elle présente un projet finlandais d'étude du *burnout* spécifique à l'école et les résultats d'une étude qui suit les élèves depuis la fin de l'école obligatoire jusqu'aux études de niveau tertiaire ou l'insertion dans le monde professionnel. Ces deux populations sont comparées relativement à leur risque d'épuisement. Par ailleurs, l'auteure met en lien difficultés d'apprentissage, dépression et *burnout* à l'école. Elle étudie enfin les liens entre, d'une part, le *burnout* et la motivation et, d'autre part, le *burnout* et le contexte social des élèves.

Dans la même lignée, Sandra Zakari, Vera Walburg et Henri Chabrol explorent la santé des étudiants sous l'angle de la dépression, du stress scolaire, du *burnout* et des idéations suicidaires. Leur recherche a pour objectif d'établir un état des lieux de ces troubles au sein d'une population de lycéens français et de comprendre les interactions entre ces différents troubles qui peuvent influencer la scolarité des élèves. Ils étudient en particulier les effets de la pression perçue par les élèves selon différentes sources, comme les méthodes d'enseignement, les relations entre élèves et professeurs ou encore les relations avec les parents. Selon leurs résultats, le *burnout* serait une forme sévère de stress scolaire, mais pourrait aussi constituer une protection contre les risques suicidaires par le retrait et le désengagement qu'il suppose.

Ce sont les violences intrafamiliales et le rôle de l'école dans ce genre de situation qui font l'objet du chapitre écrit par Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin et Nicolas Meylan. Les auteurs décrivent les violences que peuvent subir certains élèves et les risques que ces événements représentent pour leur développement. Ils abordent également les réactions possibles des enseignants et enseignantes face aux types d'interactions initiés par les élèves victimes de maltraitance. Les auteurs décrivent comment l'école peut représenter un facteur de risque pour ces élèves-là, mais aussi comment elle peut devenir un facteur de protection lorsqu'elle réussit à être compétente pour endiguer les risques de circularité de la violence et procurer aux élèves un environnement social sécurisant. Les auteurs défendent l'hypothèse selon laquelle la santé psychosociale des élèves est favorisée par le soin apporté à la santé psychosociale des enseignants et enseignantes. Par ailleurs, ils développent certaines pistes de prévention axées sur le soutien aux professionnels de l'école confrontés à des situations d'élèves maltraités.

2. Approches institutionnelles de la santé des élèves

La deuxième partie de l'ouvrage aborde la santé psychosociale des élèves d'un point de vue institutionnel en traitant les thèmes d'actualité que sont la violence, les conduites à risque chez les jeunes et l'éducation à la civilité des élèves relativement à l'inclusion dans les écoles ordinaires d'élèves atteints d'un handicap mental.

Dans son chapitre portant sur la prévention des violences scolaires, Benoît Galand rappelle que l'une des missions centrales des organisations scolaires est la protection physique et psychologique des élèves et des professionnels. S'inscrivant dans une logique psychosociale, l'auteur développe une réflexion sur les moyens que peuvent déployer les professionnels de l'école afin d'effectuer une action préventive sur les comportements violents. Il en conclut qu'une réponse unique n'existe pas et que c'est la combinaison et la coordination de plusieurs axes qui sont pertinentes. L'une des pistes développée est l'accent mis sur l'aspect préventif de la qualité de l'enseignement, et donc une politique visant à des améliorations graduelles des pratiques quotidiennes plutôt que des réformes radicales. Il insiste sur l'importance d'un

travail éducatif qui porte l'attention sur des relations respectueuses et les obligations mutuelles entre professionnels et élèves mais également entre élèves.

Sonia Lucia, quant à elle, explore le phénomène du *bullying*, un comportement agressif en milieu scolaire dont elle donne une description détaillée. Les risques au plan tant psychologique que psychosocial sont abordés, argumentant la nécessité de mieux comprendre ce phénomène, d'autant plus que les élèves victimes ont des difficultés à solliciter de l'aide auprès des adultes. L'auteure présente les résultats d'une recherche menée en Suisse dans des écoles, recherche qui analyse les relations entre agresseurs et victimes, les liens entre *bullying* et autres comportements déviants ainsi que les facteurs démographiques et psychosociaux qui y sont associés. Elle aborde encore cette nouvelle forme de *bullying* qu'est le *cyberbullying* en relevant son ampleur inquiétante. S'appuyant sur de nombreuses recherches qui évaluent les programmes de prévention, Sonia Lucia relève des facteurs de protection institutionnels favorisant une diminution du *bullying* comme le soutien et l'information aux parents, l'augmentation et l'amélioration de la supervision dans le préau ainsi que l'imposition de règles.

À propos de la prévention des dépendances à l'école, Philippe Stephan dégage les trois grandes compétences développées à l'école que sont le savoir, l'éducation et la socialisation Or, comme le relève l'auteur, « grandir sépare » et l'école a donc une fonction déstabilisante. Philippe Stephan montre l'opposition entre le système organisé d'apprentissage qu'est l'école et le bouleversement incontrôlable que représente la puberté. Pour illustrer cette confrontation, il développe les enjeux relatifs à la puberté physiologique, psychologique et sociale. Relativement à la prévention des dépendances en milieu scolaire, il propose un travail constant des adultes pour préserver la confiance dans le système éducatif qu'ils ont construit. Pour les adolescents les plus en danger dans leur consommation, par analogie avec tout adolescent en difficulté particulière, il s'agit alors de les repérer afin de leur apporter l'aide spécifique dont ils ont besoin. Mais c'est en évoquant le « monde merveilleux de l'adolescence » que Philippe Stephan conclut tout en relevant l'importance du climat de confiance que l'adulte peut maintenir autour de l'adolescent.

Dans leur chapitre, Éric Tardif et Denise Curchod-Ruedi investiguent d'un point de vue neuropsychologique la perception du risque et le développement cérébral qui permet de mieux expliquer

les conduites à risque chez les élèves adolescents. Ils explorent les effets de nombreux programmes de prévention des conduites à risque proposés dans les écoles. Si la conclusion est plutôt mitigée quant à l'efficacité de ces programmes, les auteurs présentent quelques pistes de prévention efficaces lorsqu'elles mettent l'accent, d'une part, sur les compétences psychosociales à développer en milieu scolaire, d'autre part, sur le développement précoce, avant l'adolescence, d'habiletés psychosociales comme la reconnaissance des émotions, les liens entre les processus émotionnels et cognitifs et le contrôle de l'impulsivité.

Vanessa Lentillon-Kaestner explore les conduites à risque en sport et le rôle de l'école en particulier pour les troubles alimentaires et les conduites dopantes. Elle décrit les facteurs de protection que représente la pratique du sport, mais également les facteurs de risque que peut représenter cette pratique. Elle associe ainsi au sport des conduites à risque tels les troubles alimentaires et les conduites dopantes en explorant l'articulation entre ces facteurs. Elle précise que les conduites dopantes sont à considérer comme un problème sociétal non spécifique au sport puisqu'elles s'inscrivent dans la logique culturelle occidentale de la performance et de la rationalisation des conduites humaines. De plus, elle montre la portée du recours aux pratiques médicamenteuses, notamment chez les jeunes. C'est sur la base de ces données que l'auteure décrit l'importance des démarches préventives concernant tous les acteurs de l'école avec, pourtant, des rôles spécifiques selon qu'ils enseignent le sport ou non.

Le chapitre de Jean-Paul Génolini et Emmanuelle Godeau décrit et évalue un projet portant sur le climat de scolarisation et l'inclusion d'élèves ayant un handicap mental dans le système éducatif français. Les auteurs posent la question suivante : comment faire du handicap un projet d'éducation civique ? Ils décrivent leur recherche-action CREATIVE qui vise à mieux comprendre les effets de la mixité sociale sur les représentations du handicap et de tester un dispositif pédagogique destiné à favoriser le changement de regard sur l'élève en situation de handicap. Leurs résultats montre les limites d'une intervention trop centrée sur une approche informationnelle et catégorielle du handicap et la nécessité de développer de nouvelles pistes intégrant les dimensions affectives et expérientielles pour permettre un changement de représentation sur le handicap et les craintes qu'il suscite dans le milieu scolaire.

3. Approches pédagogiques de la santé des élèves

Enfin et dans une visée positive, la troisième partie de l'ouvrage explore la relation pédagogique comme facteur de protection des élèves par le développement de l'esprit critique, de l'autodétermination chez les élèves, la situation d'apprentissage comme solution pour contrer la souffrance et la gestion du stress contribuant au bien-être des adolescents confrontés à des difficultés scolaires.

Daniel Favre s'intéresse à l'éducation à la santé en lien avec le développement de l'esprit critique des élèves. Sur la base d'une modélisation des motivations humaines qui articule « motivation de sécurisation » et « motivation d'innovation » et d'une modélisation des postures cognitives et épistémiques de la pensée qui distingue « pensée ouverte » et « pensée fermée », l'auteur montre que les comportements addictifs sont associés à un mode de fonctionnement dogmatique, que ce soit la violence ou la consommation compulsive. Il décrit l'expérience d'ateliers de communication mis sur pied avec l'objectif d'apprentissage de la pensée non dogmatique qui favorise l'esprit critique : il s'agit, selon l'auteur, de favoriser l'émergence d'un élève sujet qui permet une véritable éducation à la santé en l'amenant à prendre du recul, à se mettre en jeu dans ses activités, à ne pas être manipulé et réduit à un simple consommateur.

Léna Bergeron, Geneviève Bergeron et Nadia Rousseau étudient le développement du bien-être chez des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination qui est considéré comme un élément central de la pédagogie de la sollicitude. Les auteures décrivent une recherche-action visant à développer chez les élèves la confiance en soi et l'autodétermination qui peut se décrire comme une série d'attitudes et d'habiletés permettant à un individu de devenir instigateur de sa propre vie. Les auteures mettent notamment l'accent sur les aspects relationnels entre l'élève et l'intervenant scolaire, proposant à ce dernier de développer une attention particulière aux actions pédagogiques dans une perspective de sollicitude. Les auteurs retiennent trois dimensions fondamentales, soit la connaissance de soi comme cible à privilégier, la collaboration entre chercheurs et praticiens et la dynamique du travail d'équipe.

Louise Lafortune et David Lafortune s'intéressent à la promotion du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage et aux solutions pour contrer la souffrance. Ils interrogent l'influence du malaise dans

la profession enseignante sur la souffrance des élèves et explorent des pistes d'intervention afin de promouvoir un climat de bien-être pour ces derniers. Ils développent les ressources qui relèvent de l'institution scolaire et, plus spécifiquement, de la pédagogie. Les auteurs décrivent, par ailleurs, un soutien social dispensé aux enseignants et enseignantes sous forme d'analyse de pratiques afin de permettre à ces derniers de développer un certain bien-être au travail qui, selon eux, a un impact sur la relation pédagogique. Ils décrivent aussi l'importance de groupes de paroles entre élèves et personnes enseignantes, la nécessité de prendre de la distance par rapport au programme afin de préserver la créativité de l'enseignant, toutes ces mesures menant à aborder les conflits sociocognitifs dans un contexte sécurisant et une posture positive vis-à-vis des apprentissages.

Michelle Dumont, Nadia Rousseau, Geneviève Bergeron avec la collaboration de Line Massé, Danielle Leclerc et Pierre Potvin s'intéressent à la gestion du stress chez des adolescents ayant d'importantes difficultés scolaires. Elles présentent une recherche-action menée au Québec visant le développement de la connaissance de soi et du sentiment de bien-être de l'élève pour développer le sentiment de sécurité favorisant les apprentissages disciplinaires. Une telle démarche se justifie, pour les auteures, par le degré élevé d'anxiété chez ces élèves. Le programme s'inspire des approches cognitives comportementales et fournit des exercices adaptés aux sous-groupes dans les classes. Le programme est mené par des intervenants œuvrant dans le domaine de la santé mentale et dans l'enseignement, chaque professionnel s'impliquant selon ses domaines de compétence. Le travail porte sur la perception du stress, le corps, les pensées et les stratégies adaptatives comme cibles d'intervention dans la gestion du stress. Si les effets bénéfiques de cette alliance éducative sur le bien-être des élèves sont relevés par les auteurs, une autre dimension est citée : il s'agit de l'alliance entre chercheurs et intervenants du terrain qui s'est avérée constructive et productive et est susceptible de représenter un facteur de protection pour la santé psychosociale des élèves.

Les thématiques abordées dans cet ouvrage font écho aux préoccupations relevées de manière récurrente par les professionnels scolaires. Les regards croisés d'auteurs d'horizons divers tant du point de vue géographique que d'identité professionnelle permettent une approche pluridisciplinaire qui est considérée comme incontournable dans le contexte de l'école actuelle. Ces contributions d'auteurs issus des sciences de l'éducation, de la psychologie expérimentale et

clinique, de la médecine, de la psychiatrie et de la pédopsychiatrie ou encore de la neuropsychologie représentent des pistes d'exploration riches qui devraient être utiles aux professionnels de l'enseignement, de la formation et de la gestion des établissements scolaires pour promouvoir la santé psychosociale des élèves.

PARTIE

APPROCHES PSYCHOLOGIQUES DE LA SANTÉ DES ÉLÈVES

CHAPITRE 1

Troubles internalisés et externalisés de l'élève et risque de manque d'équité à l'école

Pierre-André Doudin
Université de Lausanne et Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

Denise Curchod-Ruedi
Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

Nicolas Meylan
Université de Lausanne

Jean Moreau
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Lausanne

La santé psychosociale des élèves est liée à la qualité des interactions qu'ils peuvent entretenir avec leurs pairs et avec leurs enseignants ou enseignantes. Certains élèves, de par leurs troubles, rencontrent des difficultés à créer des relations adéquates. Il convient de différencier ces troubles selon qu'ils sont internalisés ou externalisés, ce qui est déterminant pour la manière dont ces élèves vont être compris, signalés aux services d'aide psychologique et orientés par leurs enseignants et leurs enseignantes. En effet, les troubles des garçons ont tendance à être externalisés et ceux des filles à être internalisés, ce qui risque de susciter des réactions différentes chez les professionnels et poser des problèmes d'équité entre filles et garçons au sein de l'école. Cela nous amène à explorer un certain nombre de problèmes relatifs aux différences d'appréciation des enseignants et enseignantes face aux les comportements des élèves selon leur genre. Ainsi, dans une situation de violence à l'école, les émotions ressenties et manifestées sont étudiées selon le genre de l'élève concerné, mais aussi selon le genre de l'enseignant. De plus, nous étudions la question des moyens mis en œuvre par les enseignants et enseignantes pour aider ces élèves selon qu'ils sont filles ou garçons. Nous discutons du problème d'équité entre les genres, relativement, d'une part, au risque d'exclusion de la classe ordinaire, d'autre part, de l'accès à des services d'aide psychologique qui peuvent représenter un facteur de protection pour leur développement.

1. Troubles du comportement

En psychopathologie (Achenbach et Rescorla, 2001), les troubles présentés par un enfant ou un adolescent peuvent être classés en deux catégories : *internalisés*, c'est-à-dire dirigés contre soi (comme l'anxiété, la dépression, les phobies, le retrait social, les troubles alimentaires, etc.) ou *externalisés,* c'est-à-dire dirigés contre l'extérieur (comme les comportements agressifs et antisociaux, l'agitation, l'impulsivité, l'opposition, l'agressivité, les violences verbales et physiques, la délinquance, etc.). De nombreuses études mettent en évidence des différences liées au genre en soulignant la prépondérance chez les filles de troubles internalisés et, chez les garçons, de troubles externalisés (pour des synthèses, voir Tapper et Boulton, 2004 ; Zahn-Wexler, Shirtcliff et Marceau, 2008).

Dans une étude menée en Suisse latine[1], et chez des jeunes de 11 à 15 ans, les filles présenteraient davantage de problèmes internalisés que les garçons. En effet, leur état psychoaffectif (appréhendé ici au travers de l'état émotionnel, du sentiment d'abattement et de déprime, des idées suicidaires, de l'inquiétude, de l'état de fatigue, des troubles du sommeil, de problèmes de concentration, etc.) est plus problématique que celui des garçons : 31,7 % des filles contre 21,1 % des garçons auraient un état psychoaffectif évalué comme « mauvais », 31 % des filles et 27,8 % des garçons un état « moyen » et seulement 37,3 % des filles contre 51,1 % des garçons un état psychoaffectif « bon » (Schuler et Heeb, 2011). Au contraire, et selon une autre étude (Lucia, Killias et Villettaz, 2004) qui porte sur la délinquance – donc sur des troubles externalisé du comportement – chez des jeunes de 14 à 16 ans dans un des cantons francophones de la Suisse, les garçons commettent beaucoup plus fréquemment que les filles des vols de véhicule, des lésions corporelles, des vols à l'école, la vente de drogues douces, etc.

Ces résultats n'ont rien de spécifiques à la Suisse. Ainsi, des études menées dans différents pays ont montré que les garçons sont plus nombreux que les filles à présenter des problèmes d'agression et de violence (Broidy, Tremblay, Brame, Fergusson, Horwood, Laird, Moffitt, Nagin, Bates et Dodge, 2003 ; Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, Johnson, Rojas, Brooket et Streuning, 1993) alors que les filles ont davantage de problèmes internalisés, telles l'anorexie, l'anxiété ou la dépression (Ackard, Fulkerson et Neumark-Sztainer, 2007 ; Lewinsohn, Rodhe et Seeley, 1995).

Durant les premières années de la scolarité, les garçons présentent nettement plus de problèmes d'ajustement aux exigences de l'école que les filles (Broidy, Tremblay, Brame, Fergusson, Horwood, Laird, Moffitt, Nagin, Bates et Dodge, 2003). Pour la plupart, ces problèmes sont liés à des comportements externalisés comme des agressions physiques. Les garçons montrent plus de comportements intimidants que les filles, en particulier lorsqu'il s'agit d'intimidation directe telles les agressions physiques et les insultes verbales envers un pair ou envers un enseignant ou une enseignante (Blaya, Debardieux et Rubi, 2003 ; Espelage et Holt, 2001 ; Scheithauer, Hayer, Petermann et Jugert, 2006 ; Von Marees et Petermann, 2010). Les filles s'engagent plus fréquemment dans des comportements intimidants indirects comme

1. Parties francophone et italophone de la Suisse.

celui de faire courir des rumeurs afin de nuire à une personne (Crick, Nelson, Morales, Cullerton-Sen, Casas et Hickman, 2001 ; Schneider, Normand, Allès-Jardel, Provost et Tarabulsy, 2009).

Les troubles du comportement externalisés et internalisés sont souvent liés à des problèmes d'attention et d'hyperactivité (TDA/H) (Broidy, Tremblay, Brame, Fergusson, Horwood, Laird, Moffitt, Nagin, Bates et Dodge, 2003 ; Ohan, Visser, Strain et Allen, 2011). Là aussi des études (Biederman, Mick, Faraone, Braaten, Doyle, Spencer, Wilens, Frazier et Johnson, 2002 ; Gershon, 2002 ; Rucklige, 2010) identifient des différences importantes selon le genre. Les garçons diagnostiqués TDA/H montrent un niveau plus élevé d'impulsivité, d'hyperactivité et d'agressivité. Les filles tendent à avoir un niveau plus faible en ce qui concerne les comportements perturbateurs, mais un niveau nettement plus élevé de troubles de l'attention.

2. Troubles internalisés et externalisés : perception et réactions des enseignants et enseignantes

Conformément aux recherches en psychopathologie, les enseignants identifient plus de problèmes externalisés, notamment en lien avec l'agressivité chez les garçons que chez les filles (Carlson, Tamm et Gaub, 1997 ; Derks, Hudziak et Boomsma, 2007). Les résultats de Domènech Llaberia, Jané Ballabriga, Corbella, Ballespi Sola, Mitjavila et Canals Sans (2008) vont dans le même sens : les enseignants rapportent que les agressions tant physiques que verbales entre pairs sont plus fréquentes chez les garçons que chez les filles. Les enseignants et enseignantes étudiés par Foster, Follefson, Doksum, Noonan, Robinson et Teich (2005) et par Friedrich, Mendez et Mihalas (2010) rapportent également davantage de problèmes d'agressivité, de comportements perturbateurs et de troubles d'hyperactivité chez leurs élèves garçons alors qu'ils identifient plus de trouble internalisés, notamment de l'anxiété, chez leurs élèves filles.

Les troubles externalisés plus fréquemment présentés par les garçons peuvent être perçus comme stressants et perturbateurs par les enseignants et les enseignantes (Green, Beszterczey, Katzenstein, Park et Goring, 2002) au point qu'ils risquent, dans certains cas, d'affecter leur santé (Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011). De plus, ils interfèrent avec le bon

déroulement des activités d'apprentissage en classe, notamment en augmentant le temps dévolu à la gestion de la discipline au détriment du temps réservé à l'enseignement. Les enseignants se sentent donc plus concernés par des problèmes liés à des comportements externalisés qu'internalisés (Caseau, Luckasson et Kroth, 1994 ; Friedrich, Mendez et Mihalas, 2010). Les troubles internalisés étant moins perturbateurs pour l'enseignant et l'enseignante, ils suscitent des attitudes plutôt favorables ou indifférentes de leur part (Coleman et Gilliam, 1983 ; Smart, Sanson et Prior, 1996). Or, dans le cadre scolaire, les enseignants et enseignantes sont la première source de signalement d'élèves aux divers services spécialisés, notamment de psychologie scolaire (Adams, Benshoff et Harrington, 2007 ; Carlson, 1990). Ce sont les problèmes de comportement (donc des troubles externalisés) qui sont la cause principale des signalements (Arms, Bickett et Graf, 2008 ; Gershon, 2002 ; Wehmeyer et Schwartz 2001). C'est sans doute ce qui explique, du moins en partie, la surreprésentation des garçons en consultation psychologique (Arms, Bickett et Graf, 2008).

Cependant, si filles et garçons se différencient en fonction de la prépondérance du type de troubles, il convient également de relever que des recherches tendraient à démontrer qu'un même comportement manifesté par une fille ou un garçon est susceptible de prendre des significations différentes chez les enseignants et enseignantes. Les professionnels de l'enseignement ont tendance à croire que les troubles externalisés des garçons représentent un problème qui demande à être traité par une prise en charge psychologique alors que les mêmes troubles chez les filles provoquent plutôt une attitude de compréhension et d'empathie de leur part (Pelgrims-Ducrey et Doudin, 2000). Face à des troubles externalisés, la tolérance de l'enseignant et de l'enseignante serait donc plus grande pour une fille que pour un garçon. Or, et comme le rappellent Arms, Bickett et Graf (2008) à la suite de Shinn, Tindal et Spira (1987), les enseignants et enseignantes ont tendance à signaler des comportements qui dépassent leur seuil de tolérance. Un biais serait ainsi introduit au travers de la signification que les enseignants et enseignantes accordent aux troubles externalisés en fonction du genre de l'élève. Ce biais contribuerait à renforcer la surreprésentation des garçons signalés.

3. Un problème d'équité

Ces résultats de recherches posent trois problèmes en lien avec l'équité :

1. L'attention plus importante que les enseignants et enseignantes portent aux troubles externalisés plutôt qu'aux troubles internalisés introduit un manque d'équité entre garçons et filles dans la mesure où les garçons sont plus fréquemment pris en charge sur le plan psychologique et, par conséquent, bénéfice davantage d'un facteur de protection essentiel qu'est le traitement psychologique ou psychothérapeutique. Ce traitement peut influencer positivement leur développement psychologique et la qualité de leur adaptation scolaire, voire psychosociale. Au contraire, les troubles internalisés plutôt rencontrés par des filles et dont les conséquences sur le plan développemental risquent d'être toutes aussi graves font moins l'objet de signalement et de prise en charge. À type de troubles différents, les filles ont moins accès que les garçons à ce facteur de protection qu'est le traitement psychologique ou psychothérapeutique ;
2. La signification différente que les enseignants et enseignantes accordent aux troubles externalisés selon que ceux-ci sont manifestés par un garçon ou une fille introduit également un manque d'équité, puisque à troubles semblables, les filles ont alors moins accès que les garçons au facteur de protection que peut représenter le traitement psychologique ou psychothérapeutique ;
3. À la suite d'un signalement, des mesures d'exclusion de la classe ordinaire peuvent alors être prises et certains élèves seront orientés dans des classes ou des institutions spécialisées regroupant des élèves en difficulté. Dans les systèmes scolaires qui recourent à l'exclusion plutôt qu'à l'inclusion scolaire pour tenter de remédier à des problèmes, notamment de comportement, nous constatons une forte surreprésentation de garçons. Ainsi, en Suisse, qui est un des pays européens qui recourent le plus à l'exclusion (Doudin et Albanese, 2011), les classes qui regroupent des élèves en difficulté sont composées à 62 % de garçons et les institutions spécialisées à 68 % (OFS, 2011). Or, et comme le montrent de nombreuses recherches (pour une synthèse, voir Doudin et Lafortune, 2006), l'exclusion de la classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés ou des besoins particuliers permet généralement de moins bien développer leurs compétences scolaires et psychosociales que s'ils étaient maintenus en

classe ordinaire. Il y a là également un problème d'équité entre garçons et filles mais, dans ce cas, au détriment des garçons, dans la mesure où l'exclusion pourrait prétériter leur développement plutôt que les aider à dépasser certaines difficultés (Lafortune, Doudin et Curchod-Ruedi, 2010).

4. Mieux comprendre les différences d'appréciation des enseignants et enseignantes

La nature même des comportements faisant l'objet d'appréciations variant en fonction du genre de l'élève est certainement déterminée par le contexte culturel et les stéréotypes sociaux liés au genre et mérite d'être mieux mise en évidence dans divers contextes. C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris une recherche pour pousser plus avant la compréhension de différences possibles dans la signification que le professionnel de l'enseignement peut donner à certains troubles externalisés selon le genre de l'élève, mais aussi selon le genre de ce professionnel, cette dernière dimension ayant encore été peu explorée en recherche.

Plus précisément, la recherche que nous menons porte sur des enseignants et enseignantes relativement à leur compréhension des émotions dans une situation de violence à l'école, plus précisément sur la compréhension différenciée des émotions selon que l'élève agresseur est un garçon ou une fille, l'enseignant un homme ou une femme.

4.1. Pourquoi s'intéresser à la compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes ?

Le concept de métaémotion a été introduit par Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002). Il trouve son origine dans les études sur la métacognition (pour une synthèse, voir notamment Doudin, Martin et Albanese, 1999/2001) qui distinguent, d'une part, la connaissance que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif ou de celui d'autrui, d'autre part, sa capacité à prendre en charge un certain nombre de fonctions intervenant dans des tâches de résolution de problèmes, notamment, et surtout le contrôle et la régulation de ses propres procédures de résolution. Par analogie, Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) entendent par métaémotion, d'une part, la compréhension que

le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions ; il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a de ses émotions et de celles des autres. D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant son ressenti émotionnel que l'expression à autrui de ses émotions.

Les recherches sur la métaémotion ou la compréhension et la régulation des émotions à l'école portent principalement sur les enfants (par exemple, Pons, Harris et de Rosnay, 2004), l'expérience émotionnelle des enseignants et enseignantes étant largement négligée. Cet état de fait est paradoxal dans la mesure où l'expérience émotionnelle de l'enseignant et de l'enseignante intervient dans sa pratique et, de ce fait, a une incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience émotionnelle de ses élèves. Néanmoins, il faut relever le travail précurseur de Saarni (1999) qui s'est intéressée aux professionnels de l'enseignement, principalement quant au rôle qu'ils peuvent jouer dans le développement de la compréhension des émotions de leurs élèves et, pour ce faire, a précisé les habiletés qu'ils devraient construire durant leur formation pour jouer un tel rôle auprès de leurs élèves.

Comme le précisent Lafortune (2005), Lafortune, Saint-Pierre et Martin (2006), ces habiletés devraient faire partie intégrante des compétences professionnelles de l'enseignant et être développées dans toute formation à l'enseignement. Un petit nombre de travaux commencent à investiguer la métaémotion des enseignants en contexte professionnel. À l'approche encore molaire de travaux précurseurs, les recherches actuelles visent à mieux saisir la compréhension et la régulation des émotions dans des dimensions spécifiques comme l'empathie (Curchod-Ruedi et Doudin, 2010), l'accompagnement au changement (Lafortune, 2010 ; Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011), la protection contre les violences institutionnelles (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010), et la relation éducative auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010).

4.2. Pourquoi s'intéresser à une situation de violence à l'école ?

Des troubles externalisés d'un élève, comme le recours à des comportements violents, peuvent engendrer des émotions pénibles chez les enseignants et enseignantes et contribuer à leur épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010). Le professionnel

risque alors d'avoir des difficultés à réguler ses émotions et est susceptible d'adopter à son tour des comportements violents à l'égard de son élève, comme des violences d'attitude (telles l'expression d'émotions potentiellement dommageable pour le développement de l'élève, la marginalisation de l'élève en classe, son exclusion de la classe), voire dans les cas les plus extrêmes des violences physiques. Si tel est le cas, l'enseignant ou l'enseignante adopte une position symétrique à celle de l'élève et répond à la violence par la violence. Il y a risque de circularité de la violence et d'escalade symétrique entre l'enseignant ou l'enseignante et son élève où la violence peut entraîner une forme encore plus intense de violence. Le professionnel peut être mis en échec et ne plus pouvoir assurer son rôle éducatif.

La compétence des enseignants et enseignantes à réguler leurs émotions dans une situation professionnelle de violence à l'école est alors primordiale afin de garantir l'action éducative des professionnels de l'enseignement et de l'école. Pour ce faire, il paraît primordial que les enseignants et enseignantes construisent des compétences métaémotionnelles (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010). En tant que professionnels travaillant avec des enfants et des adolescents, ils sont confrontés régulièrement à l'impulsivité de leurs élèves. Il est nécessaire qu'ils puissent gérer leur propre impulsivité en ayant construit des compétences à réguler leurs émotions et, plus particulièrement, des émotions potentiellement dommageables pour le développement de leurs élèves, tels le dégoût et le mépris. Cela suppose que ces émotions subissent une régulation dans leur intensité : l'intensité manifestée devant être plus faible que l'intensité ressentie.

5. Un questionnaire sur la compétence émotionnelle : notre recherche

Les données recueillies portent sur 137 professionnels de l'enseignement (67 hommes et 70 femmes) intervenant auprès d'élèves âgés de 4 à 18 ans. Nous avons construit le Questionnaire sur la compétence émotionnelle (QCE – voir à ce sujet Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010 ; Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010, pour l'utilisation de ce questionnaire en recherche). Ce questionnaire comporte une vignette clinique portant sur une situation de violence à l'école. Une moitié des enseignants et enseignantes ont reçu une vignette où l'élève agresseur est un garçon (Robert) et l'autre moitié où l'élève est une fille (Roberta) :

> Durant la récréation, vous vous trouvez dans la cour où il y a de nombreux élèves. Il s'agit de votre semaine de surveillance. Votre regard est attiré par Robert/Roberta, une de vos élèves, qui pousse violemment au sol une autre élève et l'insulte. Vous vous approchez et demandez à Robert/Roberta ce qui se passe. Ses yeux se noircissent et Robert/Roberta vous insulte, en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas.

Afin d'évaluer la compréhension des émotions des enseignants et enseignantes, nous posons une série de questions. Dans un ensemble de neuf émotions proposées (colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité et honte), les personnes interrogées doivent identifier et évaluer l'intensité (sur une échelle de 1 à 5) des émotions :

- que l'élève ressentirait avant et après avoir agressé l'autre élève,
- que l'élève ressentirait après avoir agressé son enseignant ou enseignante,
- qu'elles ressentiraient et manifesteraient à leur élève violent avant et après avoir été insultées.

Afin d'analyser les données, nous avons construit deux indices : un indice qui rend compte de la diversité émotionnelle que les enseignants et enseignantes ressentiraient, manifesteraient et attribueraient à leur élève violent[2] et un indice qui rend compte de l'intensité émotionnelle[3]. Afin de déterminer si les différences sont significatives sur un plan statistique, nous recourons au test de Student (différence de moyenne entre deux groupes) et au test de Scheffe (comparaisons multiples de deux moyennes).

6. Des résultats selon le genre

Nous présentons les résultats[4] selon le genre de l'élève, le genre de l'enseignant et la combinaison entre le genre de l'élève et de l'enseignant.

2. Nombre d'émotions ressenties divisé par 9.
3. Total de l'intensité de chaque émotion divisé par le nombre d'émotions ressenties, manifestées ou attribuées.
4. Toutes les différences exposées sont significatives sur un plan statistique.

6.1. Genre de l'élève agresseur[5]

Les enseignants et enseignantes attribuent systématiquement un niveau d'intensité émotionnelle plus élevé à un garçon qu'à une fille avant qu'il agresse l'autre élève, avant d'insulter son enseignant ou enseignante et après avoir insulté son enseignant ou enseignante. Les enseignants et enseignantes ont un indice d'intensité émotionnelle plus élevé en observant la scène lorsque c'est un garçon plutôt qu'une fille qui agresse l'autre élève et après avoir été insultés par un garçon plutôt que par une fille. Après avoir été insultés par leur élève, les enseignants et enseignantes manifesteraient un niveau d'intensité émotionnelle plus élevé à un garçon qu'à une fille. Enfin, l'intensité du mépris manifesté par les enseignants et enseignantes est plus élevée si c'est un garçon plutôt qu'une fille qui les insulte.

Dans cette situation, et à comportement identique, un garçon violent susciterait donc chez ses enseignants et enseignantes une intensité émotionnelle plus forte que si c'était une fille ; de plus un garçon susciterait davantage la manifestation du mépris qu'une fille.

6.2. Genre de l'enseignant[6]

Comparées aux enseignants, les enseignantes attribuent un niveau d'intensité émotionnelle à l'élève agresseur plus élevé avant qu'il agresse l'autre élève. Les enseignantes ressentiraient un niveau d'intensité émotionnelle plus élevé que les enseignants dans la situation où elles observeraient leur élève agresser une autre élève ; de même, après avoir été insultées, les enseignantes ressentiraient un niveau d'intensité émotionnelle plus élevé. Après avoir été insultée, les enseignantes manifesteraient à l'élève agresseur un niveau d'intensité émotionnelle plus élevé. Bien que les enseignants et enseignantes ne se différencient pas relativement au niveau d'intensité du dégoût et du mépris ressenti, les enseignants manifesteraient à l'élève davantage de dégoût que les enseignantes.

Dans cette situation, les enseignantes ressentiraient, attribueraient et manifesteraient à leur élève agresseur un niveau d'intensité émotionnel plus élevé que ne le feraient les enseignants. Cependant,

5. Les analyses ont été réalisées au moyen du T de Student.
6. Les analyses ont été réalisées au moyen du T de Student.

les enseignantes réguleraient mieux l'émotion de dégoût et de mépris que les enseignants, ces derniers manifestant davantage de dégoût à leur élève que ne le feraient les enseignantes.

6.3. Genre de l'enseignant et genre de l'élève[7]

Lorsqu'un enseignant est insulté par un garçon, la diversité des émotions qu'il ressent est plus élevée que lorsqu'il est insulté par une fille. Par contre, que l'enseignante soit insultée par une fille ou un garçon, la diversité des émotions n'est pas significativement différente. Dans notre situation, l'impact du genre de l'élève semble donc être plus important pour un enseignant que pour une enseignante.

7. Discussion

Un trouble externalisé comme le recours à une violence physique entre pairs et une violence verbale à l'égard de son enseignant semble prendre une signification différente en fonction du genre de l'élève mais aussi du genre de l'enseignant ou de l'enseignante. Un garçon violent risque de susciter une intensité émotionnelle plus forte qu'une fille. Un garçon risque de susciter plus de mépris et de recevoir plus de mépris et de dégoût qu'une fille. La fille semble donc être mieux protégée par son enseignant ou enseignante qu'un garçon d'émotions qui pourraient être dommageables pour son développement. Il y a là un manque d'équité au détriment des garçons. La relation entre un enseignant et un garçon semble la relation à plus haut risque de manque d'équité et d'adoption par ce professionnelle de violences d'attitude.

La manifestation de ces deux émotions peuvent instaurer un cercle vicieux de la violence : des enseignants répondant à la violence par des violences d'attitude (circularité de la violence ; escalade symétrique). Dès lors, nous pouvons nous demander si une telle attitude peut contribuer aux renforcements de troubles externalisés tels les comportements violents des garçons à l'école.

7. Test de Scheffe.

Nous pouvons également nous demander si un traitement aussi différencié entre garçons et filles dans cette situation ne permettait pas également d'expliquer la surreprésentation des signalements des garçons en consultations psychologiques.

En ce qui concerne les professionnels, nous avons montré que l'impact émotionnel de la violence semble plus important chez les enseignantes que chez les enseignants, mais les enseignants semblent moins bien réguler leurs émotions dommageables pour le développement de leur élève garçon que les enseignantes. Nous pouvons établir un parallèle entre un trouble externalisé (ici des comportements violents) présenté par un garçon et des stratégies externalisées (expression d'émotions dommageables) par les enseignants hommes qui se différencient de leurs collègues féminines qui adoptent des stratégies internalisées (régulation des émotions).

Conclusion

Dans cette situation fictive de violence à l'école sur laquelle les enseignants et enseignantes ont eu la possibilité de réfléchir à froid, nous constatons déjà leurs difficultés à réguler certaines émotions et des risques de transgression éthique. Nous pouvons nous demander si, dans une situation réelle fortement connotée émotionnellement, ces tendances ne seraient pas amplifiées. Cela met en évidence la nécessité de mieux armer les enseignants de plus en plus contraints à affronter des situations professionnelles complexes en les accompagnant en formation initiale ou continue dans la construction de compétences nécessaires à la gestion à chaud de ces situations.

Dans cet axe de la formation portant sur la compréhension et la régulation des émotions à l'école, il conviendrait de travailler sur les manques ténus et répétitifs d'équité liés au genre non seulement de l'élève mais aussi de l'enseignant. Cependant, c'est une tâche complexe, dans la mesure où de tels problèmes d'équité reposent sur des mécanismes, pour la plupart inconscients, et sur des représentations intimes des enseignants ou enseignantes qu'il n'est pas aisé de rendre explicites.

Bibliographie

Achenbach, T.M. et L.A. Rescorla (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*, Burlington, University of Vermont Research Center for Children, Youth, and Families.

Ackard, D.M., J.A. Fulkerson et D. Neumark Sztainer (2007). « Prevalence and utility of DSM IV eating disorder diagnostic criteria among youth », *International Journal of Eating Disorders*, *40*(5), p. 409-417.

Adams, J.R., J.M. Benshoff et S.Y. Harrington (2007). « An examination of referrals to the school counselor by race, gender, and family structure », *Professional School Counseling*, *10*(4), p. 389-398.

Albanese, O., C. Fiorilli et P.-A. Doudin (2010). « La compréhension des émotions chez des enseignants et des enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative ? », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 171-182.

Arms, E., J. Bickett et V. Graf (2008). « Gender bias and imbalance : Girls in US special education programmes », *Gender and Education*, *20*(4), p. 349-359.

Biederman, J., E. Mick, S.V. Faraone, E. Braaten, A. Doyle, T. Spencer, T.E. Wilens, E. Frazier et M.A. Johnson (2002). « Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic », *American Journal of Psychiatry*, *159*(1), p. 36-42.

Blaya, C., E. Debardieux et S. Rubi (2003). « Violence à l'école et genre : les filles victimes ou agresseurs ? Une revue de la question », *Rapport pour l'UNESCO*, France, dans le cadre du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, *EFA Global Monitoring Report*.

Broidy, L.M., R.E. Tremblay, B. Brame, D. Fergusson, J.L. Horwood, R. Laird, T.E. Moffitt, D.S. Nagin, J.E. Bates et K.A. Dodge (2003). « Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency : A six-site, cross-national study », *Developmental Psychology*, *39*(2), p. 222-245.

Carlson, C.L., L. Tamm et M. Gaub (1997). « Gender differences in children with ADHD, ODD, and co-occurring ADHD/ODD identified in a school population », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *36*(12), p. 1706-1714.

Carlson, K.W. (1990). « Suggestions for counseling "other referred" children », *Elementary School Guidance and Counseling*, *24*, p. 222-229.

Caseau, D.L., R. Luckasson et R.L. Kroth (1994). « Special education services for girls with serious emotional disturbance : A case of gender bias ? », *Behavioral Disorders*, p. 51-60.

Cohen, P., J. Cohen, S. Kasen, C.N. Velez, C. Hartmark, J. Johnson, M. Rojas, J. Brook et E. Streuning (1993). « An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence – I. Age and gender specific prevalence », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *34*(6), p. 851-867.

Coleman, M.C. et J.E. Gilliam (1983). « Disturbing behaviors in the classroom : A survey of teacher attitudes », *The Journal of Special Education*, *17*(2), p. 121-129.

Crick, N.R., D.A. Nelson, J. Morales, C. Cullerton-Sen, J. Casas et S. Hickman (2001). « Relational victimization in childhood and adolescence », dans J. Juvonen et S. Graham (dir.), *Peer Harassment in School : The Plight of The Vulnerable and Victimized*, New York, Guilford, p. 196-214.

Curchod-Ruedi, D. et P.-A. Doudin (2010). « Empathie gegenüber gewalttätigem Verhalten : Emotionale und kognitive Aspekte » (traduction « L'empathie face aux conduites violentes : aspects émotionnels et cognitifs »), *Schweizerische Zeitschrifft für Heilpädagogik*, *10*, p. 35-40.

Curchod-Ruedi, D., P.-A. Doudin et J. Moreau (2010). « La compréhension des émotion à l'école : émotions impensables et empathie », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 148-166.

Derks, E.M., J.J. Hudziak et D.I. Boomsma (2007). « Why more boys than girls with ADHD receive treatment : A study of Dutch twins », *Twin Research and Human Genetics*, *10*(5), p. 765-770.

Domènech Llaberia, E., M.C. Jané Ballabriga, T. Corbella, S. Ballespi Sola, M. Mitjavila et J. Canals Sans (2008). « Teacher reports of peer aggression in preschool », *Spanish Journal of Psychology*, *11*(2), p. 433-442.

Doudin, P.-A. et O. Albanese (2011). *Vers une école inclusive : une problématique internationale*, *Bulletin de la CIIP*, Neuchâtel, Politiques de l'éducation et innovations.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2010). « La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 129-145.

Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi et L. Lafortune (2010). « Inclusion et santé des enseignants et enseignantes », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 427-445.

Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi et J. Moreau (2011). « Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-38.

Doudin, P.-A. et L. Lafortune (2006). « Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-74.

Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (1999/2001). *Métacognition et éducation : théorie et pratique*, Berne, Peter Lang.

Espelage, D.L. et M.K. Holt (2001). « Bullying and victimization during early adolescence : Peer influences and psychosocial correlates », *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2/3), p. 123-142.

Foster, S., M. Rollefson, T. Doksum, D. Noonan, G. Robinson et J. Teich (2005). « School mental health services in the United States, 2002-2003 », *report*, Rockville, Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, p. 163-173.

Friedrich, A.A., L.M.R. Mendez et S.T. Mihalas (2010). « Gender as a factor in school-based mental health service delivery », *School Psychology Review*, *39*(1), p. 122-136.

Gershon, J. (2002). « A meta-analytic review of gender differences in ADHD », *Journal of Attention Disorders*, *5*(3), p. 143-154.

Greene, R.W., S.K. Beszterczey, T. Katzenstein, K. Park et J. Goring (2002). « Are students with ADHD more stressful to teach ? », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10*(2), p. 79-89.

Lucia, S., M. Killias et P. Villettaz (2004). « Les jeunes, les transgressions et l'insécurité : victimes et auteurs », *Crimiscope*, *24*, p. 1-10.

Lafortune, L. (2005). « Développement de la compétence émotionnelle », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.

Lafortune, L. (2010). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., P.-A. Doudin et D. Curchod-Ruedi (2010). « Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique », *Cahier du CERFEE*, (27/28), p. 187-205.

Lafortune, L., L. Saint-Pierre et D. Martin (2006). « Emotional competency in accompaniment : Analysis of the manifestations of emotions in a contexte of change », dans F. Pons, M.-F. Daniel, L. Lafortune, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Towards Emotional Competences*, Aalborg, Aalborg University Press, p. 177-204.

Lafranchise, N., L. Lafortune et N. Rousseau (2011). « Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-136.

Lewinsohn, P.M., P. Rohde et J.R. Seeley (1995). « Adolescent psychopathology : III. The clinical consequences of comorbidity », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*(4), p. 510-519.

Office fédéral de la statistique – OFS (2011). « Éducation et sciences », <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15.html>, consulté le 31 mars 2011.

Ohan, J.L., T.A.W. Visser, M.C. Strain et L. Allen (2011). « Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD" », *Journal of School Psychology*, *49*(1), p. 81-105.

Pelgrims-Ducrey, G. et P.-A. Doudin (2000). « Discrimination des garçons : biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire », *Psychoscope, Journal de la Fédération suisse des psychologues*, *5*, p. 11-14.

Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-106.

Pons, F., P.L. Harris et M. de Rosnay (2004). « Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organization », *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), p. 127-152.

Rucklidge, J.J. (2010). « Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder », *Psychiatric Clinics of North America*, *33*(2), p. 357-373.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Press.

Scheithauer, H., T. Hayer, F. Petermann et G. Jugert (2006). « Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students : Age trends, gender differences, and correlates », *Aggressive Behavior*, *32*(3), p. 261-275.

Schneider, B.H., S. Normand, M. Allès-Jardel, M.A. Provost et G.M. Tarabulsy (dir.) (2009). *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives psychosociales et développementales*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Schuler, D. et J.L. Heeb (2011). *Santé psychique, la santé en Suisse latine. Analyse des données de l'Enquête suisse sur la santé 2007*, Neuchâtel, Observatoire suisse de la santé.

Shinn, M.R., G.A. Tindal et D.A. Spira (1987). « Special education referrals as an index of teacher tolerance : Are teachers imperfect tests ? », *Exceptional Children*, *54*(1), p. 32-40.

Smart, D., A. Sanson et M. Prior (1996). « Connections between reading disability and behavior problems : Testing temporal and causal hypotheses », *Journal of Abnormal Child Psychology*, *24*(3), p. 363-383.

Tapper, K. et M.J. Boulton (2004). « Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression », *Aggressive Behavior*, *30*(2), p. 123-145.

Von Marees, N. et F. Petermann (2010). « Bullying in German primary schools », *School Psychology International*, *31*(2), p. 178-198.

Wehmeyer, M.L. et M. Schwartz (2001). « Research on gender bias in special education services », *Double Jeopardy : Addressing Gender Equity in Special Education*, p. 271-288.

Zahn-Waxler, C., E.A. Shirtcliff et K. Marceau (2008). « Disorders of childhood and adolescence : Gender and psychopathology », *Annual Review of Clinical Psychology*, *4*, p. 275-303.

CHAPITRE

Le *burnout* des élèves[1]

Katariina Salmela-Aro
Université d'Helsinki

1. Ce chapitre a été traduit de l'anglais par É. Tardif, P. Bonvin et N. Meylan.

Le *burnout* des élèves est un concept nouveau (Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi, 2008) alors qu'il a été généralement perçu comme un trouble lié au travail (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001 ; Schaufeli et Enzmann, 1998). Il s'avère que le *burnout* est une notion également utile lorsqu'il est étudié dans le contexte scolaire qu'est l'école. En effet, celle-ci est un contexte dans lequel les élèves travaillent même s'ils ne sont pas employés et n'occupent pas un poste comme tel. Cependant, dans une perspective psychologique, le noyau de leurs activités peut être considéré comme du travail. Ils suivent des cours et effectuent des tâches, notamment pour passer des examens et obtenir une certification. L'application de la notion de *burnout* aux élèves suggère que, tout comme le travail, l'école exige d'eux qu'ils s'engagent dans des activités exerçant ainsi un certain nombre de pressions ou de contraintes afin qu'ils les réalisent. Le *burnout* apparaît alors comme une réaction aux difficultés de tous les jours auxquelles les élèves doivent s'adapter pour surmonter les pressions qu'ils ressentent (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009). Formellement, le *burnout* à l'école peut être considéré comme une réponse à un stress chronique chez les élèves qui sont engagés dans leurs études. Cette réponse est le résultat d'un écart entre les ressources des élèves et leurs attentes, ou encore les attentes élevées que d'autres personnes importantes de leur entourage sont susceptibles d'avoir à leur égard (Salmela-Aro, Savolainen et Holopainen, 2009).

Dans ce chapitre, nous présentons des résultats récents sur le *burnout* à l'école, résultats obtenus à la suite de la réalisation du projet FinEdu[2]. Ils portent sur une étude longitudinale où environ 1 000 élèves ont été suivis dès leur dernière année de scolarité obligatoire, puis durant leurs études postobligatoires et, enfin, soit dans leur milieu professionnel, soit au cours de leurs études de niveau tertiaire.

1. Définition, fréquence et évaluation du *burnout* à l'école

Le *burnout* des élèves est défini comme un syndrome chronique de stress lié à l'école ; il se manifeste par un épuisement attribuable aux demandes de l'école, une attitude cynique et détachée vis-à-vis de l'école et un sentiment d'inadéquation face aux exigences de l'école

2. Cette recherche est soutenue par l'Académie de Finlande et la Fondation Jacobs.

(Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009). Le *burnout* à l'école peut être considéré comme un phénomène continu allant du stress lié à l'école à un *burnout* majeur. Nos résultats ont montré qu'en Finlande environ 10 % à 15 % des adolescents souffrent d'un *burnout* grave à l'école (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008).

D'autres recherches indiquent que des élèves peuvent ressentir des degrés d'intensité de *burnout* comparables à ceux qui ont été identifiés dans des professions reconnues comme étant stressantes (par exemple Pines, Aronson et Kafry, 1981). Étant donné les coûts individuels, institutionnels et sociaux du *burnout* dans certaines professions (pour une synthèse, voir Schaufeli et Enzmann, 1988), la découverte que les degrés de *burnout* à l'école sont similaires à ceux qui sont rencontrés chez certains professionnels est en soi troublante (Pines, Aronson et Kafry, 1981). De plus, les résultats des recherches empiriques sur le *burnout* à l'école indiquent, jusqu'à présent, que celui-ci est associé à de sérieux problèmes comportementaux et psychologiques, comme la dépression, l'absentéisme et le décrochage scolaire (Fimian et Cross, 1986 ; Frydenberg et Lewis, 2004 ; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009 ; Yang, 2004). Par conséquent, une meilleure compréhension du développement du *burnout* chez les élèves est importante tant pour la recherche fondamentale que pour la recherche appliquée.

Nous avons récemment proposé une nouvelle échelle de mesure du *burnout* à l'école (School Burnout Inventory – SBI, dans Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009). Cette échelle (voir tableau 2.1) est constituée de trois sous-échelles : l'épuisement émotionnel à l'école ; le cynisme à l'école ; le sentiment d'inadéquation à l'école. Cette échelle est composée de neuf items. L'épuisement émotionnel est mesuré par quatre items (par exemple « je me sens débordé par mon travail scolaire ») ; trois items mesurent le cynisme (par exemple « je ressens un manque de motivation pour mon travail scolaire et je pense souvent à abandonner ») et deux items mesurent le sentiment d'inadéquation (par exemple « j'avais des attentes plus élevées concernant mon travail scolaire dans le passé que maintenant »). Chaque item est évalué sur une échelle en six points (allant de 1 = fortement en désaccord à 6 = fortement en accord).

Tableau 2.1. *Questionnaire du* burnout *à l'école*[3]

Consigne : pour chaque affirmation, veuillez indiquer la réponse qui correspond le mieux à votre situation durant les quatre dernières semaines.

	Complètement en désaccord	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Complètement d'accord
1. Je me sens débordé(e) par mon travail scolaire. (EXH1)	○	○	○	○	○	○
2. Je ressens un manque de motivation pour mon travail scolaire et je pense souvent à abandonner. (CYN1)	○	○	○	○	○	○
3. J'ai souvent un sentiment d'insuffisance dans mon travail scolaire. (INAD1)	○	○	○	○	○	○
4. Je dors souvent mal à causes des soucis en lien avec mon travail scolaire. (EXH2)	○	○	○	○	○	○
5. Je sens que je perds l'intérêt pour mon travail scolaire. (CYN2)	○	○	○	○	○	○
6. Je me demande continuellement si mon travail scolaire a un sens. (CYN3)	○	○	○	○	○	○
7. Je repense sans cesse à des choses en lien avec mon travail scolaire durant mon temps libre. (EXH3)	○	○	○	○	○	○
8. J'avais des attentes plus élevées concernant mon travail scolaire dans le passé que maintenant. (INAD2)	○	○	○	○	○	○
9. La pression de mon travail scolaire me cause des problèmes dans mes relations intimes avec les autres. (EXH4)	○	○	○	○	○	○

Légende : EXH = Épuisement lié au travail scolaire ; CYN = Cynisme à l'égard du sens de l'école ; INAD = Sentiments d'inadéquation à l'école.

3. Version française du School Burnout Inventory (*SBI*) de Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi (2009), traduit par N. Meylan. Validation française en cours effectuée par N. Meylan, P.-A. Doudin et Ph. Stephan.

Au moyen de cette échelle, le *burnout* peut être mesuré globalement ou par dimensions. Sans nous étendre sur ces aspects, nous relèverons tout de même les qualités métriques de cette échelle du SBI en termes d'indices de validité et de fiabilité. Ainsi, les dimensions que constituent l'épuisement attribuable aux demandes de l'école, une attitude cynique et détachée à l'égard de l'école et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève (Salmela-Aro et Näätämen, 2005) sont proches les unes des autres, mais constituent trois facteurs distincts (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009). De même, les analyses statistiques de la validité de l'échelle indiquent que le *burnout* est associé à la dépression, à la réussite et à l'engagement à l'école selon les configurations attendues (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009).

2. Processus de développement du *burnout* à l'école

En accord avec les résultats de recherche (voir Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001), le *burnout* à l'école ne peut pas être considéré comme étant unidimensionnel, mais doit être appréhendé dans une perspective multidimensionnelle prenant en compte l'épuisement émotionnel, le cynisme et les sentiments d'inadéquation (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009). Golembiewski (1989) suggère que le *burnout* se développe en huit phases ou étapes marquant de plus en plus l'inadaptation. Ce modèle en phases suggère que le cynisme se développe en premier, suivi du sentiment d'inadéquation avec un épuisement émotionnel qui émerge dans des stades plus virulents du *burnout* (Golembiewski, 1989 ; Taris, Le Blanc, Schaufeli et Schreurs, 2005). Dans le modèle de Leiter (1989), l'épuisement émotionnel constitue la composante initiale du *burnout* qui entraîne alors le développement du cynisme considéré comme une stratégie d'adaptation inefficace et se cumule avec un sentiment d'inadéquation. Taris, Le Blanc, Schaufeli et Schreurs (2005) suggèrent que l'épuisement émotionnel a des effets directs et indirects sur les sentiments d'inadéquation par le cynisme. Dans une étude récente, le processus développemental le plus consistant que nous avons trouvé (Parker et Salmela-Aro, sous presse) montre que le cynisme précède les sentiments d'inadéquation. De la même façon, l'évolution qui va de l'épuisement émotionnel jusqu'aux sentiments d'inadéquation est en accord avec le modèle de Lee et Ashforth (1993) ainsi que celui de Taris, Le Blanc, Schaufeli et

Schreurs (2005). Nos résultats incitent à proposer un nouveau modèle théorique qui intègre les processus décrits dans les quatre modèles ci-dessus où l'épuisement émotionnel et le cynisme permettent de prédire le sentiment d'inadéquation.

Alors que l'effet du cynisme sur les sentiments d'inadéquation a été confirmé dans la présente recherche, les liens réciproques entre le cynisme et l'épuisement émotionnel n'ont pas été confirmés. Au contraire, l'épuisement émotionnel a un effet significatif et consistant à travers le temps sur les sentiments d'inadéquation. Puisque ces résultats soutiennent l'hypothèse – propre aux théories développementales de Leiter (1989) et de Golembiewski (1989) – d'une relation allant du cynisme aux sentiments d'inadéquation ainsi que celle – qui est propre au cadre de Lee et Ashforth (1993) et de Taris, Le Blanc, Schaufeli et Schreurs (2005) – d'une relation entre l'épuisement émotionnel et les sentiments d'inadéquation, aucun modèle intégrant ces processus développementaux n'a été proposé dans la littérature. Par conséquent, le sentiment d'inadéquation apparaît comme étant la dernière phase du *burnout* à l'école après celles de l'épuisement et du cynisme.

La comparaison des différents modèles de développement du *burnout* à l'école est important sur le plan de la recherche fondamentale, mais aussi sur un plan pratique afin que les écoles et les professionnels qui interviennent dans le champ scolaire disposent de pistes favorables au développement du sentiment de bien-être des élèves. Dans la perspective des modèles sur le *burnout*, Golembiewski (1989) relevait la nécessité de se centrer sur le développement de stratégies d'adaptation efficaces afin de mieux gérer les sources de stress et d'abandonner des stratégies inefficaces, telles que le cynisme, qui interfère avec la capacité de l'individu à explorer des sources importantes de soutien (Taris, Le Blanc, Schaufeli et Schreurs, 2005). Au contraire, les modèles de Leiter (1989), Lee et Ashforth (1993) et de Taris, Le Blanc, Schaufeli et Schreurs (2005) proposent de se centrer sur l'épuisement émotionnel comme une caractéristique initiale et centrale du *burnout* (Leiter, 1989 ; Schaufeli et Enzmann, 1998). L'épuisement émotionnel et le cynisme permettent de prédire le sentiment d'inadéquation tel que nous l'avons trouvé dans notre recherche et illustrent bien l'importance des interactions entre le stress et les stratégies d'adaptation.

3. *Burnout* et transitions scolaires : un défi majeur pour les adolescents

La recherche conduite dans le cadre du projet FinEdu a également étudié le développement du *burnout* lors des transitions scolaires. Plus particulièrement, les transitions, d'une part, entre la fin de l'école obligatoire et le début des études postobligatoires, d'autre part, entre la fin des études postobligatoires et l'entrée dans une profession ou la poursuite d'études, notamment universitaires, sont des étapes de grand défi pour des jeunes les exposant à des changements importants sur le plan de la motivation et du bien-être (Salmela-Aro, sous presse).

Nos résultats montrent que des adolescents qui suivent la filière de formation académique sont plus à risque d'épuisement que leurs pairs qui suivent la filière de formation professionnelle (Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi, 2008). Une explication réside dans le fait que les exigences auxquelles doivent faire face les élèves de la voie académique tant à fin de l'école obligatoire qu'à la fin des études postobligatoires sont plus élevées que dans la filière professionnelle (Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi, 2008). De plus, ceux qui suivent la filière académique investissent beaucoup l'école dont ils valorisent les tâches, ce qui pourrait constituer également un facteur de risque de fatigue et d'épuisement scolaire. La filière professionnelle pourrait constituer une option attrayante pour des élèves qui présentent une réussite moyenne ou inférieure dans leur cursus scolaire avant l'orientation dans les différentes filières.

Savoir qu'une filière de formation professionnelle existe et pouvoir choisir une filière d'étude en accord avec ses intérêts personnels peuvent constituer des facteurs de motivation et expliquer la baisse de l'épuisement des élèves lorsque ceux-ci se réorientent d'une filière académique à une filière professionnelle. Une transition réussie à l'école accroît le sentiment de bien-être, ce dernier étant à l'origine d'un niveau d'engagement plus élevé face à l'école.

4. Le *burnout* à l'école et les symptômes dépressifs

Le *burnout* est associé à des symptômes dépressifs (Salmela-Aro, Savolainen et Holopainen, 2009). Nos résultats ont montré que le *burnout* et les symptômes dépressifs chez des élèves adolescents

présentent une stabilité modérée. Nous avons également observé des cycles cumulatifs entre le *burnout* à l'école et les symptômes dépressifs. Nous montrons néanmoins que le *burnout* prédit des symptômes de nature dépressive plus fortement que l'inverse. De tels résultats contribuent à une meilleure compréhension du développement de l'adolescent dans le contexte scolaire. Le *burnout* scolaire en cours d'adolescence et en fin d'adolescence devrait être pris très sérieusement en compte, car il peut en résulter un symptôme dépressif par la suite.

5. Difficultés d'apprentissage, dépression et *burnout* à l'école

Nos résultats récents (Kiuru, Leskinen, Nurmiet et Salmela-Aro, sous presse) montrent le rôle clé du *burnout* à l'école chez des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Les résultats indiquent que l'impact des difficultés d'apprentissage sur les symptômes dépressifs s'effectue au moyen du sentiment d'inadéquation qui est une des composantes du *burnout* : des difficultés scolaires prédisent un degré élevé de sentiment d'inadéquation qui peut alors contribuer à une augmentation importante des symptômes dépressifs. Nos résultats montrent aussi que le sentiment d'inadéquation à l'école contribue à son tour à une augmentation importante des symptômes dépressifs. Enfin, le sentiment d'inadéquation à l'école s'explique aussi, partiellement, par l'association entre le genre et les symptômes dépressifs : être une fille prédit un degré plus élevé d'inadéquation qui, à son tour, contribue de manière importante à un plus haut degré de symptômes dépressifs.

6. *Burnout* et motivation

Des facteurs personnels et sociaux jouent un rôle dans l'apparition du *burnout* à l'école. En ce qui concerne les facteurs personnels, la motivation est un indicateur clé. En ce qui a trait aux facteurs sociaux, les rôles des pairs, des parents et des enseignants ou enseignantes sont des indicateurs clés. Les résultats montrent que des élèves qui visent la réussite souffrent davantage de *burnout* à l'école (Tuominen-Soini, Salmela-Aro et Niemivirta, 2008) que des élèves qui visent

l'apprentissage ou la maîtrise des savoirs. Les résultats au sujet du *burnout* montrent que les filles qui progressent dans l'atteinte de leur objectif académique présentent un bas degré de *burnout* scolaire.

L'association entre le niveau d'exigences des études, le *burnout* et l'engagement à l'école a été examinée dans le contexte d'un modèle de demande-ressource (Salmela-Aro et Natale, 2011). Ce modèle a été testé avec l'hypothèse qu'un degré d'exigences élevées favoriserait le *burnout*, alors que la disponibilité des ressources pour les études serait liée à un engagement scolaire élevé. À son tour, le *burnout* des élèves risque de déboucher sur des problèmes de santé comme la dépression alors que l'engagement dans les études serait pérenne et s'accompagnerait d'un état de bien-être.

Nos résultats montrent qu'un haut degré d'exigences est un facteur de risque de *burnout* chez les élèves alors que la disponibilité de ressources pour l'étude représente un facteur de protection du *burnout* et la pérennité de leur engagement dans les études. Le *burnout* prédit négativement l'engagement à l'école une année plus tard et des symptômes dépressifs alors que l'engagement prédit une satisfaction de vie. Le modèle demande-ressources qui a été utilisé généralement dans le contexte professionnel semble, selon ces résultats, pouvoir s'appliquer également au contexte scolaire.

7. *Burnout* et contexte social

Le contexte social formé par les pairs, les parents et l'école jouerait un rôle clé dans l'apparition du *burnout* à l'école. Les pairs semblent influencer le risque de *burnout* (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen et Salmela-Aro, 2008 ; Laursen, Bukowski, Kiuru, Nurmi et Salmela-Aro, sous presse). Les résultats montrent l'importance du groupe de pairs. En effet, c'est le niveau de *burnout* du groupe auquel l'élève appartient qui influence son niveau de *burnout*. Les résultats indiquent également que les groupes de pairs caractérisés par un haut degré de réalisation académique protègent les membres du groupe contre une hausse du *burnout* à l'école au cours de la fin de l'école obligatoire. Les résultats de notre étude montrent que les membres d'un groupe de pairs adolescents sont relativement similaires en termes de niveau de *burnout* à l'école. Ils suggèrent que c'est l'influence des groupes de pairs qui est responsable de la similarité du groupe de pairs dans le *burnout* à l'école. Ils montrent également que les membres du groupe

de pairs connaissent des changements similaires de leur niveau de *burnout* au cours du temps et deviennent de plus en plus similaires au cours du temps. Ces résultats vont de pair avec ceux trouvés pour d'autres caractéristiques, comme la réussite scolaire, la motivation et la détresse. Il y a plusieurs processus, comme la co-rumination (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen et Salmela-Aro, 2008), le désir ou les pressions à se conformer qui seraient responsables de l'influence du groupe de pairs sur le *burnout* à l'école des adolescents.

Le contexte scolaire et les enseignants ou enseignantes semblent aussi jouer un rôle clé dans l'apparition du *burnout* (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008). Pour les élèves de fin de scolarité obligatoire, un climat scolaire négatif représente un risque de *burnout* alors qu'un soutien partagé entre les membres de l'école protège du *burnout*. De plus, pour les élèves qui suivent des études postobligatoire, la motivation positive manifestée par leur enseignant ou enseignante diminue le risque de *burnout* des élèves. De même, une bonne relation intergénérationnelle entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève semble être liée à un faible taux de *burnout*. Les résultats obtenus sur le plan individuel montrent un processus similaire entre les élèves de l'école obligatoire et ceux de l'école postobligatoire : un climat négatif à l'école est lié au *burnout* alors qu'un soutien de l'école et une motivation positive de la part des enseignants ou enseignantes sont liés à un bas niveau de *burnout*. Les conditions scolaires telles, les relations sociales (comme les relations élèves-enseignants ou enseignantes) et l'intérêt des enseignants et enseignantes pour l'épanouissement des élèves en étant notamment attentif à leur orientation scolaire sont d'une importance clé pour le bien-être de l'élève à l'école. Dans le même ordre d'idées, le lien intergénérationnel élève-enseignant ou enseignante semble être une ressource protectrice. Les résultats obtenus sur le plan individuel montrent que les adolescents qui perçoivent le plus négativement le climat de l'école sont davantage à risque de *burnout*. Au contraire, plus les adolescents perçoivent un soutien de l'école et une motivation positive chez leurs enseignants ou enseignantes, moins ils sont à risque de *burnout*.

Le lien entre le *burnout* de l'adolescent et celui des parents a aussi été examiné pour la première fois (Salmela-Aro, Tynkkynen et Vuori, sous presse). Les résultats montrent que l'expérience du *burnout* est partagée sur le plan familial. Éprouver le *burnout* est plus particulièrement partagé entre adolescents et parents du même genre, par exemple la fille et sa mère et le fils et son père. Le parent du même

genre semble servir de modèle pour le développement du *burnout*. Nous pouvons faire l'hypothèse que le *burnout* des parents pourrait aussi s'avérer un style d'éducation provoquant une baisse d'intérêt et d'investissement dans la vie des adolescents. Les résultats indiquent que les ressources financières de la famille influencent également le niveau de *burnout* : plus importants sont les soucis financiers des familles, plus élevé est le risque de *burnout*. Cela est un résultat important en regard de l'impact potentiel de la récession économique actuelle sur le bien-être des familles et des jeunes.

Conclusion

Au tableau 2.2, nous résumons les principaux résultats sur le *burnout* à l'école, les facteurs de risque et de protection. Environs 10 à 15 % des élèves souffrent d'un *burnout* à l'école défini comme étant l'épuisement attribuable aux exigences scolaires, une attitude cynique à l'égard de l'école et le sentiment d'inadéquation de l'élève. Le *burnout* à l'école commence par l'épuisement puis le cynisme et enfin le sentiment d'inadéquation face aux exigences de l'école. Le *burnout* est un phénomène grave et peut conduire aux symptômes de dépression.

Les transitions scolaires risquent d'influencer le *burnout* à l'école. La filière académique peut être vue comme le défi clé en termes de *burnout* à l'école. Plus les exigences de l'école sont élevées et moins les élèves ont de ressources, plus le risque de *burnout* chez les élèves est élevé. Les élèves orientés vers le succès souffrent davantage du *burnout* à l'école que ceux qui sont orientés vers la maîtrise des savoirs. La précipitation, le climat d'école négatif et un bas degré de soutien sont des facteurs de risque du *burnout* à l'école alors que la motivation positive de l'enseignant ou de l'enseignante joue un rôle de protection. Le niveau de *burnout* d'un élève peut être influencé par le niveau de *burnout* des autres élèves du groupe-classe. Les parents souffrant eux-mêmes d'un *burnout* peuvent également jouer un rôle dans le *burnout* de leur enfant à l'école.

Par conséquent, tous les contextes sociaux clés (les pairs, les parents et les enseignants ou enseignantes) jouent un rôle dans l'apparition du *burnout* de l'élève à l'école. La nouvelle échelle de mesure du *burnout* que nous avons proposée est une manière fiable de reconnaître le *burnout* à l'école, déjà dans ses prémices.

Tableau 2.2. Burnout *de l'élève; facteurs de risque et de protection*

	Augmente le risque de *burnout*	Réduit le risque de *burnout*
Genre	Fille	Garçon
Niveau scolaire	Faible	Élevé
	Difficultés d'apprentissage	
Motivation	Succès	Maîtrise des savoirs
	Niveau de demande scolaire élevé	Niveau de ressources élevées de l'élève
Pairs	*Burnout*	Soutien et bon niveau scolaire
Climat scolaire	Négatif, précipitation	Positif
Attitudes des enseignants et enseignantes	Relation négative, ne motive pas l'élève	Relation positive, encouragements
Santé scolaire	Manque de professionnels de la santé en milieu scolaire	Accès à des professionnels de la santé en milieu scolaire
Filière d'étude	Filière académique	Filière professionnelle
Parents	*Burnout*	Chaleureux, impliqués

Bibliographie

Fimian, M. et A. Cross (1986). « Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students : A preliminary investigation », *The Journal of Early Adolescence*, *6*(3), p. 247-267.

Frydenberg, E. et R. Lewis (2004). « Adolescents least able to cope : How do they respond to their stresses ? », *British Journal of Guidance and Counselling*, *32*(91), p. 25-37.

Golembiewski, R. (1989). « A note on Leiter's study : Highlighting two models of burnout », *Group and Organization Management*, *14*(1), p. 5-13.

Kiuru, N., K. Aunola, J.-E. Nurmi, E. Leskinen et K. Salmela-Aro (2008). « Peer group influence and selection in adolescents' school burnout : A longitudinal Study », *Merrill Palmer Quarterly*, *54*(1), p. 23-55.

Kiuru, N., E. Leskinen, J. Nurmi et K. Salmela-Aro (sous presse). « Depressive symptoms during adolescence : Do learning difficulties matter ? », *International Journal of Behavioral Development.*

Laursen, B., W. Bukowski, N. Kiuru, J.-E. Nurmi et K. Salmela-Aro (sous presse). « Opposites detract : Middle school peer group antipathies », *Journal of Experimental Child Psychology.*

Lee, R. et B. Ashforth (1993). « A further examination of managerial burnout : Toward an integrated model », *Journal of Organizational Behavior, 14*(1), p. 3-20.

Leiter, M. (1989). « Conceptual implications of two models of burnout : A response to Golembiewski », *Group and Organizational Studies, 14*(1), p. 15-22.

Maslach, C., W. Schaufeli et P. Leiter (2001). « Job burnout : New directions in research and intervention », *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), p. 189-192.

Parker, P. et K. Salmela-Aro (sous presse). « Developmental processes in school burnout : A comparison of major developmental models », *Learning and Individual Differences.*

Pines, A., E. Aronson et D. Kafry (1981). *Burnout : From Tedium to Personal Growth*, New York, Free Press.

Salmela-Aro, K. (sous presse). « Stages of adolescence », dans B. Brown et M. Prinstein (dir.), *Encyclopedia of Adolescence,* Amsterdam, Elsevier.

Salmela-Aro, K., N. Kiuru, E. Leskinen et J. Nurmi (2009). « School burnout inventory (SBI) : Reliability and validity », *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), p. 48-57.

Salmela-Aro, K. et P. Näätänen (2005). *BBI-10Koulu-uupumus-mittari, School* Burnout *Inventory,* Helsinki, Edita.

Salmela-Aro, K. et K. Natale (2011). « School burnout and engagement : Antecedents and conséquences », *Longitudinal and Life Course Studies (LLCS),* <http://www.journal.longviewuk.com>, consulté le 7 mai 2011.

Salmela-Aro, K., N. Kiuru et J.-E. Nurmi (2008). « The role of educational track in adolescents' school burnout : A longitudinal study », *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), p. 663-689.

Salmela-Aro, K., N. Kiuru, M. Pietikäinen et J. Jokela (2008). « Does school matter ? The role of school context for school burnout », *European Psychologist, 13*(1), p. 1-13.

Salmela-Aro, K., H. Savolainen et L. Holopainen (2009). « Depressive symptoms and school burnout during adolescence : Evidence from two cross-lagged longitudinal studies », *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), p. 1316–1327.

Salmela-Aro, K., L. Tynkkynen et J. Vuori (sous presse). « Parents' work burnout and adolescents' school burnout : Are they shared », *European Journal of Developmental Psychology.*

Schaufeli, W. et D. Enzmann (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice : A Critical Analysis,* Londres, Taylor and Francis.

Taris, T., P. Le Blanc, W. Schaufeli et P. Schreurs (2005). « Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach burnout inventory ? A review and two longitudinal tests », *Work and Stress*, *19*(3), p. 238-255.

Tuominen-Soini, H., K. Salmela-Aro et M. Niemivirta (2008). « Achievement goal orientations and well-being », *Learning and Instruction*, *18*(3), p. 251-266.

Yang, H. (2004). « Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges », *International Journal of Educational Development*, *24*(3), p. 283-301.

CHAPITRE

3

Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français

Sandra Zakari
Université de Strasbourg

Vera Walburg
Groupe Médical Laënnec, Foix

Henri Chabrol
Université de Toulouse II – Le Mirail

Au cours de leur développement, les adolescents connaissent fréquemment des problèmes de santé mentale et souffrent parfois de divers troubles tels que la dépression, le stress scolaire, l'épuisement scolaire aussi appelé *burnout* et des idéations suicidaires. Si certaines pathologies dont souffrent les adolescents, comme la dépression et les idéations suicidaires, commencent à être plutôt bien connues, d'autres éléments, comme le stress scolaire et le *burnout* appliqué au milieu scolaire, plus récents dans la littérature, restent encore peu explorés. De même, on dispose à ce jour de peu de connaissances relatives aux facteurs déterminants et aux éventuelles interactions entre ces troubles. L'objectif de ce présent chapitre est de faire le point sur les connaissances actuelles concernant ces diverses affections mentales et de présenter les résultats d'une étude dont une des visées avait été d'établir un premier état de lieu du stress scolaire et du *burnout* au sein d'une population de lycéens français. Dans un deuxième temps, nous avons souhaité explorer les différents facteurs susceptibles d'influencer ces états. Enfin, nous voulions proposer des pistes de réflexion relatives à ces troubles, pouvant affecter les adolescents au cours de leur scolarité, pour avoir une meilleure connaissance et développer une meilleure prévention de ces manifestations.

1. Dépression, stress scolaire et *burnout* étudiant : état de la question

Dans cette première partie, nous présentons plusieurs études significatives relatives à la dépression, au stress scolaire, au *burnout* ainsi qu'aux idéations suicidaires ; les études dont il est question ici ont été conduites auprès d'adolescents, ce qui permet de donner un meilleur aperçu des enjeux concernant les troubles au sein de cette population.

1.1. La dépression

La dépression est une pathologie fréquente à l'adolescence. En effet, selon plusieurs études (Kessler et Walters, 1998 ; Klerman 1988 ; Klerman et Weissman, 1989 ; Paunesku, Ellis, Kuwabara, Gollan, Gladstone, Reinecke et Von Voorkees, 2008), on estime que 24 % des adolescents présentent des symptômes dépressifs à un moment donné de leur développement, avant d'atteindre l'âge de 24 ans. Plusieurs facteurs de vulnérabilité ont été identifiés par des études précédentes

(Hankin, 2006 ; Reinecke, 2005). Selon ces auteurs, ces facteurs peuvent être soit génétiques, soit dus à des traits de personnalités, tels que le neuroticisme[1] (Mattews, Deary et Whiteman, 2003), ou encore le stress, les styles attributionnels[2](Heider, 1958) ainsi que les relations familiales et amicales, notamment un faible soutien social par les pairs. Plusieurs études ont montré que des adolescents dépressifs rapportent significativement plus d'événements de vie négatifs qui seraient une conséquence d'un manque de flexibilité dans les stratégies d'ajustement au stress quotidien (Gan, Zhang, Wang, Wang et Shen, 2006 ; Nagase, Uchiyama, Kaneita, Li, Kaji, Takahashi, Konno, Mishima, Nishikawa et Ohida, 2009 ; Zhang, Kang et Zhang, 2008 ; Zhang, Yan et Wang, 2005 ; Zong, Cao, Cao, Shi, Wang, Yan, Abela, Gan, Gong et Chan, 2010). Une autre étude (Moberly et Watkins, 2008) suggère que le lien entre les symptômes dépressifs et une augmentation du nombre d'événements de vie négatifs s'explique par une tendance à la rumination des situations stressantes au quotidien, et donc d'une interprétation plus négative et plus importante de ces événements. Enfin, la plus importante des conséquences de la dépression chez les jeunes est l'augmentation considérable du risque de suicide (Waller, Hafflons, Halpern, Initani, Ford et Guo, 2006 ; West, Swahn et McCarty, 2010).

1.2. Le stress scolaire

Dans une précédente étude, Ang et Huan (2006) définissent le stress scolaire comme un état chronique chez des élèves qui se sont fixé des objectifs irréalistes ou dont la perception et les attentes de l'entourage dépassent leurs capacités. L'étude de ces auteurs a été menée auprès de 1 108 adolescents de 12 à 18 ans, issus des écoles secondaires de Singapour. Leurs résultats montrent un lien de médiation et d'amplification de la dépression entre le stress scolaire et les idéations suicidaires. Une autre étude (Sim, 2000) menée en Corée du Sud, auprès de 438 préadolescents de 10 à 13 ans, a montré l'impact et la nocivité du stress quotidien exercé par l'entourage, notamment par les parents et

1. Neuroticisme : il s'agit d'une vulnérabilité et d'une tendance à éprouver facilement des émotions désagréables comme la colère, l'inquiétude ou la dépression.
2. Style attributionnel : il s'agit du mécanisme à travers lequel les individus expliquent les causes des événements qui leur arrivent. Ces causes peuvent être attribuées aux compétences de l'individu (internes) ou aux circonstances environnementales (externes).

les pairs, engendrant ainsi des symptômes dépressifs et des troubles du comportement. Enfin, une troisième étude (Leung, 2010), conduite auprès de 1 171 élèves entre 9 et 13 ans à Hong Kong a mis en exergue, d'une part, l'impact du stress scolaire sur l'anxiété, d'autre part, le rôle protecteur du soutien parental et plus particulièrement paternel.

Sur le plan des conséquences du stress scolaire, plusieurs études (Dubois, Felner, Brand, Adan et Evans, 1992 ; Plancharel, Bettschart, Bolgnini, Dumont et Halfon, 1997 ; Sim, 2000) soulignent la nuisance de la dépression et de l'anxiété sur la santé mentale des adolescents. Une autre étude (Torsheim et Wold, 2001) a montré qu'un taux élevé de stress scolaire était associé à d'importantes somatisations, telles que maux de têtes, douleurs abdominales, maux de dos et étourdissements. Les élèves aux prises avec un haut degré de stress scolaire seraient plus susceptibles d'être affectés par des ulcères d'estomac, une tension élevée et de l'asthme (Aheneku, Nwosu et Aheneku, 2000 ; Bossy, 2000 ; Guidi, Tricerri, Vangeli, Frasca, Riccardo Errani, Di Giovanni, Antico, Menini, Sciamanna, Magnavita Doria et Bartoloni, 1999). De même, ces élèves ont une plus grande tendance à la consommation d'alcool et d'autres substances (Ma, 2001 ; McCormack, 1996).

1.3. Le *burnout*

Le *burnout* est une manifestation bien distincte de la dépression (Bakker, Shaufeli, Demerouti, Janssen, Van Der Hulst et Brouwer, 2000 ; Glass et McKnight, 1996). Chez l'adulte en situation professionnelle, il se caractérise selon trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le manque d'accomplissement personnel. D'après une récente étude auprès d'élèves (Salmela-Aro, 2011 ; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009), trois aspects du *burnout* peuvent également se retrouver. Il s'agit d'un épuisement relatif aux demandes scolaires, d'une attitude cynique à l'égard de l'école et d'un sentiment d'inadéquation en tant qu'élève. Cette étude a permis d'élaborer une échelle en neuf items pour évaluer le *burnout*, le School Burnout Inventory. Par ailleurs, dans cette étude, le score de *burnout* était positivement relié au score de dépression et négativement associé à la réussite scolaire. Lors d'une recherche précédente, menée par ces mêmes auteurs (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008), le *burnout* des élèves est défini comme une forme sévère du stress scolaire. Les résultats de cette étude ont montré que le score du *burnout* était positivement lié à un climat scolaire hostile et à une faible réussite scolaire, tandis que

des encouragements motivationnels et un soutien positif reçu de la part des enseignants et enseignantes étaient négativement reliés au score de *burnout*. De plus, les filles avaient des scores de *burnout* plus élevés que ceux des garçons. Cependant, l'origine socioéconomique et la structure familiale n'avaient pas d'impact significatif sur le score de *burnout*.

Les élèves ayant de fortes attentes à l'égard de leur scolarité ou vulnérabilisés par un stress chronique seraient particulièrement à risque (Maslach Schaufeli et Leiter, 2001). Un syndrome de surentraînement a été perçu chez des adolescents sportifs (Michel, Purper-Ouakil, Leheuzey et Mouren-Simeoni, 2003 ; Purper-Ouakil, Michel, Baup et Mouren-Simeoni, 2002). Dans une étude conduite en Slovénie par Silvar (2001), 6,8 % des 2 105 élèves participants âgés de 15 à 18 ans présentaient des scores élevés de *burnout* et ces résultats étaient corrélés positivement à l'anxiété, l'absentéisme et à une baisse des résultats scolaires, alors qu'au départ il s'agissait de bons élèves. Les filles étaient plus nombreuses à présenter des scores de *burnout* nettement plus élevés : 72,1 % contre 27,9 % pour les garçons. Les résultats de cette étude ont montré également que les élèves étaient particulièrement affectés par la dimension de l'épuisement émotionnel et moins par la dimension de dépersonnalisation. De plus, les élèves dont les capacités à faire face aux événements extérieurs étaient réduites ou qui avaient une impression de manque de contrôle sur les événements étaient particulièrement vulnérables. Toujours dans cette même perspective, deux autres études (Cushman et West, 2006 ; Megalis, 2003) ont conclu à des résultats semblables.

1.4. Les idéations suicidaires

Le suicide est la troisième cause de mortalité chez les adolescents (Nations Unies, 1996). Les idéations suicidaires s'avèrent une conséquence grave du stress scolaire (Ang et Huan, 2006). Plusieurs recherches antérieures ont déjà établi un lien entre les idées suicidaires et le stress scolaire (Ayyash-Abdo, 2002 ; Lewinson, Rohde et Seeley, 1993 ; Nelson et Crawford, 1990). L'étude de Toero, Nagy, Sawaguchi, Sawaguchi et Sotonyi (2001) a montré que la pression scolaire subie et l'obligation d'exceller ont des liens importants avec des comportements suicidaires. En effet, ces auteurs remarquent des pics de suicide durant les périodes d'examens. De même, en Corée du Sud, Juon, Nam et Ensminger (1994) ont étudié les facteurs susceptibles d'engendrer

des comportements suicidaires auprès de 9 886 lycéens ; ils ont mis en évidence l'importance du stress scolaire. À leur tour, Ho, Hong et Kua (1999) ont trouvé que les difficultés scolaires peuvent prédire des comportements suicidaires.

2. Problématique

On peut constater que les nombreuses études précédentes se sont intéressées au stress scolaire et au phénomène de *burnout* chez des écoliers et à leurs conséquences. Cependant, la majeure partie d'entre elles ont été menées sur le continent asiatique et, à ce jour, encore peu d'études sur ce sujet ont été conduites en Europe. Néanmoins, quelques études scandinaves, notamment finlandaises, ont montré que le *burnout* se retrouvait également chez des élèves européens et qu'il ne s'agit pas d'un phénomène culturel. Par ailleurs, les facteurs de risque et les interactions entre le stress scolaire, le *burnout*, la dépression et les idéations suicidaires sont, jusqu'à présent, encore peu explorés.

L'objectif de notre étude était, d'une part, de faire un premier état des lieux de ces pathologies au sein d'une population lycéenne française, d'autre part, d'essayer de comprendre les liens et les interactions entre ces différents éléments pouvant influencer la santé mentale et la scolarité des jeunes.

3. Présentation d'une étude conduite auprès de lycéens français

Nous présentons ici les différents points de la méthodologie et les résultats de notre recherche portant sur le stress et le sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français.

3.1. Des questionnaires sur le stress, le *burnout* et la dépression scolaire : méthodologie

En ce qui a trait à la présente étude, 252 lycéens en classe de première et en classe terminale provenant de trois lycées publics et privés de Toulouse et de Metz ont participé, dont 135 garçons et 117 filles, d'âge moyen de 16,9 ans (SD = 0,88) ; 198 d'entre eux étaient en classe de première et 114 en terminale. Les élèves ont été sollicités sur la base

du volontariat à compléter les questionnaires durant leurs heures d'enseignement. Les variables sociologiques (âge, classe, genre) ont été recueillies grâce à une fiche anamnéstique.

Le stress scolaire a été évalué au moyen d'une version française de la High School Stressors Scale (HSSS) de Burnett et Fanshawe (1997). Cette échelle permet d'obtenir un score global et des scores relatifs à neuf sous-échelles : les méthodes d'enseignement, les relations élèves-professeurs, la charge de travail, l'environnement scolaire, le sentiment de vulnérabilité, l'organisation personnelle, l'indépendance, l'anxiété concernant l'avenir, les relations avec les parents. (Exemple d'items : « Trop de pression de mes parents concernant ma réussite à l'école » ou « Trop de devoirs à faire à la maison. »)

Le *burnout* a été mesuré à l'aide du Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) de Halbesleben et Demerouti (2005). Cette échelle a été traduite en français et adaptée au contexte scolaire en replaçant systématiquement les termes « travail » par « lycée ». (Exemple d'items : « Il m'arrive de plus en plus souvent de parler péjorativement du lycée » ou « Avec le temps on perd le sens des véritables raisons d'aller au lycée. »

Pour explorer la symptomatologie dépressive, nous avons utilisé la Center for Epidemiological Studies-Depression Scale (CES-D) dont la version française à été validée par Furher et Rouillon (1989). Un score supérieur à 24 indique une symptomatologie dépressive modérée à sévère et une possibilité de diagnostic de dépression majeure. Les trois derniers items de cette échelle (« j'ai l'impression que ma vie ne mérite pas d'être vécue », « j'ai eu envie de me faire du mal », « j'ai eu envie de me suicider ») ont permis d'évaluer également les idées suicidaires (Garrison, Addy, Jackson, McKeown et Waller, 1991).

Neuf items relatifs au perfectionnisme issu de l'échelle des standards personnels (Bouvard, Robbe-Grillet, Phan, Millery, Amirech, Fanget, Guerin et Cottraux, 2000) y ont été ajoutés, dont quatre items mesurant les aspects positifs (« il est important pour moi que je sois tout à fait compétent dans ce que je fais », et cinq items explorant les aspects négatifs, « si j'échoue en partie, c'est aussi mauvais qu'un échec complet »).

La pression perçue par les enseignants ou enseignantes, les parents et les pairs a été évaluée à l'aide de neuf questions sous forme d'échelle de Likert. Dans les questions relatives à la pression perçue des parents et des enseignants ou enseignantes, trois thèmes ont été abordés : les attentes perçues en termes de réussite, les degrés

d'indulgence perçus face aux erreurs et la pression ressentie en vue d'obtention de bons résultats. Trois thèmes ont également été abordés dans les questions concernant les pairs : le degré d'entraide entre les élèves, le degré de compétition et le climat régnant dans la classe. (Exemple d'items : « Comment percevez-vous les exigences de vos parents concernant la réussite scolaire » ou « Comment évaluez-vous le degré de compétition entre les élèves dans votre classe. »

La consommation de cannabis a été évaluée grâce au questionnaire de fréquence de consommation (Simons, Correia, Carey et Brsari, 1998) comptant huit degrés de 0 « pas de consommation » à 8 « plus d'une fois par jour ».

Enfin, une question concernant d'éventuels événements de vie récents a été ajoutée.

3.2. Différents impacts : des résultats

Nous présentons les résultats concernant, d'une part, l'impact de la dépression, le stress scolaire, le *burnout* et les idéations suicidaires et, d'autre part, les effets de la pression perçue.

3.2.1. Impact de la dépression, le stress scolaire, le *burnout* et les idéations suicidaires

Les élèves de première et de terminale ne diffèrent pas dans l'ensemble des variables étudiées. Cependant, les filles présentent des scores significativement plus élevés sur l'échelle de dépression et de stress scolaire que les garçons. Seuls les garçons obtiennent un score légèrement plus élevé sur l'échelle de *burnout*, mais cette différence n'est pas significative.

Les échelles de stress scolaire et de *burnout* que nous avons utilisées ne comportent pas dans leur mesure un score seuil pour indiquer un risque psychopathologique, c'est-à-dire susceptible de délimiter la proportion d'élèves ayant des scores suffisamment sévères pour supposer des difficultés sur le plan de leur santé mentale. En conséquence, pour ce qui est des deux échelles, nous avons utilisé la moyenne plus un écart-type comme score seuil au-delà duquel un risque psychopathologique est possible, soit un score de 145 pour l'échelle de stress scolaire, soit de 56 pour l'échelle de *burnout*. Selon ce critère, 21 % des élèves dans la présente étude ont obtenu un score supérieur au score seuil sur l'échelle de stress scolaire et 29 % un

score supérieur au score seuil sur l'échelle du *burnout* ; 28,5 % avaient une symptomatologie dépressive modérée à sévère, soit supérieure au score seuil de 24. Des analyses statistiques[3] ont été menées afin d'explorer le lien du *burnout*, de la dépression et des idéations suicidaires avec les différentes variables étudiées dans cette étude (âge, genre, consommation de cannabis, événements de vie, stress scolaire, perfectionnisme et pression perçue).

Dans le modèle explicatif du score manifestant le *burnout*, celui-ci était positivement relié au fait d'être un garçon, d'avoir obtenu un score de stress scolaire et de symptomatologie dépressive élevé. Cependant, ce score était négativement lié au perfectionnisme. Ce modèle expliquait 32 % de la variance du score de *burnout*.

Concernant le modèle relatif au score de symptomatologie dépressive, cinq variables, à savoir le fait d'être une fille, l'âge, les événements de vie, le score du *burnout* et le perfectionnisme, étaient positivement et significativement reliées. Ce modèle expliquait 34 % de la variance.

Enfin, dans le modèle explicatif des idéations suicidaires, trois variables étaient positivement et significativement reliées : le fait d'être une fille, la symptomatologie dépressive et la pression perçue. Ce modèle expliquait 39 % de la variance.

Des analyses statistiques testant le rôle de médiation du *burnout* entre le stress scolaire et la dépression indiquent que le stress scolaire influence le *burnout* ainsi que le score de dépression ; lorsque le score de *burnout* et le score de stress scolaire sont associés, l'impact du *burnout* amplifie la dépression. Cette constatation suggère qu'il existe un rôle médiateur du *burnout* entre le stress scolaire et la dépression.

Concernant le rôle de médiation de la symptomatologie dépressive entre le *burnout* et les idées suicidaires, il est à noter que la symptomatologie dépressive influence le score du *burnout* ainsi que l'importance du désir de suicide. Cependant, lorsqu'on associe le score de symptomatologie dépressive et le score de *burnout*, ce dernier est négativement associé au désir de suicide. Autrement dit, plus le score de *burnout* est important, moins il y a de désir de suicide.

3. Régressions multiples.

3.2.2. Effets de la pression perçue

Dans une deuxième partie de l'étude, l'influence plus spécifique de la pression perçue sur le score de stress scolaire a été examinée. À cet effet, nous avons tenu compte des trois sources susceptibles d'exercer une pression sur les lycéens, à savoir les enseignants ou enseignantes, les parents et les pairs. Nous avons tenu compte du score global de l'échelle de stress scolaire, mais également en fonction de neuf sous-échelles : 1) les méthodes d'enseignement ; 2) les relations élèves-professeurs ; 3) la charge de travail ; 4) l'environnement scolaire ; 5) le sentiment de vulnérabilité ; 6) l'organisation personnelle ; 7) l'indépendance ; 8) l'anxiété concernant l'avenir ; 9) les relations avec les parents. De plus nous avons pris en considération l'âge et le genre.

Le fait d'être une fille était significativement lié au score de stress scolaire global ainsi que dans les sous-échelles « sentiment de vulnérabilité » et « organisation personnelle ». Avec l'âge, seul le stress lié à « l'indépendance » augmente significativement. La pression perçue des parents affecte uniquement le stress relatif aux relations parent-enfant. C'est la pression perçue provenant des enseignants ou enseignantes qui affecte le plus le score du stress puisqu'il est positivement lié aux scores de stress scolaire global ainsi qu'aux domaines qui concernent « les méthodes d'enseignement », « le sentiment de vulnérabilité », « l'organisation personnelle » et « l'anxiété concernant l'avenir ». Enfin, la pression perçue provenant des pairs n'affectait pas le stress scolaire.

4. Discussion

Ces résultats ont montré l'existence du phénomène de *burnout* au même titre que chez des adultes en situation professionnelle auprès d'une population de lycéens français, et confirment ainsi des résultats de recherches précédentes (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008 ; Silvar, 2001). Cette étude a également confirmé le lien existant entre le stress scolaire, la dépression, le *burnout* et les idéations suicidaires déjà établi dans plusieurs études antérieures (Glass et Mc Knight, 1996 ; Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001 ; Slivar, 2001 ; Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini et Holz, 2001). Comme dans plusieurs études précédentes, les filles ont des scores de dépression, de stress scolaire et d'idéations suicidaires plus élevés (Ang et Huan, 2006). Cependant, dans la présente étude et contrairement à celles qui l'ont précédée (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008 ; Slivar, 2001)

ce sont les garçons qui ont un score de *burnout* légèrement plus élevé, mais cette différence n'est pas significative. Le score de *burnout* obtenu a été fortement relié au score de stress scolaire pouvant laisser penser que le *burnout* est une forme sévère du stress scolaire, comme un sorte de continuum, ce qui a déjà été suggéré dans une étude antérieure (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008).

Par ailleurs, un score de perfectionnisme est apparu comme un facteur protecteur susceptible d'indiquer que chez un élève le souci de bien faire son travail protège en quelque sorte de la démotivation qui accompagne souvent le *burnout* chez l'adulte en situation professionnelle.

Le lien entre la symptomatologie dépressive et le *burnout* émergeant dans des études précédentes (Ahola et Hakanen, 2007 ; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009) a également été retrouvé dans la présente étude. Cependant, aucun lien de médiation de la dépression entre le stress scolaire et les idéations suicidaires n'a été retrouvé comme décrit précédemment (Ang et Huan, 2006). Cela est peut-être une spécificité culturelle dans le sens où les élèves français n'ont pas la même façon de réagir à la pression et au stress scolaire que les élèves asiatiques. Néanmoins, dans la présente étude, un score de *burnout* élevé était associé à un moindre désir de suicide suggérant la possibilité que le *burnout* et les idéations suicidaires soient deux réponses différentes à l'exposition d'un stress scolaire chronique et intense où, dans le premier cas, il y a renoncement et désengagement de la situation en quelque sorte protecteur du suicide. Par ailleurs, un rôle médiateur du *burnout* entre le stress scolaire et la dépression a été mis en évidence, ce qui va dans le sens d'un continuum entre le stress scolaire et le *burnout* évoqué dans une étude antérieure (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela, 2008).

Concernant le stress scolaire, il apparaît conforme aux études déjà conduites sur ce sujet (Ang et Huan, 2006 ; Ho, Hong et Kua, 2003). Ce serait surtout la pression perçue provenant des enseignants ou enseignantes qui impacterait le degré de stress éprouvé par les élèves.

4.1. Perspectives pour des recherches ultérieures

Des recherches ultérieures sont nécessaires, notamment longitudinales afin de mieux établir les relations de cause à effet entre ces différentes variables et les liens d'autorenforcement entre la symptomatologie

dépressive et les scores de *burnout* et de stress scolaire. De même, les conséquences du *burnout* et du stress scolaire sur la motivation et la réussite ou l'échec scolaire mériteraient d'être davantage explorées.

Par ailleurs, dans le souci d'une meilleure prise en charge et de prévention d'élèves en difficulté, il semble intéressant de mieux connaître les facteurs protecteurs comme les habiletés de *coping*[4] ou des capacités de résilience. Des études dans ce sens seraient souhaitables.

4.2. Applications et pistes pour la prévention

Face à l'influence de la pression des enseignants et enseignantes sur le stress scolaire que vivent les élèves, il est impératif que ces professionnels prennent connaissance de ce fait, d'où l'importance de mieux cerner les facteurs protecteurs afin que les enseignants et enseignantes sachent quelle attitude adopter face à un élève qui semble dépassé par le travail scolaire et éviter ainsi la démotivation. Au vu d'une étude antérieure menée en ce sens (Salmela-Aro, 2008), il semble qu'un soutien motivationnel et un renforcement positif de la part des professionnels réduiraient significativement les scores de *burnout*. Toujours selon cette même étude, un environnement scolaire chaleureux semble d'une grande utilité.

Il serait également souhaitable que des psychologues œuvrant avec des adolescents ainsi que tout autre professionnel dans ce domaine (travailleurs sociaux, conseillers d'orientation) connaissent ces problèmes afin de mieux identifier des mal-être chez les jeunes et, ainsi, d'exercer une meilleure prise en charge de ces adolescents.

Sur le plan de la prise en charge, le développement de certaines habiletés permettant de faire face au stress pourrait être utile : une étude menée aux États-Unis (Mir, Dwyer, Vanner et Lopez, 2010) a montré l'importance des capacités de résilience en tant que facteur protecteur chez des élèves, notamment face à des comportements à risques. Par ailleurs, une recension d'écrits (Garcia, 2010) a mis en exergue l'importance des stratégies de *coping* dans la gestion du stress au quotidien, en particulier chez des adolescents. Enfin, chez l'adulte en situation professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle

4. *Coping* : vient de l'anglais *to cope* et veut dire « faire face ». C'est l'ensemble des comportements ou des pensées qu'un individu peut mettre en œuvre pour affronter une situation stressante.

s'est avéré un facteur protecteur contre le *burnout* (Evers, Brouwers et Tomic, 2002) ; il est tout à fait envisageable que cela soit également valable pour des élèves.

Conclusion

Bref, cette étude a permis d'effectuer un premier état des lieux concernant le stress et l'épuisement scolaire au sein d'une population de lycéens français. Elle a permis de conforter les résultats d'études antérieures, à savoir que les élèves peuvent éprouver un sentiment de *burnout* au même titre que les adultes en situation professionnelle. Ces résultats montrent également le rôle important de la pression perçue provenant des enseignants ou enseignantes comme source de stress chez les élèves. Enfin, elle faciliterait l'établissement d'une première base de réflexion pour un meilleur accompagnement scolaire. Cependant, le *burnout* appliqué au contexte scolaire est un concept encore relativement récent et d'autres études, notamment longitudinales, seraient certainement nécessaires pour mieux reconnaître les facteurs de risque et les facteurs protecteurs des personnes en cause.

Bibliographie

Aheneku, J., C. Nwosu et G. Aheneku (2000). « Academic stress and cardiovascular health », *Academic Medicine*, *75*(6), p. 567 -568.

Ahola, K. et J. Hakanen (2007). « Job strain, burnout, and depressive symptoms : A prospective study among dentists », *Journal of Affective Disorder*, *104*(1/3), p. 3-110.

Ang, R. et V. Huan (2006). « Relationship between academic stress and suicidal ideation : Testing for depression as a mediator using multiple regression », *Child Psychiatry and Human Development*, *37*(2), p. 133-143.

Ayyash-Abdo, H. (2002). « Adolescent suicide : An ecological approach », *Psychology in the Schools*, *39*(4), p. 459-475.

Bakker, A., W. Schufeli, E. Demerouti, P. Janssen, R. Van Der Hulst et J. Brouwer (2000). « Using equity theory to examine the differences between burnout and depression », *Anxiety Stress and Coping*, *13*(3), p. 247-268.

Bossy, S. (2000). « Academic pressure and impact on Japanese students », *McGill Journal of Education*, *35*(1), p. 71-84.

Bouvard, M., P. Robbe-Grillet, S. Phan, M. Millery, S. Amirech, F. Fanget, J. Guerin et J. Cottraux (2000). « Étude de validation d'une échelle multidimensionnelle de perfectionnisme », *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, *5*(2), p. 11-22.

Burnett, P. et J. Fanshawe (1997). « Measuring school-related stressors in adolescents », *Journal of Youth and Adolescents*, *26*(4), p. 415-428.

Cushman, S. et R. West (2006). « Precursor to college student burnout : Developing a typology of understanding », *Qualitative Research Reports in Communication*, *7*(1), p. 23-32.

Dubois, D., R. Felner, S. Brand, A. Adan et E. Evans (1992). « A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescents », *Child Development*, *63*(3), p. 542-557.

Evers, W., A. Brouwers et W. Tomic (2002). « Burnout and self-efficacy : A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands », *The British Psychological Society*, *72*(2), p. 227-243.

Furher, R. et F. Rouillon (1989). « La version française de l'échelle CES-D. Description et traduction de l'échelle d'autoévaluation », *Psychiatrie et psychobiologie*, *4*(3), p. 163-166.

Gan, Y., Y. Zhang, X. Wang, S. Wang et X. Shen (2006). « The coping flexibility of neurasthenia and depressive patients », *Personality and Individual Differences*, *40*(5), p. 859-871.

Garcia, C. (2010). « Conceptualisation and measurement of coping during adolescent : A review of the literature », *Journal of Nursing Scholarship*, *42*(2), p. 166-185.

Garrison, C., C. Addy, K. Jackson, R. McKeown et J. Waller (1991). « The CES-D as a screen for depression and other psychiatric disorders in adolescents », *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *30*(4), p. 636-641.

Glass, D. et J. McKnight (1996). « Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout : A review of the evidence », *Psychology and Health*, *11*(1), p. 23-48.

Guidi, L., A. Tricerri, M. Vangeli, D. Frasca, A. Riccardo Errani, A. Di Giovanni, L. Antico, E. Menini, V. Sciamanna, N. Magnavita, G. Doria et C. Bartoloni (1999). « Neuropeptide Y plasma levels and immunological changes during academic stress », *Neuropsychobiologie*, *40*(4), p. 188-195.

Halbesleben, J. et E. Demerouti (2005). « The construct validity of an alternative measure of burnout : Investigating the English translation of the Oldenburg burnout inventory », *Work and Stress*, *19*(3), p. 208-220.

Hankin, B.-L. (2006). « Adolescent depression : Description, causes, and interventions », *Epilepsy and Behavior*, *8*(1), p. 102-114.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, Wiley.

Ho, B., C. Hong et E. Kua (1999). « Suicidal behavior among young people in Singapore », *General Hospital Psychiatry*, *21*(2), p. 128-133.

Juon, H., J. Nam et M. Ensminger (1994). « Epidemiology of suicidal behavior among Korean adolescent », *Journal of Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *35*(4), p. 663-677.

Kessler, R. et E. Walters (1998). « Epidemiology of DSM – III – R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey », *Depression and Anxiety*, *7*(1), p. 3-14.

Klerman, G. (1988). « The current age of youthful melancholia. Evidence for increase in depression among adolescents and young adults », *The British Journal of Psychiatry*, *152*(1), p. 4-14.

Klerman, G. et M. Weissman (1989). « Increasing rates of depression », *The Journal of The American Medical Association*, *261*(15), p. 2229-2235.

Leung, G., K. Yeung et D. Wong (2010). « Academic stressors and anxiety in children : The role of parental support », *Journal of Child and Family Studies*, *19*(1), p. 1034-1039.

Lewinsohn, P., P. Rohde et J. Seeley (1993). « Psychosocial characteristics of adolescents with a history of suicide attempt », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *32*(1), p. 60-68.

Ma, X. (2001). « Bullying and being bullied : To what extent are bullies also victims », *American Educational Research Journal*, *38*(2), p. 351-370.

Maslach, C., W. Schaufeli et M. Leiter (2001). « Job burnout », *Annual Review of Psychology*, *52*, p. 397-422.

Mattews, I.G., I. Deary et M. Whiteman (2003). *Personality Trait*, 2e édition, Cambridge, Cambridge University Press.

McCormack, A. (1996). « Drinking in stressfull situations : College man under pressure », *College Student Journal*, *30*(1), p. 65-77.

Megalis, C. (2003). « Does acculturation, social support and being in an international baccalaureate honors program affect high school students' academic stress and burnout levels », *Dissertation Abstracts International*, *64*(1/A), p. 68.

Michel, G., D. Purper-Ouakil, M. Leheuzey et M.-C. Mouren-Simeoni (2003). « Pratiques sportives et corrélats psychopathologiques chez l'enfant et l'adolescent », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *51*(4), p. 179-185.

Mir, A., D. Dwyer, E. Vanner et A. Lopez (2010). « Adolescent propensity to engage in health risky behavior : The role of individual resilience », *International Journal of Environmental Research and Public health*, *7*(5), p. 2161-2176.

Moberly, N. et E. Watkins (2008). « Ruminative self-focus, negative life events, and negative affect », *Behavior Research and Therapy*, *46*(9), p. 90-100.

Nagase, Y., M. Uchiyama, Y. Kaneita, L. Li, T. Kaji, S. Takahashi, M. Konno, K. Mishima, T. Nishikawa et T. Ohida (2009). « Coping strategies and their correlates with depression in the Japanese general population », *Psychiatry Research*, New York, United Nations Department for Policy Coordination and Sustainable Development.

Nations Unies (1996). « Prevention of suicide : Guidelines for the formulation and implantation of national strategies », *Document Nr ST/ESA/245*, *8*(2), p. 147-168.

Nelson, R. et B. Crawford (1990). « Suicide among elementary school-aged children », *Elementary School Guidance and Counselling*, *25*(2), p. 123-128.

Paunesku, D., J. Ellis, S-A. Kuwabara, J. Gollan, J. Gladstone, M. Reinecke et B.-W. Von Voorkees (2008). « Cluster of behavior and beliefs predicting adolescents depression : Implication for prevention », *Journal of Cognitive and Behavioural Psychotherapies*, *8*(2), p. 147-168.

Plancharel, B., W. Bettschart, M. Bolgnini, M. Dumont et O. Halfon (1997). « Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *45*(3), p. 126-138.

Purper-Ouakil, D., G. Michel, N. Baup et M.-C. Mouren-Simeoni (2002). « Aspects psychopathologiques de l'exercice physique intensif chez l'enfant et l'adolescent : mise au point à partir d'une situation clinique », *Annales médicopsychologiques*, *160*(8), p. 543-549.

Reinecke, M. (2005). « Vulnerability to depression among adolescents : Implications for cognitive treatment », *Cognitive and Behavioral Practice*, *12*(2), p. 166-176.

Salmela-Aro, K. (2011). « Le burnout de l'élève », dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-46.

Salmela-Aro, K., N. Kiuru, E. Leskinen et J. Nurmi (2009). « School burnout inventory (SBI) reliability and validity », *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(1), p. 48-57.

Salmela-Aro, K., N. Kiuru, M. Pietikäinen et J. Jokela (2008). « Does school matter ? The role of school context in adolescents' school-related burnout », *European Psychologist*, *13*(1), p. 12-23.

Silvar, B. (2001). « The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students », *Horizons of Psychology*, *10*(2), p. 21-32.

Sim, H. (2000). « Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents », *Journal of Youth and Adolescents*, *29*(6), p. 647-659.

Simons, J., C. Correia, K. Carey et B. Brsari (1998). « Validating a five factor motive measure : Relations with use, problems and alcohol motives », *Journal of Consulting Psychology*, *45*(3), p. 265-273.

Toero, K., A. Nagy, T. Sawaguchi, A. Sawaguchi et P. Sotonyi (2001). « Characteristics of suicide among children and adolescents in Budapest », *Pediatrics International*, *43*(4), p. 368-371.

Torsheim, T. et B. Wold (2001). « School-related stress, school support, and somatic complains : A general population study », *Journal of Adolescent Research*, *16*(3), p. 293-303.

Waller, M., D. Hafflons, C. Halpern, B. Initani, C. Ford et G. Guo (2006). « Gender differences in associations between depressive symptoms and patterns of substance abuse and risky sexual behavior among a national representative sample of U.S. adolescents », *Archives of Women's mental health*, *9*(3), p. 139-150.

West, B., M. Swahn et F. McCarty (2010). « Children at risk for suicide attempt and attempt – related injuries : Findings from the 2007 youth risk behavior survey », *Western Journal of Emergency Medicine*, *11*(3), p. 257-263.

Zapf, D., C. Seifert, B. Schmutte, H. Mertini et H. Holz (2001). « Emotion work and job stressor and their effects on burnout », *Psychology and Health*, *16*(5), p. 527-545.

Zhang, T., X. Kang et F. Zhang (2008). « Study on the relationship of life events, coping styles and negative emotions among college students », *Journal of Agricultural University of Hebei*, *10*, p. 449-452.

Zhang, Y., K. Yan et J. Wang (2005). « A path analysis on life events, negative automatic thoughts, coping styles and depression », *Psychological Development and Education*, *1*, p. 96-99.

Zong, J., X. Cao, Y. Cao, Y. Shi, Y. Wang, C. Yan, J. Abela, Y. Gan, Q. Gong et R. Chan (2010). « Coping flexibility in college students with depressive symptoms », *Health and Quality of Life Outcomes*, *66*(8), p. 1-6.

CHAPITRE

Enfants maltraités
Quel rôle pour l'école ?

Denise Curchod-Ruedi
Haute école pédagogique
du canton de Vaud (Lausanne)

Pierre-André Doudin
Université de Lausanne
et Haute école pédagogique
du canton de Vaud (Lausanne)

Nicolas Meylan
Université de Lausanne

Les maltraitances envers les enfants dans et par leur milieu familial représentent un facteur important de risque pour leur développement et la qualité de leur insertion scolaire (Erkohen-Marküs et Doudin, 2000). La détermination de la société à protéger les enfants de possibles mauvais traitements et les réseaux de soins qui en ont découlé participent à leur prévention. L'école a un rôle important à jouer dans ces réseaux puisqu'elle peut constituer un facteur de protection (Alles-Jardel, Malbos et Sanches, 2000 ; Curonici, Joliat et McCulloch, 2006). En effet, l'école est une opportunité pour ces enfants de bénéficier d'un ancrage social favorable, notamment pour le développement de leurs compétences relationnelles. Cependant, les violences institutionnelles qui peuvent se produire en classe et dans les établissements scolaires entraveraient l'école dans sa fonction de protection des élèves victimes de maltraitance. En effet, l'enfant maltraité a tendance à intégrer des modèles d'interactions violentes et à les reproduire dans le milieu scolaire, que ce soit à l'égard des pairs ou des enseignants (Christen, 1998 ; Christen, Heim, Silvestre et Vasselier-Novelli, 2004 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b, 2010 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2010). Face à la pénibilité que peuvent représenter de tels comportements, l'enseignant ou l'enseignante risque à son tour d'adopter des interactions violentes générant ainsi de nouveaux abus à l'égard de l'élève, et cela d'autant plus s'il est épuisé professionnellement. Si tel est le cas, l'école est mise en échec : elle ne parvient pas à assurer les facteurs de protection, mais renforce les facteurs de risque liés aux abus par une polyvictimisation de l'enfant : aux abus subis dans la famille viennent s'ajouter les abus subis dans l'institution scolaire. Sans doute à leur insu, l'école et ses professionnels risquent ainsi d'entrer dans le cercle vicieux de la violence auquel il devient difficile de mettre un terme. De ce point de vue, la prévention des violences institutionnelles devrait permettre de renforcer le rôle favorable de l'école auprès de tous les élèves, et plus particulièrement auprès de ceux qui ont été maltraités afin qu'ils puissent se développer de manière optimale.

En nous appuyant sur des recherches (Alles-Jardel, Malbos et Sanches, 2000 ; Christen, Heim, Silvestre et Vasselier-Novelli, 2004), et plus particulièrement sur nos études (Curchod-Ruedi et Doudin, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b, 2010), nous proposons quelques pistes de réflexion. D'abord, nous abordons les conséquences des maltraitances sur les élèves et leur scolarité. Nous examinons ensuite le rôle de l'école à l'égard de ces élèves particulièrement malmenés en abordant tant les facteurs de risque que les facteurs de protection

que peut représenter cette dernière. Selon notre approche, la santé psychosociale des professionnels de l'école représente en soi un facteur de protection non négligeable pour les élèves ayant subi des maltraitances, notamment quand les professionnels scolaires ont développé des compétences à réguler et comprendre leurs émotions et celles des autres. Nous avons montré (Curchod-Ruedi et Doudin, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b, 2010) que les enseignants et enseignantes en risque d'épuisement professionnel ont davantage tendance à développer des violences d'attitudes à l'égard de leurs élèves, en particulier avec ceux qui adoptent, souvent parce qu'ils les ont subies, des interactions de type violent. C'est pourquoi nous développons dans ce chapitre l'importance de prendre en compte la santé psychosociale des professionnels de l'école afin de favoriser la santé psychosociale des élèves (voir à ce propos Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011). Nous montrons comment les facteurs de protection pour les enseignants et enseignantes comme la compréhension des émotions et le soutien social sont protecteurs pour les élèves, en particulier ceux qui sont victimes de mauvais traitement dans leur milieu familial.

1. Les maltraitances intrafamiliales comme facteur de risque de difficultés développementales et scolaires

La compréhension et l'étude des maltraitances envers les enfants ont profondément évolué selon les époques, les cultures, les normes de conduite habituellement admises et les droits de l'enfant. C'est essentiellement au début des années 1960 que des recherches ont commencé à se centrer sur les différentes formes de maltraitance ainsi que leurs impacts sur le développement des enfants.

Les maltraitances se réfèrent à une gamme de comportements très variés, qui comprennent des actes commis ou non, volontaires ou involontaires et qui peuvent être classés en quatre catégories (Christoffel, Scheidt, Agran, Kraus, McLoughlin et Paulson, 1992 ; Erkohen-Marküs et Doudin, 2000) :

1. Les maltraitances physiques : il s'agit de l'utilisation de la force physique envers un enfant. Battre, frapper, secouer, brûler, étouffer, pousser, mutiler, etc., sont des manifestations de cette force.

2. Les abus sexuels : l'utilisation de l'enfant à des fins sexuelles par un adulte ou un adolescent. Il peut s'agir d'inceste, de tentative de viol par un parent ou par un inconnu, d'attouchements, d'exposition de l'enfant à des actes indécents, à des rites sexuels ou à la pornographie.
3. Les maltraitances psychologiques : elles ont été reconnues récemment comme une des formes de victimisation de l'enfant ; elles comprennent notamment les abus verbaux et la dépréciation, les actes symboliques dans le but, par exemple, de terroriser l'enfant.
4. La négligence : il s'agit d'un déficit des soins prodigués à l'enfant, d'un défaut de prise en compte de ses besoins physiques (nourriture, hygiène) ou psychologiques (protection, amour). La négligence recouvre des attitudes qui vont du manque de disponibilité au rejet total de l'enfant.

De nombreuses études sur les effets de ces maltraitances (entre autres, Leiter et Johnsen, 1994 ; Erkohen-Markües et Doudin, 2000 ; Éthier et Milot, 2009 ; Maas, Herrenkohl et Sousa, 2008) mettent en évidence, d'une part, des troubles internalisés comme l'anxiété, la dépression, un repli sur soi et une faible estime de soi ; d'autre part, des troubles externalisés du comportement qui se rapportent à de l'agitation, de l'impulsivité ou de l'agressivité. La présence ou non de troubles internalisés ou externalisés du comportement chez des enfants victimes d'un ou plusieurs types de maltraitance dépend d'une constellation de caractéristiques propres à chaque situation. Mais il est évident que les conséquences sur le développement intellectuel, émotionnel et social de l'enfant peuvent être graves et causer des difficultés d'intégration et de faibles performances scolaires (Veltman et Browne, 2001).

Les études portant sur les effets des maltraitances physiques soulignent, entre autres, les problèmes que rencontrent ces enfants à gérer leur agressivité et leur impulsivité (par exemple explosions incontrôlées de colère), ce qui influence la qualité de la relation avec les pairs et les enseignants ou les enseignantes (Anthonysamy et Zimmer-Gembeck, 2007). Les enfants abusés physiquement parviennent souvent à associer leurs réussites à leurs comportements ; par contre, ils attribuent généralement leurs échecs à des causes externes et non maîtrisables, c'est-à-dire sur lesquelles ils ne peuvent agir (Rose et Abramson, 1992 cité dans Hovens, Wiersma, Giltay, Van Oppen,

Spinhoven, Penninx et Zitman, 2010 ; Slade, Steward, Morrison et Abramowitz, 1984). Ce type d'attribution affecterait alors négativement leur développement intellectuel et leurs apprentissages scolaires. Ils présentent également un manque d'appétence intellectuelle (Egeland, Sroufe et Erickson, 1983) qui peut être mis en relation avec la pauvreté des stimulations de leur environnement familial (Herrenkohl, Sousa, Tajima, Herrenkohl et Moylan, 2008 ; Martin, 1972). Cela entraîne des retards dans les apprentissages de base, notamment en lecture (Oates, Peacock et Forrest, 1984 ; Perez et Widom, 1994, cités dans Boden, Horwood et Fergusson, 2007). Les mauvais résultats scolaires vont à leur tour influencer négativement l'estime de soi (Fantuzzo, 1990). Un malaise s'installe dans le contexte scolaire : l'enseignant ou l'enseignante qui perçoit l'enfant comme « non enseignable » est mis en échec.

Dans les cas d'abus sexuels, Margolin et Gordis (2000) ou Maniglio (2009) ont montré que certains enfants se distinguent par une sexualité envahissante (jeux sexualisés, séduction, comportements sexuellement agressifs, connaissances sexuelles inappropriées en regard de l'âge de l'enfant). De tels comportements en classe risquent d'entraîner un désarroi chez les enseignants ou enseignantes et les élèves et possiblement un rejet de l'enfant abusé et, ainsi, de le conforter dans sa marginalité. Ces enfants, de par un manque de confiance en soi et une inhibition importante (de Becker, 2006), peuvent manifester une grande dépendance à l'égard de l'enseignant ou de l'enseignante en recherchant constamment son aide ainsi que sa proximité physique alors que, généralement, tout enseignant ou enseignante a le projet de développer l'autonomie de ses élèves (Van Ryzin, Gravely et Roseth, 2009). Un trouble dans la communication et une relation conflictuelle élève-enseignant peut alors s'installer (Baker, Grant et Morlock, 2008).

Les maltraitances psychologiques constituent une forme de violence particulièrement pernicieuse et destructrice. En plus des problèmes de discipline en classe que peuvent entraîner des troubles externalisés du comportement (Brassard, Hart et Hardy, 1991), le développement cognitif de ces enfants semble particulièrement problématique (par exemple difficultés d'attention, de mémorisation, de structuration de la pensée), ce qui entraîne des difficultés importantes dans les apprentissages scolaires (voir notamment Gleason, 1995 ; Leiter, 2007). Enfin, certaines recherches ont constaté un risque élevé d'absentéisme chez ces enfants, ce qui rend l'enseignement difficile, voire impossible.

La négligence a globalement les mêmes effets que les autres formes de maltraitances. Toutefois, des études ont souligné une baisse de motivation des enfants, ainsi que des difficultés à faire confiance et à collaborer avec les adultes (Veltman et Browne, 2001). Comparés aux autres enfants victimes de maltraitance, ceux qui sont négligés ont le plus bas taux de réussite scolaire avec des résultats très faibles en lecture (Leiter et Johnsen, 1994), en expression orale (Sylvestre et Merette, 2010) et en mathématiques (Wodarski, Kurtz, Gaudin et Showing, 1990). Aber et Allen (1987) relèvent également que ces enfants éprouvent une difficulté à se trouver face à un adulte, y compris des enseignants ou enseignantes, qui peuvent être perçus comme une source importante de stress. Afin de gérer cette situation, ces enfants ont tendance à rester en retrait de la vie de la classe, ce qui diminue les occasions de socialisation et d'apprentissage, et les met encore plus en retrait. Il y a donc une réaction en chaîne que les professionnels investis dans cette relation ont souvent de la peine à repérer et qui péjore grandement l'adaptation scolaire (Kaufman et Cicchetti, 1989).

Enfin, quel que soit le type de maltraitances subies par l'enfant, Kendall-Tacket et Eckenrode (1996) mettent en évidence la multiplication des redoublements et des mesures disciplinaires. Selon Feldman, Salzinger, Rosario, Alvarado, Caraballo et Hammer (1995), les enfants victimes de mauvais traitements sont perçus par leurs pairs comme ayant des comportements socialement indésirables. En effet, la victimisation altère les aptitudes sociales et limite la capacité d'empathie, deux facteurs essentiels à l'établissement de relations satisfaisantes avec les autres. En plus des difficultés d'apprentissage scolaire, ces enfants risquent de générer des conflits avec les autres élèves, conflits souvent difficiles à gérer par les professionnels scolaires. En effet, l'enfant maltraité a tendance à intégrer des modèles d'interactions violentes et à les reproduire dans le milieu scolaire, que ce soit à l'égard des pairs ou des enseignants et enseignantes (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b, 2010 ; Doudin, Husmann, Lafortune et Pfulg, 2008).

2. L'école comme facteur de risque pour les enfants maltraités : description d'un processus

L'école présente un facteur de risque pour les enfants maltraités, notamment lorsqu'elle développe des violences institutionnelles à leur égard (Thomas, 1990 ; Tomkievicz, 1997). En effet, les violences

manifestées à l'école par certains élèves peuvent amener les professionnels à « agir en miroir » (*mirroring of behaviors* – Morrison, 1996) en reproduisant, certes de manière inconsciente, des comportements violents à l'égard des jeunes en répondant à la violence par la violence (violences d'attitude, type de punition, exclusion, rejet, etc.). De plus, les professionnels risquent de reproduire ce type de relations entre eux et dépenser beaucoup d'énergie à leurs problèmes de collaboration au risque de négliger les besoins des élèves. C'est finalement l'élève qui devient la victime des conflits entre adultes.

La violence institutionnelle de l'école est le plus souvent liée essentiellement à des incidents mineurs, répétitifs, expérimentés tant par les élèves que par les professionnels de l'école (Gottfredson, 2001) ce que Debarbieux (2004) nomme les microviolences en soulignant qu'elles se construisent dans le ténu et le continu, mais dont la répétition constitue la violence institutionnelle. Les enfants ou adolescents ayant subi des maltraitances intrafamiliales sont tout particulièrement vulnérables à ce type de violence institutionnelle, soit en qualité de victime, soit en tant qu'agresseur.

De plus, et suivant les recherches ayant révélé l'ampleur des maltraitances intrafamiliales, l'institution scolaire s'est vue chargée de la mission de repérer d'éventuels abus sur les élèves et de les signaler. Cette mission risque d'éveiller de grandes angoisses chez les enseignants ou enseignantes (Gabel, Lamour et Manciaux, 2005). Afin de tenter de résorber celles-ci, ils courent le risque de mobiliser de manière inconsciente des mécanismes de défense (Dardel-Jaouadi, 2004), tels le déni, la banalisation, le doute, l'inhibition du désir de savoir. Ces mécanismes favorisent la non-action tout en déculpabilisant l'intervenant. Dans le même ordre d'idées, face à des abus exercés par des jeunes, les professionnels peuvent ignorer leur existence, minimiser la gravité des actes commis ou banaliser les comportements en les attribuant à une agressivité normale du point de vue développemental, liée par exemple au processus de maturation chez l'adolescent (LaFontaine, 1991).

Ces situations complexes mettent à rude épreuve le sentiment de compétence des professionnels qui risquent de se voir confrontés à leur propre échec à faire réussir leurs élèves (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011). Selon l'approche systémique de Christen (1998), ces jeunes connaissent bien les règles du rapport de force et ne se repèrent bien que si l'adulte use

de violence avec eux. Les jeunes ayant subi des violences intrafamiliales risquent donc d'enfermer les professionnels dans un paradoxe qui pourrait s'énoncer ainsi : « Je ne veux pas que tu me battes, mais je te provoque parce que je crois que tous les adultes sont violents avec les enfants, et je vais le prouver. » (Christen, 1998, p. 110.) Ces élèves ont tendance à user de manière répétée d'interactions caractérisées par des difficultés à verbaliser leurs émotions, un sentiment de menace permanent, une vie relationnelle limitée et une difficulté majeure à comprendre leurs émotions et celles d'autrui (Favre et Joly, 2001 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b).

Ces comportements incivils, voire violents, importés dans le milieu scolaire par des élèves victimes de maltraitances intrafamiliales génèrent dans les écoles des situations très complexes à gérer (Christen, Heim, Silvestre et Vasselier-Novelli, 2004 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008b, 2010), d'autant plus lorsqu'il est demandé aux enseignants ou enseignantes de développer avec ces élèves des interactions sécurisantes et valorisantes et qui pourraient constituer un facteur de protection. Or, l'accès de l'enfant à ce type d'interactions centrées sur le respect s'avère complexe. Ainsi, alors même que, d'un point de vue cognitif, voire éthique, tout enseignant ou enseignante est d'accord de prendre en compte la souffrance de l'élève en situation de maltraitance, c'est dans les strates du vécu émotionnel que d'inévitables besoins de se protéger se font sentir, risquant de susciter chez l'enseignant des violences verbales ou d'attitudes difficiles à réprimer. Comme Devereux (1980) l'affirme, plus un phénomène provoque de l'angoisse, plus ce phénomène est difficile à penser, à comprendre. Gabel, Lamour et Manciaux (2005) rappellent la part infantile qui reste active en chaque adulte lorsqu'il s'identifie à l'enfant souffrant. Le professionnel au contact de la souffrance de l'enfant est alors confronté à l'idéal familial mis à mal par la révélation de la violence familiale. Les mouvements émotionnels suscités chez le professionnel comme l'angoisse, le déni, l'impuissance ou, à l'opposé, la toute-puissance lui font courir le risque de se maltraiter à son tour et de maltraiter autrui.

Dans le même ordre d'idées, pour David et Lamour (1998), le sentiment d'impuissance du professionnel est proportionnel à l'idéalisation personnelle de la fonction parentale, et nous pourrions ajouter : à l'idéalisation de son rôle professionnel. Ce décalage entre le but idéal que l'enseignant ou l'enseignante poursuit, ses efforts pour l'atteindre et des résultats parfois décevants face à la récurrence de

comportements violents manifestés par certains élèves peut conduire à une désillusion, source de mal-être, voire de souffrance (Lebigot et Lafont, 1985). L'enseignant ou l'enseignante risque alors l'épuisement professionnel ou *burnout* (Albanese, Fiorilli et Doudin, 2010 ; Camana, 2002 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a,b ; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009 ; Truchot, 2004). À cela il faut ajouter, pour reprendre les trois dimensions définies par Maslach (1976) : 1) un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail (diminution de l'accomplissement professionnel) ; 2) un sentiment d'épuisement émotionnel avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel ; 3) une tendance à la déshumanisation (ou dépersonnalisation) de la relation avec une représentation impersonnelle et négative des élèves, voire des parents et des collègues. La relation est conduite de façon froide, distante, voire cynique, d'où le risque de violences d'attitude de la part de l'enseignant ou de l'enseignante. Cette dimension du *burnout* renvoie à la manifestation d'émoussement émotionnel qui se traduit par une déficience de la capacité d'empathie puisque la perception et la compréhension des émotions d'autrui deviennent difficiles. Selon Favre (2007), il s'agit d'une défense particulière qui traduit des difficultés de régulation émotionnelle et une fragilité sous-jacente malgré une apparente impassibilité qui peut représenter un risque de conduites violentes.

Pour Burke, Greenglass et Schwarzer (1996) et par la suite pour Jaoul et Kovess (2004), le *burnout*, notamment dans sa dimension de déshumanisation de la relation, serait une stratégie d'adaptation, *coping*, permettant au professionnel de ne pas s'effondrer face à une désillusion empreinte d'émotions pénibles. De ce point de vue, la déshumanisation, avec sa dimension de froideur et de distance émotionnelle, constituerait certes un facteur de protection du professionnel en lui permettant d'éviter une détresse psychologique insurmontable (Jaoul et Kovess, 2004), mais aussi une mise à distance de certaines exigences propres à sa profession (Truchot, 2004). L'enseignant ou l'enseignante peut alors devenir un facteur de risque pour l'élève. En effet, comme nous l'avons montré (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2010), la déshumanisation de la relation va de pair avec un risque de violences d'attitudes attribuables à une difficulté à réguler ses émotions à l'égard d'élèves recourant à des comportements violents.

Plus précisément, dans une situation où un élève adopterait des comportements violents (violences physiques vis-à-vis d'un autre élève et violences verbales à l'égard de son enseignant), des enseignants disent qu'ils ressentiraient de manière plus ou moins intense du dégoût face à de tels comportements. Au contact de cette émotion possiblement dommageable pour le développement de l'élève, la plupart des enseignants ou enseignantes réguleraient fortement leurs émotions en manifestant leur dégoût de manière moindre, voire ne le manifesteraient pas du tout à l'élève. Cependant, des professionnels qui présentent un risque élevé de déshumanisation (évalué au moyen de l'échelle de *burnout* de Maslach et Jackson, 1981 qui est une adaptation française de Dion et Tessier, 1994) réguleraient moins bien cette émotion et seraient plus enclins à manifester leur dégoût à leur élève ayant adopté des comportements violents. Il y a alors risque, d'une part, d'entrer dans le cercle vicieux de la violence où la violence appelle la violence par une escalade symétrique que l'enseignant n'est plus capable de réfréner tant il est captif de ses émotions. D'autre part, il y a risque de polyvictimisation de l'élève ayant déjà subi des maltraitances intrafamiliales puisque celui-ci risque d'avoir la confirmation que le monde des adultes ne peut qu'être maltraitant et que lui-même est un être méprisable.

3. L'école comme facteur de protection pour les enfants maltraités

Si les abus envers les enfants représentent un facteur important de risque pour leur développement et leur insertion scolaire, il convient de souligner que tous les enfants abusés ne rencontrent pas forcément des problèmes de développement. Certains d'entre eux peuvent évoluer de manière optimale et devenir des adultes confiants et compétents (Werner et Smith, 1992). Ainsi, pour appréhender une situation dans toute sa complexité, il faut tenir compte non seulement des facteurs de risque que présentent les abus pour le développement de l'enfant, mais également des facteurs de protection que son environnement social devrait pouvoir lui fournir. S'inspirant du modèle écologique de Belsky (1980), Cicchetti et Rizley (1981) relevaient déjà l'importance d'associer dans un même modèle explicatif les facteurs de risque et de protection. Les facteurs de protection visent à diminuer la probabilité d'apparition d'un symptôme, d'une pathologie, d'un comportement

déviant ou atypique chez les enfants soumis à des conditions de vie adverses. Ainsi, selon Alles-Jardel, Malbos et Sanches (2000), certains facteurs vont augmenter les risques alors que d'autres les atténueront et c'est l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection qui permettra ou non de surmonter l'adversité. Si l'école a peu d'impact sur les facteurs de risque véhiculés par des milieux familiaux maltraitants, elle a, en revanche, la possibilité d'améliorer les conditions de vie des élèves et la sécurité au sein de la collectivité scolaire, ce qui représente un puissant facteur de protection (Werner et Smith, 1992).

D'une manière générale, soulignons que la meilleure prévention est la réussite scolaire. Comme Cicchetti, Toth et Hennessy (1993) le montraient déjà, une bonne intégration scolaire représente un facteur organisateur important du développement, avec des effets positifs à long terme comme la diminution des risques de délinquance et l'augmentation des chances d'insertion professionnelle et sociale. Prévenir l'échec, renforcer l'inclusion, développer une pensée critique et des compétences sociales (par exemple comportements prosociaux, capacité à coopérer, capacité à gérer les conflits, qualité de la communication, empathie et contrôle des émotions négatives) sont des facteurs de protection essentiels que de nombreuses recherches ont mis en évidence (Pons, Doudin et Harris, 2004 ; Pons, Doudin, Harris et De Rosnay, 2002). Soulignons avec Bantuelle et Demeulemeester (2008) que les compétences sociales favorisant la santé sont « celles qui permettent à l'individu de faire face aux défis de la vie quotidienne » (Bantuelle et Demeulemeester, 2008, p. 32). Le développement de ces compétences, selon ces auteurs, favorise l'adoption de comportements positifs face à leur santé et la protection face aux conduites à risque.

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'impact que peut avoir l'environnement scolaire sur les élèves présentant des troubles de type sociaux (par exemple, Welsh, 2000). Divers travaux portant notamment sur la comparaison de diverses écoles et la perception individuelle des enseignants (Hargreaves, 1994) ou des élèves (Meuret et Marivain, 1997) ont permis de reconnaître les dimensions du climat scolaire ayant un effet positif sur le comportement des élèves. Ces dimensions sont : des exigences élevées du point de vue des connaissances des élèves, des pratiques disciplinaires efficaces, des relations empreintes de considération pour les élèves et une gestion équitable de la classe. Une méta-analyse menée par Wilson, Gottfredson et Najaka

(2001) confirme que les valeurs et les normes de l'école quant aux exigences académiques et à la discipline est un facteur de protection pour les élèves à risque.

4. La prévention des violences institutionnelles

La prévention des violences institutionnelles devrait permettre de renforcer le rôle favorable de l'école, plus particulièrement auprès d'élèves maltraités afin qu'ils puissent se développer de manière optimale. Selon le constat que des enseignants dont la santé psychosociale est favorisée représentent un facteur de protection pour ces élèves (Curchod-Ruedi et Doudin, 2010 ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008a, 2010), nous distinguons deux axes de prévention des violences institutionnelles : la prévention du *burnout* des enseignants par le soutien social et le développement de compétences métaémotionnelles.

4.1. Le soutien social

L'un des facteurs de protection du *burnout* le plus puissant est le soutien social, c'est-à-dire le réseau d'aide dont l'enseignant peut bénéficier dans des situations professionnelles complexes (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011). En effet, selon Canouï et Mauranges (2004), le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress. De nombreuses recherches ont montré l'importance du soutien social comme prévention de l'épuisement professionnel (par exemple, Talmor, Reiter et Feigin, 2005 ; Wasburn-Moses, 2005). Par exemple, une charge intense de travail et une responsabilité importante, mais un soutien social faible, risque de conduire à un épuisement professionnel alors qu'un enseignant qui perçoit son environnement comme soutenant a moins de risque d'épuisement.

Hobfoll (1988) distingue le soutien émotionnel (des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance qui permettraient de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle) du soutien instrumental (une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes et des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni ou à la situation

décrite). Un soutien émotionnel est habituellement prodigué par des proches (amis, famille, conjoint) alors qu'un soutien instrumental est plutôt offert par des professionnels (membre de la direction, de l'équipe santé, formateurs) bénéficiant de compétences complémentaires à celles de l'enseignant et permettant une approche enrichie de la situation problématique. La plupart des établissements scolaires se sont dotés de personnes-ressources, de réseaux d'aide intervenant dans des situations plus ou moins critiques (maltraitance, addiction, phénomènes de violence, difficultés d'apprentissage, etc.) et susceptibles de fournir un soutien instrumental. Pour notre part, nous avons également défini (Curchod-Ruedi, Doudin et Peter, 2009) un soutien dit « mixte », prodigué par des professionnels (généralement des pairs), avec lesquels l'enseignant entretient des liens d'amitié (par exemple un collègue ami). Ce type de soutien allie régulation des émotions et réflexion sur la situation problématique. Selon Hobfoll (2001), les enseignants auraient tendance à privilégier le recours à un soutien émotionnel plutôt qu'à un soutien instrumental. Or, comme le relève Halbesleben (2006), les personnes qui fournissent un soutien émotionnel s'avèrent souvent incapables de fournir une aide tangible permettant de résoudre un problème contrairement aux personnes qui apportent un soutien instrumental. De ce point de vue, le soutien émotionnel constituerait un facteur de protection pour la santé de l'enseignant mais pas pour les élèves. De notre point de vue, cette affirmation mérite d'être nuancée. En effet, le soutien émotionnel qui aide à prévenir le *burnout* favoriserait le maintien d'interactions enseignants-élèves respectueuses de l'éthique relationnelle ; il représente donc un facteur de protection pour les élèves, comme nous le montrerons ci-après (Curchod-Ruedi, Doudin et Peter, 2009).

Une autre dimension est la perception subjective qu'une personne peut avoir du soutien social reçu (Streeter et Franklin, 1992). Elle porte sur le sentiment d'avoir suffisamment de soutien, la satisfaction du soutien reçu ou encore la disponibilité du soutien en cas de nécessité. Selon ce point de vue, l'efficacité du soutien social tient davantage à l'expérience personnelle qu'à la disponibilité effective du réseau ou à la compétence des personnes sollicitées (Buchanan, 1995). En effet, le stress ou la détresse psychologique peuvent affecter la manière dont l'enseignant perçoit le soutien social (Tousignant, 1988) au point que, dans certains cas, il n'est plus en mesure d'identifier les ressources mises à disposition.

Dans une de nos recherches (Curchod-Ruedi, Doudin et Peter, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011), nous avons investigué le soutien social sollicité par des enseignants dans une série de situations professionnelles complexes. Les résultats mettent en évidence que les enseignants interrogés privilégient les sollicitations de professionnels offrant un soutien instrumental dispensant une aide tangible quant à la résolution de problèmes professionnels et, plus particulièrement, dans des situations relatives aux élèves. De plus, les enseignants évaluent généralement le soutien apporté de manière très positive. Ce constat va à l'encontre de ce que concluent Hobfoll (2001) et Halbesleben (2006) lorsqu'ils observent que les enseignants ont tendance à solliciter prioritairement un soutien émotionnel. Nous pouvons en déduire que lorsque les compétences complémentaires à celles des enseignants sont disponibles au sein de l'institution scolaire et, notamment, pour des élèves en grande difficulté comme ceux qui ont été victimes de maltraitance, elles sont sollicitées et perçues comme étant adéquates pour aider à résoudre des situations problématiques. Le recours majoritairement à un soutien instrumental plutôt qu'émotionnel souligne une posture professionnelle des enseignants davantage préoccupés de trouver des solutions adéquates pour leurs élèves que d'être entendus dans leur plainte. Cependant, nos résultats ne montrent pas de relation entre les types de soutien social (instrumental ou émotionnel) et le risque de *burnout*. Par contre, c'est l'évaluation subjective du soutien social reçu qui révèle un lien significatif avec le risque de *burnout*. Ainsi, un haut niveau de satisfaction du soutien social reçu est corrélé avec un risque faible de *burnout* (bas niveau à l'échelle de déshumanisation et haut niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel) alors qu'un bas niveau de satisfaction du soutien social reçu est corrélé avec un risque élevé de *burnout* (haut niveau à l'échelle de déshumanisation et bas niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel).

Plusieurs interprétations de ces résultats sont possibles. Tout d'abord, un soutien social estimé de qualité constituerait un facteur de protection du *burnout* ; il constituerait donc également une protection pour les élèves, notamment lorsqu'ils ont été victimes de maltraitance si nous considérions que la santé psychosociale des enseignants a une influence directe sur le sentiment de sécurité des élèves à l'école.

Par ailleurs, lorsque l'individu est en *burnout*, il peut rencontrer des difficultés à solliciter un soutien social et à le percevoir comme aidant. En effet, recourir au soutien social suppose des habiletés

relationnelles qui manquent provisoirement en cas d'épuisement émotionnel face à des cas d'élèves en situation de maltraitance. Ainsi, les enseignants qui auraient le plus grand besoin de soutien social sont ceux qui sont le moins à même de le solliciter et de le percevoir comme efficace. Enfin, le soutien social offert par l'établissement est parfois insuffisamment visible ou trop complexe à mobiliser dans des situations délicates par un enseignant déjà fragilisé. Ce cas de figure représente le plus grand risque de violence institutionnelle à l'égard des élèves qui ont subi des maltraitances puisque ces derniers provoquent chez leurs enseignants des réactions liées à leur propre vulnérabilité et à leur sentiment d'isolement. Face à de telles situations, la compréhension des émotions constitue une protection non négligeable pour les professionnels de l'école et, par conséquent, pour les élèves en grande difficulté psychosociale. C'est ce que nous développerons maintenant

4.2. La compréhension des émotions

La formation des enseignants devrait leur permettre d'aborder des élèves en situation de souffrance en prenant en compte les inévitables émergences émotionnelles qui y sont liées sans pour autant sortir des missions de l'école qui reposent principalement sur la construction de savoirs. De notre point de vue, la construction par les enseignants de savoirs à propos de leurs propres émotions et de celles des autres, notamment de leurs élèves, devrait éviter tant le mode prescriptif que la sollicitation à l'introspection. L'école étant un lieu de réflexion, la voie la plus praticable semble donc une réflexion de type cognitif à propos des émotions suscitées par les situations complexes. À ce propos, Cottraux (2007) définit l'émotion comme étant, d'une part, une sensation et une construction mentale qui se prête à un traitement de l'information et, d'autre part, un phénomène observable qui peut être décomposé en aspects affectifs, cognitifs, physiologiques et comportementaux. C'est à ces constructions mentales et aux aspects cognitifs formalisés à propos des émotions ressenties que nous nous intéressons pour travailler les émotions dans la formation des enseignants relativement aux situations de violence. Cela nous amène au concept de métaémotion.

Selon Pons, Doudin, Harris et De Rosnay (2002), le développement de la métaémotion consiste en la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de

contrôle des émotions ; il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a de ses émotions et de celles des autres. De plus, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant le ressenti émotionnel que l'expression à autrui d'une émotion.

Les recherches sur la métaémotion ou la compréhension des émotions à l'école ont porté sur les élèves (pour une revue, voir Pons, Doudin et Harris, 2004 ; Saarni, 1999) mais aussi sur les enseignants. Lafortune (2005), Lafranchise (2010), Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2011), Lafortune, Lafranchise et Doudin (2009) et Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010) se sont intéressés aux enseignants, principalement au rôle qu'ils peuvent jouer dans le développement de la compréhension des émotions de leurs élèves. Ces auteurs ont précisé les habiletés que les enseignants devraient avoir construites pour jouer un tel rôle, notamment, la conscience de ses propres émotions, la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres (élèves, parents, collègues, direction, etc.), la capacité d'empathie, la capacité à gérer ses émotions. Selon Lafortune (2005), ces habiletés devraient faire partie intégrante des compétences professionnelles de l'enseignant et être développées dans toute formation à l'enseignement.

Un pas supplémentaire reste pourtant à faire lorsqu'il s'agit de conceptualiser ce qui est en jeu dans de telles compétences et ce qui favorise leur construction. Une approche cognitive et réflexive des émotions semble une démarche nécessaire en un milieu professionnel alors qu'une approche essentiellement affective de l'émotion est de l'ordre de l'intimité. Cette délimitation nous semble fondamentale en tant qu'elle permet de préserver un espace de pensée là où l'émergence de l'émotion pourrait amener le professionnel à agir aussi impulsivement que ses élèves (Curchod-Ruedi et Doudin, 2010). L'hypothèse est que penser les émotions favorise leur régulation et les stratégies adoptées pour y faire face. Bowen (1978) parle de « différenciation du soi » et rend compte de la compétence qui consiste à différencier l'émotion de l'intellect. Il caractérise les personnes selon le degré de fusion ou de différenciation des fonctions émotionnelles et intellectuelles. De manière schématique, le pôle fusionnel se caractérise par une émotivité submergeant l'intellect alors que le pôle de différenciation se caractérise, quant à lui, par des niveaux émotifs et intellectuels clairement discernables favorisant alors une relative autonomie face aux tensions relationnelles, une plus grande souplesse et une plus grande capacité d'adaptation.

Dans cette logique, la capacité à réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui en contexte professionnel afin de les réguler semble la meilleure voie pour permettre le maintien d'une attitude éthique chez les professionnels et pour diminuer le risque d'épuisement professionnel et de violence d'attitude à l'égard des élèves en péril de polyvictimisation. Cette démarche de type cognitif ne s'apparente pas à la libre expression des émotions. Au contraire, c'est une démarche exigeante et rigoureuse visant à développer la compétence à mentaliser les émotions par une réflexion cognitive, à les réguler et à les comprendre. Cette démarche amène le professionnel à participer à la sphère émotionnelle des autres sans y être immergé. D'une part, la capacité de pensée structurée est préservée ; d'autre part, il n'est pas contraint de mettre à distance les émotions, mécanisme certes protecteur mais incompatible avec les compétences d'empathie qu'exige toute profession reposant sur la relation, et ce, d'autant plus lorsque le professionnel est en interaction avec un enfant maltraité. L'empathie implique de pouvoir se situer aussi exactement que possible dans le référentiel de l'autre sans perdre pour autant son propre référentiel. L'empathie est à distinguer de l'identification et de la contagion émotionnelle qui reposent sur une absence de différenciation entre soi et l'autre s'apparentant à une relation de type fusionnel. Or, si les mécanismes identificatoires à la base de l'empathie peuvent être moteur du désir d'aider (Gabel, Lamour et Manciaux, 2005), nous ne pouvons ignorer que, lorsque ces mécanismes sont mal identifiés, ils deviennent envahissants, provoquant ainsi l'aveuglement qui peut pousser soit au déni, soit à l'hyperactivité. Une autre lecture (issue du modèle systémique) renvoie à l'échec de la fonction contenante de l'enseignant qui, incapable de maintenir une relation basée sur la différence avec son élève, développe avec lui une escalade symétrique, au risque de développer des violences d'attitude lorsque ce dernier initie des interactions de type violent (Curchod-Ruedi et Doudin, 2009 ; Curonici, Joliat et McCulloch, 2006). En effet, l'être humain a tendance à réagir comme une caisse de résonance au contact de l'émotion d'autrui, les émotions de l'un suscitant les émotions de l'autre plutôt qu'une réflexion sur les émotions. Cela illustre l'extrême difficulté à freiner la spirale de la violence en particulier pour les enseignants et enseignantes en présence de leurs élèves victimes de maltraitance et l'incontournable nécessité de mentaliser l'expérience émotionnelle complexe. C'est en effet par la compréhension de leurs émotions que les professionnels de l'enseignement deviendront compétents à endiguer l'escalade de la violence.

5. Quelles réponses institutionnelles ?

Afin de prévenir les violences au sein de l'école et de renforcer ainsi son rôle protecteur auprès d'élèves victimes de maltraitances intrafamiliales, des éléments de réponse se situent sur le plan institutionnel. En effet, plutôt que de focaliser l'attention sur l'élève victime de maltraitance et ses possibles troubles ou de prescrire des attitudes bienveillantes aux enseignants, il s'agirait de construire des interactions respectueuses de l'éthique relationnelles au sein de l'école, à un niveau global. Un tel objectif, compte tenu de la complexité des phénomènes de la violence, n'est cependant pas simple à atteindre et l'institution scolaire ainsi que les institutions de formation ont un rôle à jouer si on accepte l'idée que les principaux vecteurs de cette éthique relationnelle sont les enseignants et enseignantes qui interagissent quotidiennement avec leurs élèves.

Il en va de la responsabilité des établissements scolaires que de se soucier de la santé des enseignants en se préoccupant de la prévention du *burnout* auprès de leur personnel en mettant à sa disposition des personnes-ressources pouvant dispenser un soutien social dans des situations complexes, notamment celles qui sont relatives aux maltraitances. Cela suppose que différentes conditions – certes évidentes mais souvent ignorées par le terrain – auraient avantage à être respectées : d'une part, la fonction et la légitimité de chacune des personnes-ressources devraient être clairement définies ; d'autre part, elles devraient être rendues suffisamment visibles et disponibles pour que leur accès en soit facilité. Il en va de la responsabilité des institutions de formation que de préparer les futurs professionnels à solliciter du soutien social. Pour ce faire, il convient de mettre l'accent sur : 1) la délimitation de la fonction de l'enseignant selon ses compétences et ses limites dans des situations de maltraitances ou de violences ; 2) la connaissance réciproque de la culture de chaque professionnel susceptible de devenir une personne-ressource (enseignant, psychologue, infirmière scolaire, médecin scolaire, assistant social, éducateur social…) ; 3) la reconnaissance de la complexité de certaines situations et la nécessité de se faire épauler pour y faire face et construire des solutions pertinentes.

En formation continue, l'analyse de pratique peut représenter également une forme de soutien social non négligeable pour autant que cette ressource soit disponible. La rencontre entre la personne-ressource et l'enseignant devient alors une relation de soutien fondée

sur la différence (Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau, 2010). Dans ce cadre-là, il s'agit d'une coconstruction réflexive dans laquelle les rôles sont clairement définis pour parvenir à une compréhension nouvelle de la situation problématique. Le soutien d'une personne-ressource en dehors des pairs est propice pour repenser la situation et envisager de nouvelles pistes de réflexion et d'action. Ainsi, la mise en place d'un soutien social optimal implique une action conjointe dans le cadre des établissements scolaires et dans les institutions de formation des enseignants.

Invitée ou non, légitimée ou non, l'émotion s'impose à l'école et d'autant plus dans les situations d'enfants victimes de maltraitance. Il revient à l'institution de formation de s'en préoccuper. La formation doit permettre aux enseignants en formation initiale ou continue de développer des compétences dans la compréhension et la régulation des émotions en situation complexe et, notamment, de diminuer les risques de *burnout* si dommageable pour eux mais, comme nous l'avons vu précédemment, pour leurs élèves également (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010).

Notre expérience de formateur montre que, face à des mises en situations fictives ou réelles d'enfants maltraités et, pour certains, adoptant des comportements violents, une approche métaémotionnelle est particulièrement pertinente. Elle devrait amener l'enseignant à identifier en situation ses émotions, à évaluer leur intensité et leur diversité, à comparer l'intensité des émotions ressenties à l'intensité des émotions manifestées à l'élève, à réfléchir sur la nécessité de protéger l'élève de certaines émotions ressenties grâce à leur régulation, à discuter des conséquences possibles de ces émotions tant pour lui-même que pour l'élève, à réfléchir sur les émotions qu'un professionnel peut manifester à son élève dans le cadre d'une relation respectant une éthique professionnelle. Ces différents aspects de la compréhension et de la régulation des émotions permettent une réflexion « à froid » favorisant le développement de compétences qui peuvent les aider à affronter des situations de terrain parfois « brûlantes ». Le fait de les mentaliser (Marty, 1991) ou d'en élaborer une construction mentale (Cottraux, 2007), et donc de les objectiver en leur donnant une légitimité, représente de notre point de vue un outil de formation prometteur.

Conclusion

En guise de conclusion, l'école est susceptible d'offrir des facteurs de protection non négligeables dans l'évolution favorable des élèves victimes de maltraitance. Il convient pourtant de ne pas banaliser les facteurs de risque que cette même école peut représenter et, notamment, la circularité de la violence lorsque les enseignants sont épuisés et ne sont plus en mesure de faire face aux émotions que suscitent les situations de violence. La protection des élèves passe donc par la protection des enseignants ; tant les établissements scolaires que les institutions de formation doivent jouer un rôle déterminant dans une telle démarche. Il s'agit de former le personnel d'établissements scolaires à une culture de recherche et de questionnement sur les événements du quotidien professionnel en lien avec la compréhension des émotions et le soutien social.

Bibliographie

Aber, J.L. et J.P. Allen (1987). « Effects of maltreatment on young children's socio-emotional development : An attachment theory perspective », *Developmental Psychology*, *23*(3), p. 406-414.

Albanese, O., C. Fiorilli et P.-A. Doudin (2010). « La compréhension des émotions chez des enseignants et des enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative ? », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-180.

Alles-Jardel, M., C. Malbos et S. Sanches (2000). « Approches écosystémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire d'élèves en Zone d'éducation prioritaire : bien-être subjectif et facteurs de protection », *Pratiques psychologiques*, *1*, p. 65-84.

Anthonysamy, A. et M.J. Zimmer-Gembeck (2007). « Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school », *Child Abuse & Neglect*, *31*(9), p. 971-991.

Baker, J.A., S. Grant et L. Morlock (2008). « The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems », *School Psychology Quarterly*, *23*(1), p. 3-15.

Bantuelle, M. et R. Demeulemeester (2008). *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire : programmes et stratégies efficaces*, Saint-Denis, INPES.

Belsky, J. (1980). « Child maltreatment : An ecological integration », *American Psychologist*, *35*(4), p. 320-335.

Boden, J.M., L.J. Horwood et D.M. Fergusson (2007). « Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes », *Child Abuse & Neglect*, *31*(10), p. 1101-1114.

Bowen, M. (1978). *La différenciation du soi : les triangles et les systèmes émotifs familiaux*, Paris, ESF.

Brassard, M.R., S.N. Hart et D. Hardy (1991). « Psychological and emotional abuse of children », dans R.T. Ammerman et M. Hersen (dir.), *Case Studies in Family Violence*, New York, Plenum, p. 255-270.

Buchanan, J. (1995). « Social support and schizophrenia : A review of the litterature », *Archives of Psychiatric Nursing*, *9*(2), p. 68-76.

Burke, R.J., E.R. Greenglass et R. Schwarzer (1996). « Predicting teacher burnout over time : Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences », *Anxiety Stress and Coping*, *9*(3), p. 261-275.

Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants : des outils pour agir*, Paris, Delagrave.

Canouï, P. et A. Mauranges (2004). *Le burnout*, Paris, Masson.

Christen, C., C. Heim, M. Silvestre et C. Vasselier-Novelli (2004). *Vivre sans violence ? Dans les couples, les institutions, les écoles*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

Christen, M. (1998). « Vers un fonctionnement non violent des institutions », *Thérapie familiale*, *19*(2), p. 109-121.

Christoffel, K.K., P.C. Scheidt, P.F. Agran, J.F. Kraus, E. McLoughlin et J.A. Paulson (1992). « Standard definitions for childhood injury research : Excerpts of a conference report », *Pediatrics, 89*(6), p. 1027-1034.

Cicchetti, D. et R. Rizley (1981). « Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment », *New Directions for Child Maltreatment*, *11*, p. 31-55.

Cicchetti, D., S.L. Toth et K. Hennessy (1993). « Child maltreatment and school adaptation : Problems and promises », dans D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Child Abuse, Child Development and Social Policy. Advances in Applied Developmental Psychology*, vol. 8, Norwood, Ablex Publishing Company, p. 301-330.

Cottraux, J. (2007). *Thérapie cognitive et émotions. La troisième vague*, Issy-Les-Moulineaux, Masson.

Curchod-Ruedi, D. et P.-A. Doudin (2009). « Leadership et émotions à l'école : fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans le changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 119-142.

Curchod-Ruedi, D. et P.-A. Doudin (2010). « Empathie gegenüber gewalttätigem Verhalten : emotionale und kognitive Aspekte », *Schweizerische Zeitschrifft für Heilpädagogik*, *10*, p. 35-40.

Curchod-Ruedi, D., P.-A. Doudin et B. Baumberger (2011). « Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseigantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 179-202.

Curchod-Ruedi, D., P.-A. Doudin et J. Moreau (2010). « La compréhension des émotions à l'école : émotions impensables et empathie », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 147-164.

Curchod-Ruedi, D., P.-A. Doudin et V. Peter (2009). « Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants », *Prismes-Revue pédagogique HEP Vaud*, *10*, p. 55-58.

Curonici, C., F. Joliat et P. McCulloch (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Dardel-Jaouadi, F. (2004). « Analyser et gérer les violences », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 129-146.

David, M. et M. Lamour (1998). *Recherche sur les mécanismes psychopathologiques à la source de la maltraitance*, Paris, Ministère de la Santé et des Affaires sociales.

Debarbieux, E. (2004). « Les enquêtes de victimisation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques », *Déviance et Société*, *28*(3), p. 317-333.

de Becker, E. (2006). « Clinique et repères diagnostiques de l'enfant abusé sexuellement », *Journal de pédiatrie et de puériculture*, *19*(6), p. 211-217.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion.

Dion, G. et R. Tessier (1994). « Validation of the french-language version of the Maslach burnout inventory », *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *26*(2), p. 210-227.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2008a). « Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection », *Prismes-Revue pédagogique HEP Vaud*, *9*, p. 5-8.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2008b). « Violences institutionnelles : risques et prévention », *Schweizerische Zeitschrifft für Heilpädagogik*, *6*, p. 21-26.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2010). « La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.

Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi et B. Baumberger (2009). « Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? », *Prismes-Revue pédagogique HEP Vaud*, *9*, p. 127-145.

Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi et J. Moreau (2011). « Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisememt des enseignants », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-40.

Doudin, P.-A., H. Husmann, L. Lafortune et L. Pfulg (2008). « Le soutien social d'enfants sévèrement abusés », dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 61-88.

Egeland, B., L.A. Sroufe et M.F. Erickson (1983). « The developmental consequences of different patterns of maltreatment », *Child Abuse & Neglect*, *7*(4), p. 459-469.

Erkohen-Marküs, M. et P.-A. Doudin (2000). « Le devenir de l'enfant violenté et sa scolarité », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violence à l'école : fatalité ou défi ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-52.

Éthier, L.S. et T. Milot (2009). « Effet de la durée, de l'âge d'exposition à la négligence parentale et de la comorbidité sur le développement socioémotionnel à l'adolescence », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *57*, p. 136-145.

Fantuzzo, J.W. (1990). « Behavioral treatment of the victims of child-abuse and neglect », *Behavior Modification*, *14*(3), p. 316-339.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivation et apprentissage*, Paris, Dunod.

Favre, D. et J. Joly (2001). « Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non dogmatique des informations – application à l'étude de la violence à l'école », *Revue de psychologie et psychométrie*, *22*(3/4), p. 115-151.

Feldman, R.S., S. Salzinger, M. Rosario, L. Alvarado, L. Caraballo et M. Hammer (1995). « Parent, teacher, and peer ratings of physically abused and normal treated children's behavior », *Journal of Abnormal Child Psychology*, *23*(3), p. 317-334.

Gabel, M., M. Lamour et M. Manciaux (2005). *La protection de l'enfance : maintien, rupture et soins des liens*, Paris, Fleurus.

Gleason, W.J. (1995). « Children of battered women : Developmental delays and behavioral dysfunction », *Violence and Victims*, *10*(2), p. 153-160.

Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*, Cambridge, University Press.

Halbesleben, J.R.B. (2006). « Sources of social support and burnout : A meta-analytic test of the conservation of resources model », *Journal of Applied Psychology*, *91*(5), p. 1134-1145.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*, Londres, Cassel.

Herrenkohl, T.I., C. Sousa, E.A. Tajima, R.C. Herrenkohl et C.A. Moylan (2008). « Intersection of child abuse and children's exposure to domestic violence », *Trauma, Violence, Abuse*, *9*(2), p. 84-99.

Hobfoll, S.E. (1988). *The Ecology of Stress*, New York, Hemisphere.

Hobfoll, S.E. (2001). « The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process : Advancing conservation of resources theory », *Applied Psychology-an International Review-Psychologie appliquee-Revue internationale*, *50*(3), p. 337-370.

Hovens, J., J. Wiersma, E. Giltay, P. Van Oppen, P. Spinhoven, B. Penninx et F. Zitman (2010). « Childhood life events and childhood trauma in adult patients with depressive, anxiety and comorbid disorders vs. Controls », *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *122*(1), p. 66-74.

Jaoul, G. et V. Kovess (2004). « Le burnout dans la profession enseignante », *Annales médicopsychologiques*, *162*(1), p. 26-35.

Kaufman, J. et D. Cicchetti (1989). « Effects of maltreatment on school-age childrens socioemotional development – Assessments in a day-camp setting », *Developmental Psychology, 25*(4), p. 16-524.

Kendall-Tackett, K.A. et J. Eckenrode (1996). « The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems : A developmental perspective », *Child Abuse & Neglect*, *20*(3), p. 161-169.

LaFontaine, J. (1991). *Bullying : The Child View,* Londres, Calouste Gulbenkian Foundation.

Lafortune, L. (2005). « Développement de la compétence émotionnelle », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.

Lafortune, L., N. Lafranchise et P.-A. Doudin (2009). « Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétence émotionnelle dans le changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 88-112.

Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste,* thèse de doctorat inédite, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lafranchise, N., L. Lafortune et N. Rousseau (2011). « Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle », dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-136.

Lebigot, F. et B. Lafont (1985). « Psychologie de l'épuisement professionnel », *Annales médicopsychologiques*, *143*(8), p. 769-775.

Leiter, J. (2007). « School performance trajectories after the advent of reported maltreatment », *Children and Youth Services Review, 29*(3), p. 363-382.

Leiter, J. et M.C. Johnsen (1994). « Child maltreatment and school performance », *American Journal of Education*, *102*(2), p. 154-189.

Maas, C., T.I. Herrenkohl et C. Sousa (2008). « Review of research on child maltreatment and violence in youth », *Trauma Violence & Abuse*, *9*(1), p. 56-67.

Maniglio, R. (2009). « The impact of child sexual abuse on health : A systematic review of reviews », *Clinical Psychology Review*, *29*(7), p. 647-657.

Margolin, G. et E.B. Gordis (2000). « The effects of family and community violence on children », *Annual Review of Psychology*, *51*, p. 445-479.

Martin, H.P. (1972). « The child and his development », dans C.H. Kempe et R.E. Helfer (dir.), *Helping The Battered Child and His Family*, Philadelphia, Lippincott, p. 93-114.

Marty, P. (1991). *Mentalisation et psychosomatique*, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond.

Maslach, C. (1976). « Burned-out », *Human Behavior*, *9*(5), p. 16-22.

Maslach, C., S. Jackson et M. Leiter (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3e édition, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.

Meuret, D. et T. Marivain (1997). *Inégalité de bien-être au collège*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective.

Morrison, T. (1996). *Staff Supervision in Social Care*, Brighton, Pavillon Publishing.

Oates, R.K., A. Peacock et D. Forrest (1984). « Development in children following abuse and nonorganic failure to thrive », *American Journal of Diseases of Children*, *138*(8), p. 764-767.

Pons, F., P.-A. Doudin et P.L. Harris (2004). « La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 6-31.

Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. De Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-106.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, Guilford Press.

Slade, B.B., M.S. Steward, T.L. Morrison et S.I. Abramowitz (1984). « Locus of control, persistence, and use of contingency information in physically abused-children », *Child Abuse & Neglect*, *8*(4), p. 447-457.

Streeter, C.L. et C. Franklin (1992). « Defining and measuring social support : Guidelines for social-work practitioners », *Research on Social Work Practice*, *2*(1), p. 81-98.

Sylvestre, A. et C. Merette (2010). « Language delay in severely neglected children : A cumulative or specific effect of risk factors ? », *Child Abuse & Neglect*, *34*(6), p. 414-428.

Talmor, R., S. Reiter et N. Feigin (2005). « Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education », *European Journal of Special Needs Education*, *20*(2), p. 215-229.

THOMAS, G. (1990). « Institutional child abuse : The making and prevention of an un-problem », *Journal of Child and Youth Care*, *4*(6), p. 1-22.

TOMKIEVICZ, S. (1997). « Violences dans les institutions pour enfants, à l'école et à l'hôpital », dans M. Manciaux et M. Gabel (dir.), *Enfance en danger*, Paris, Éditions Fleurus, p. 309-369.

TOUSIGNANT, M. (1988). « Soutien social et santé mentale : une revue de littérature », *Sciences sociales et santé*, *6*(1), p. 77-106.

TRUCHOT, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.

VAN RYZIN, M.J., A.A. GRAVELY et C.J. ROSETH (2009). « Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being », *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(1), p. 1-12.

VELTMAN, M.W.M. et K.D. BROWNE (2001). « Three decades of child maltreatment research : Implications for the school years », *Trauma Violence, Abuse*, *2*(3), p. 215-239.

WASBURN-MOSES, L. (2005). « How to keep your special education teachers », *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, *567*(1), p. 8-107.

WELSH, W.N. (2000). « The effects of school climate on school disorder », *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, *567*, p. 88-107.

WERNER, E. et R. SMITH (1992). *Vulnerable but Invincible : A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, Adams, Bannister and Cox.

WILSON, D.B., D.C. GOTTFREDSON et S.S. NAJAKA (2001). School-based prevention of problem behaviors : A meta-analysis », *Journal of Quantitative Criminology*, *17*(3), p. 247-272.

WODARSKI, J.S., P.D. KURTZ, J.M. GAUDIN et P.T. SHOWING (1990). « Maltreatment and the school-age child : Major academic, socioemotional, and adaptive outcomes », *Social Work*, *35*(6), p. 506-513.

PARTIE

APPROCHES INSTITUTIONNELLES DE LA SANTÉ DES ÉLÈVES

CHAPITRE

5

La prévention des violences scolaires

Benoît Galand
Université catholique de Louvain

Je veux plus rien de la vie, J'ai plus d'envie, L'école, c'est censé être l'endroit où on rit et on étudie, Pour être quelque chose ou quelqu'un de bien dans la vie, Moi, c'est l'endroit où on m'a ôté toutes mes envies, J'suis même prêt à mettre fin à ma vie, Je me dis : Ça suffit !

Ces mots, [nous raconte Nadia[1], une maman emplie de chagrin et de colère], ce sont ceux que mon fils Arthur[2] a écrits un jour, vers trois heures du matin. Quand je les ai lus le lendemain, j'ai compris que nous étions passés tout près d'un drame. Aujourd'hui, mon fils ne va plus à l'école. Il n'a plus confiance. Il ne s'y sent pas en sécurité. (*La Libre Belgique*, 17 mai 2010).

1. Prénom d'emprunt.
2. Prénom d'emprunt.

Assurer la sécurité physique et psychologique des élèves et des professionnels est une des missions centrales des organisations scolaires, souvent inscrites d'ailleurs dans un texte légal. Sans cette sécurité, l'enseignement est très difficile à mettre en place et l'apprentissage est fortement compromis (Furlong et Morrison, 2000). En outre, les situations d'insécurité intense ou répétée peuvent avoir des conséquences négatives importantes sur le bien-être des élèves, des enseignants et enseignantes. L'objectif du présent chapitre est de réfléchir aux moyens par lesquels les professionnels œuvrant dans les écoles peuvent avoir une action préventive sur les comportements violents. S'inscrivant dans une approche psychosociale, le texte qui suit tente de préciser la manière dont la structuration, l'organisation et le fonctionnement des écoles et des classes, peuvent affecter les processus émotionnels, cognitifs et motivationnels qui influenceront les comportements des individus. Ce chapitre se centre sur les aspects internes aux établissements scolaires et laisse de côté les éléments plus macroscopiques liés aux différences culturelles, au fonctionnement des systèmes scolaires et aux inégalités sociales en général.

Si les phénomènes de violence à l'école ne sont pas nouveaux et si l'inquiétude à leur sujet est récurrente dans l'histoire moderne, l'intérêt des chercheuses et des chercheurs à leur égard est relativement récent (Cornell et Mayer, 2010). Les études scientifiques sur le sujet sont plutôt rares avant l'an 2000, mais paraissent rapidement depuis. De plus en plus nombreuses, elles s'appuient sur des méthodologies variées et s'inscrivent dans de multiples champs disciplinaires. Une des conséquences de cette diversité est la difficulté à définir précisément ce que l'on entend par violence à l'école (Parrot et Giancola, 2007). Quelle que soit la définition choisie, il est clair que celle-ci relève d'un rapport à des normes de conduites, définissant ce qui est acceptable ou non, ce qui est dommageable ou non, etc. Une série de constats partagés relatifs à la nature des violences scolaires peuvent néanmoins être tirés de ces recherches.

1. Nature des violences scolaires

Une large majorité des interactions sociales au sein de la plupart des écoles se déroule sans heurt, dans un climat jugé plutôt positif (Galand et Petry, 2007 ; Mayer et Furlong, 2010). Le respect d'autrui, des règles et du matériel, la collaboration, le soutien et l'entraide constituent l'essentiel des conduites manifestées par les élèves en contexte scolaire.

Parmi la minorité des situations ou des comportements jugés problématiques par certains acteurs, la non-conformité aux règles liées au fonctionnement des classes et des écoles est nettement plus répandue que l'atteinte à l'intégrité des personnes. Ainsi, il s'agit le plus souvent d'absentéisme, de passivité, de déplacements intempestifs, de bavardage, de niveau de langage inapproprié, d'écart à la norme vestimentaire, de contestation d'une décision scolaire (note, sanction), etc. (Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit, 1999 ; Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004) ; il s'agit de toutes ces choses qui ne constituent généralement pas une infraction ou un délit aux yeux de la loi, sauf en ce qui concerne l'obligation scolaire. Dans le registre de l'atteinte aux personnes, largement sanctionné par la loi, les atteintes verbales (moqueries, insultes) sont les plus répandues, suivies des atteintes relationnelles (rejet, exclusion) ainsi que des atteintes contre les biens (vol, dégradation) ; les atteintes physiques (coups, racket, attouchement) sont les plus rares (Clémence, 2001 ; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009). Ces différents types d'atteintes peuvent se combiner sous forme de brimades, de harcèlement et de maltraitance entre pairs, qui viennent clairement en tête des situations de souffrance évoquées par les élèves (Jimerson, Swearer et Espelage, 2010). Les situations de harcèlement, *bullying*, se caractérisent par des actions négatives (physiques, verbales ou sociales) dirigées intentionnellement et de manière répétée vers un élève perçu comme étant moins à même de se défendre (Olweus, 1999). Enfin, les agressions aiguës et les crimes (coups et blessures, menace avec arme, viol, …) sont les situations les moins fréquentes et restent rares en milieu scolaire, particulièrement envers les enseignants et enseignantes (Furlong et Morrison, 1994). Notre propos n'est certes pas de minimiser ces événements, parfois traumatisants pour les personnes qui y sont confrontées, mais de resituer ceux-ci dans leur contexte global.

Sauf exception liée à la configuration des bâtiments ou à la localisation de l'établissement, les situations considérées comme problématiques impliquent principalement des personnes internes à l'école, et parfois des parents (Debarbieux et Blayat, 2001). En outre, il faut noter que la conduite d'un ou d'une élève n'est pas toujours identique dans ses différents milieux de vie : adopter un comportement problématique à l'école n'est pas nécessairement lié à un comportement similaire en dehors de l'école (Baldry et Farrington, 2000).

La distinction proposée ci-dessus entre indiscipline, harcèlement et agression[3] vaut surtout pour la clarté de l'exposé, mais elle est, bien entendu, loin d'être étanche. Harcèlement et agression sont aussi sanctionnés par les règlements scolaires et le harcèlement est également une forme particulière d'agression. Enfin, la mise en cause de certaines règles ou normes scolaires peut être vécue comme une atteinte à l'intégrité personnelle de la part de certains professionnels de l'enseignement. Cependant, on voit bien que les violences scolaires recouvrent des phénomènes en partie de nature différente, et qui n'entretiennent pas nécessairement des relations obligées entre eux (par exemple, le harcèlement peut se développer en l'absence de problèmes majeurs de discipline et inversement ; des incidents disciplinaires fréquents n'impliquent pas systématiquement la présence de nombreuses agressions). Pourtant, ces trois phénomènes affectent le sentiment de sécurité et de bien-être à l'école.

2. Conséquences des violences scolaires

Les recherches disponibles convergent également à propos des conséquences des divers types d'événements problématiques reconnus ci-dessus. Les incidents disciplinaires perturbent l'enseignement et réduisent les opportunités d'apprentissage des élèves. L'acquisition de connaissances scolaires est notamment liée au temps d'enseignement et, plus encore, au temps d'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage (Dumay et Dupriez, 2009). La répétition d'incidents disciplinaires peut donc avoir des effets négatifs sur les compétences scolaires acquises par les élèves, avec des conséquences éventuelles sur la suite de leur scolarité et leur intégration sociale. Elle peut aussi avoir une influence sur la satisfaction et la motivation professionnelle des enseignants et enseignantes (Galand, Philippot et Lecoq, 2007). En outre, les élèves identifiés comme enfreignant de manière récurrente les règles scolaires risquent de susciter des réactions négatives de la part de leurs enseignants et enseignantes et d'être confrontés à une escalade des sanctions, ce qui risque d'avoir des répercussions sur leur motivation et leurs résultats scolaires.

3. L'abandon scolaire, la consommation de drogues, la sexualité précoce ou les comportements suicidaires, qui sont souvent associés aux comportements violents, mais qui peuvent également se manifester de manière isolée, ne font pas l'objet de ce chapitre.

Être impliqué dans une situation de harcèlement, que ce soit comme victime, comme auteur ou les deux à la fois, est également associé à une série de difficultés d'adaptation (Juvonen et Graham, 2001). Les recherches à cet égard distinguent habituellement quatre profils d'élèves, par ordre d'importance numérique : les élèves non impliqués, qui servent de groupe de comparaison ; les élèves fréquemment victimes mais peu agressifs ; les élèves qui en harcèlent d'autres sans être souvent victimes eux-mêmes ; les élèves qui sont à la fois harcelés et harceleurs de façon répétée (Galand, Dernoncourt et Mirzabekiantz, 2009). Les élèves au profil de victimes se démarquent par leur détresse psychologique : dépression, anxiété, sentiment de solitude, voire tentative de suicide. Les auteurs de brimades se distinguent par un vécu scolaire négatif. Quant aux élèves présentant un profil d'agresseur-victime, ils ou elles se caractérisent par l'expérience scolaire et le vécu émotionnel le plus négatif des quatre sous-groupes. À plus long terme, une position de victime qui devient chronique serait un facteur de risque pour le bien-être émotionnel, tandis qu'une position d'agresseur qui s'installe dans la durée serait un facteur de risque pour l'engagement dans des comportements délinquants au sens large (Olweus, 1999). Il faut noter que les épisodes de harcèlement se déroulent le plus souvent dans la cours de récréation, à la cantine, dans les couloirs ou aux abords immédiats de l'école (et parfois dans Internet), et risquent donc d'être peu visibles pour des adultes qui n'y seraient pas attentifs (Astor, Meyer et Behre, 1999 ; Jimerson, Swearer et Espelage, 2010). Quoique moins étudié dans le cadre scolaire, le harcèlement peut aussi se produire entre professionnels travaillant au sein des écoles.

Enfin, les agressions aiguës sont rarement des actes isolés, dans le sens où leurs auteurs manifestent généralement d'autres comportements qualifiés de problématiques, que ce soit des transgressions disciplinaires ou du harcèlement et des maltraitances (Farrington, 1995 ; Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff et Taylor, 1997). Les conduites de ces élèves peuvent être rattachées aux recherches sur l'agression en général et l'agression physique en particulier (Tremblay, 2008). Elles se rapprochent également de certaines étiquettes utilisées en psychopathologie ou en psychiatrie : problèmes externalisés, troubles du comportement, comportements antisociaux (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006 ; Patterson, 1993). Il s'agit ici de veiller à ne pas « pathologiser » la moindre déviance. Le recours à l'agression peut parfois constituer une réaction transitoire à des événements de vie stressants.

Sa répétition dans la durée et sa manifestation dans plusieurs milieux de vie sont, par contre, des signaux d'alerte de fragilités plus chroniques. Les « passages à l'acte » récurrents figurent en effet parmi les facteurs les plus fortement associés à des trajectoires marquées par l'échec scolaire et la multiplication de délits divers (Tremblay, 2008). Cela ne signifie pas que tous les élèves qui manifestent ce type de conduites soient condamné(e)s à « mal tourner », mais que la plupart de celles et ceux qui vont « mal tourner » auront manifesté auparavant ce type de conduites. Soulignons que chez bon nombre de ces élèves, les comportements agressifs s'accompagnent de symptômes dépressifs ou anxieux (Galand, Dernoncourt et Mirzabekiantz, 2009). Ajoutons enfin que l'exposition aux agressions peut inciter certaines personnes à réagir en développant elles-mêmes des conduites d'agression par imitation ou dans le but de se protéger, alors que d'autres réagiront en adoptant des conduites d'évitement ou de retrait (absentéisme) (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006).

On le voit, les situations reprises ci-dessus, parfois regroupées sous le vocable fourre-tout de violence à l'école, ont des répercussions non négligeables sur le bien-être psychosocial des élèves (et des adultes qui travaillent dans les écoles). Ces « comportements violents », comme nous les appellerons dans la suite du texte, renvoient en fait à un double enjeu : assurer la sécurité des personnes et d'un fonctionnement scolaire permettant l'enseignement. Reste à savoir ce qui peut être fait au sein des écoles pour prévenir et gérer ces difficultés. C'est ce que nous tenterons de faire dans la suite de ce texte.

3. Processus psychologiques associés aux violences scolaires

D'un point de vue théorique, il s'agit à la fois d'expliquer pourquoi la plupart des élèves sont habituellement respectueux de règles et d'autrui, et pourquoi certain(e)s vont parfois transgresser ces règles et agresser autrui. Plusieurs théories mettent en avant le rôle du contrôle de soi (l'inhibition des réponses agressives ou transgressives) et, corollairement, de l'échec du contrôle de soi, attribuable à un manque de repères internes clairs et cohérents, à l'absence de supervision de ses actions ou à une trop faible capacité d'autorégulation (Baumeister et Boden, 1998 ; Bosworth, Espelage et Simon, 1999). Plusieurs auteurs estiment d'ailleurs que, dans la plupart des cas de violence, les gens

« s'autorisent » la perte de leur contrôle, par exemple en considérant qu'il est normal de perdre le contrôle de soi dans certaines circonstances ou en réévaluant le passage à l'acte de façon à le rendre légitime comme *il l'a bien cherché, c'est sa faute*, jusqu'à en faire une source de valorisation (atteinte de buts positifs ; Bandura, 1999 ; Bushman, Baumeister et Stack, 1999 ; Favre, 2007). Dans cette perspective, la violence est rarement gratuite, elle se construit à travers des situations et des interactions. Les personnes adoptent des comportements qu'ils considèrent comme « normaux » (c'est-à-dire faisant partie des normes de leur groupe d'appartenance), justifiés ou instrumentaux (c'est-à-dire permettant d'obtenir un effet désiré : objet, statut, réputation, etc.). Les événements et les signaux qui soutiennent l'idée que la violence est une réaction normale et productive, qui donnent l'impression d'une menace sciemment provoquée, ou qui suscitent la colère, favorisent le déclenchement de l'agression (Galand et Dupont, 2002 ; Lindsay et Anderson, 2000).

L'intégration de ces différentes approches théoriques invite à considérer la manière dont les normes saillantes dans l'environnement scolaire, les pressions situationnelles, les stimulations émotionnelles, les opportunités et les sanctions, les alternatives possibles, etc., vont soutenir ou, au contraire, diminuer la capacité et la motivation des individus à réguler leur comportement (Bandura, Caprara, Barbaranelli et Regalia, 2001 ; Brody, Dorsey, Forehand et Armistead, 2002). *A contrario*, il s'agit de réfléchir à la manière dont différents éléments du contexte scolaire peuvent influencer l'évolution, d'une part, de l'agressivité proactive (non provoquée) au moyen des opportunités de modelage et de renforcement qu'ils offrent et, d'autre part, de l'agressivité réactive (provoquée) par la frustration et de l'insécurité qu'ils suscitent (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006).

À l'opposé d'une vision des comportements violents comme relevant principalement d'élèves « à problèmes », ce détour par les processus psychologiques conduit à se demander comment mettre en place un fonctionnement scolaire qui donne aux élèves de bonnes raisons d'adhérer aux manières d'être de l'école et réduit les incitants à recourir à la violence. Un enjeu central dans la construction de la sécurité à l'école est donc celui de la légitimité des règles scolaires aux yeux des élèves. Afin d'avoir une meilleure idée des éléments sur lesquels les écoles pourraient agir, nous passerons d'abord en revue une série d'expériences individuelles qui prennent place en contexte scolaire et qui peuvent influencer les processus psychologiques évoqués

ci-dessus. Nous verrons ensuite dans quelle mesure ces expériences individuelles sont influencées par les pratiques éducatives mises en œuvre au sein des écoles. Enfin, nous examinerons l'efficacité de différents types d'intervention visant à réduire les violences à l'école.

4. Vécus scolaires liés à l'évolution des violences

Les études explorant l'effet du vécu scolaire des élèves sur l'évolution de leurs comportements violents se heurtent au fait que les comportements violents constituent eux-mêmes un facteur de risque important pour l'adaptation scolaire. Les élèves qui manifestent des comportements violents répétés risquent davantage d'être impliqués dans des interactions violentes, et donc d'être victimes de violence à l'école. Ils et elles ont tendance à être rejetés par leurs camarades de classe et à s'affilier à d'autres élèves présentant le même type de comportements. Ils et elles tendent aussi à avoir une perception moins positive de leurs relations avec les enseignants et enseignantes et du climat de leur école, rapportent une attitude moins positive vis-à-vis de l'école, et risquent davantage de se retrouver en échec scolaire et d'abandonner l'école (Farrington, 1995 ; Murray et Greenberg, 2000 ; Tremblay, 2008). Pour surmonter cette difficulté, il faut se baser sur des études longitudinales, qui prennent en compte les caractéristiques sociodémographiques et psychosociales initiales des élèves, ainsi que le niveau de départ des comportements violents, puis examinent le lien entre certains éléments du vécu scolaire et les changements dans le niveau de comportements violents. Plusieurs études de cette nature soutiennent l'idée que les expériences scolaires des élèves ont une incidence sur l'évolution de leur conduite.

Ainsi, être plusieurs fois victime de violences scolaires (Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman et Stoolmiller, 2003), être témoin de violences à l'école (Lorion, 1998) ou percevoir son école comme un lieu où les violences sont fréquentes (Janosz, Archambault, Pagani, Pascal, Morin et Bowen, 2008) peuvent inciter certains élèves à se montrer plus violents. Inversement, des relations avec les enseignantes ou les enseignants caractérisées par un soutien élevé et un faible niveau de conflit (Meehan, Hughes et Cavell, 2003) et la perception d'un climat relationnel positif au sein de l'école (Kuperminc, Leadbeater, Emmons et Blatt, 1997) peuvent entraîner une diminution des comportements violents. En revanche, le rejet par les pairs durant

l'enfance et l'association avec des pairs « déviants » durant l'adolescence sont des facteurs qui peuvent augmenter les comportements agressifs, ou tout au moins participer à leur maintien (Dodge et Petit, 2003). De même, un faible attachement à l'école et un faible engagement scolaire prédisent l'engagement ultérieur dans des comportements violents (Gottfredson, 2001). Quant à l'échec et au décrochage scolaires, ils auraient plutôt un effet indirect, en favorisant le rapprochement avec des pairs déviants et en renforçant les attitudes négatives vis-à-vis de l'école (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000 ; O'Donnel, Hawkins et Abbott, 1995). Enfin, on peut craindre que les sanctions sous forme d'exclusion scolaire (Hayden, 2001) ou le regroupement d'élèves plus turbulents ou en difficulté scolaire au sein d'une même classe ou d'une même option (Dishion, McCord et Poulin, 1999) n'aient aussi pour conséquence de favoriser le développement d'association entre pairs ayant des comportements problématiques et, par contagion, d'attitudes négatives vis-à-vis de l'école (Gifford-Smith, Dodge, Dishion et McCord, 2005). En l'absence de liens positifs avec des pairs prosociaux, des enseignants et enseignantes, l'élève n'aurait plus à se préoccuper de perdre leur estime. En l'absence de perspectives de réussite scolaire et professionnelle, il ou elle ne verrait plus l'intérêt d'investir dans les parcours socialement valorisés. Il ou elle aurait donc d'autant moins de raisons de restreindre ses comportements violents.

Ces différents aspects de l'expérience scolaire ne sont bien sûr pas indépendants les uns des autres. Il est probable, par exemple, que la qualité des relations avec les enseignants et enseignantes et la perception du climat scolaire influencent l'attitude vis-à-vis de l'école. Bien qu'il soit difficile de se faire une idée précise des relations entre toutes ces variables considérées simultanément, nous sommes face à un phénomène multifactoriel, dont on ne peut rendre compte à partir d'un facteur unique (Brookmeyer, Fanti et Henrich, 2006 ; Kasen, Cohen et Brook, 1998). Ces différents facteurs peuvent d'ailleurs être organisés selon une séquence temporelle : l'entrée à l'école avec un tempérament agité et impulsif, un faible contrôle de soi et des comportements agressifs risquent d'entraîner une faible acceptation parmi les pairs et des réactions négatives de la part des enseignants et enseignantes, puis de mener à de faibles performances scolaires. Ces événements risquent de favoriser l'affiliation à des pairs présentant les mêmes comportements problématiques et de renforcer l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence ainsi que d'attitudes antiscolaires, ce

qui diminuerait l'engagement dans la scolarité et dans la poursuite de buts socialement valorisés, suscitant le maintien ou l'accroissement des comportements violents (Gottfredson, 2001). Il faut cependant souligner qu'il s'agit là de probabilités et non de déterminismes mécaniques. De nombreux élèves manifestant des comportements violents dans leur jeune âge ne suivent heureusement pas cette trajectoire. Des relations amicales avec des pairs prosociaux, une relation de confiance avec un enseignant, une enseignante, une éducatrice ou un éducateur, des réussites scolaires, l'acquisition de meilleures compétences sociales, etc., peuvent amener l'élève à modifier ses comportements. *A contrario*, des expériences de rejet et d'échec confrontent l'élève à de nouvelles difficultés et l'accumulation des facteurs de risque peut mener l'élève dans un cercle vicieux qui augmente les comportements violents, rendant plus difficile leur modification (Deater-Deckard, Dodge, Bates et Petit, 1998).

5. Écoles et violences

Ainsi, ce que vivra l'élève à l'école avec ses pairs, avec les enseignants et enseignantes et dans ses apprentissages, aura une incidence sur l'évolution de ses comportements (Galand, 2009b). La question suivante est de savoir dans quelle mesure ce vécu des élèves dépend des modalités de fonctionnement des écoles, et pas uniquement de facteurs structurels ou sociofamiliaux largement hors du pouvoir d'action des équipes scolaires. Une manière de répondre à cette question est de comparer le vécu scolaire des élèves dans plusieurs écoles ou classes, en tenant compte des caractéristiques structurelles et de la composition de ces dernières.

Les études de ce type montrent des différences significatives entre écoles concernant la victimisation des élèves et des enseignants et enseignantes, le harcèlement entre élèves, la violence perçue, le sentiment d'insécurité, les problèmes de discipline, les performances scolaires, l'absentéisme, la délinquance et la consommation de drogues (Debarbieux, Dupuch et Montoya, 1997 ; Galand, Philippot, Buidin et Lecocq, 2004 ; Roland et Galloway, 2002 ; Rutter et Maughan, 2002). Autrement dit, l'exposition à la violence à l'école, les contacts avec des pairs délinquants, la perception du climat scolaire, l'attitude vis-à-vis de l'école, le rendement scolaire et la persévérance d'un ou une élève varient suivant l'école ou la classe qu'il ou elle fréquente,

même quand on tient compte de ses caractéristiques personnelles. Par conséquent, selon l'établissement scolaire ou la classe qu'il ou elle fréquente, et quelles que soient ses spécificités individuelles, l'élève est plus ou moins exposé aux différents facteurs de risque et de protection présentées au point précédent.

Néanmoins, les études multiniveaux[4] soulignent que l'effet-classe est plus fort que l'effet-établissement (Baerveldt, 1992 ; Van der Oord et Rispens, 1999), et que ces effets contextuels sont d'ampleur limitée (la majorité de la variance reste au niveau individuel). Autrement dit, il y a généralement plus de variation des comportements « problématiques » entre les classes d'une même école qu'entre deux écoles, et encore plus au sein des élèves d'une même classe qu'entre deux classes. Conséquence logique, les variables qui permettent de comprendre les différences entre écoles n'aident que faiblement à comprendre les différences de comportements entre élèves. Les différences entre écoles sont également plus prononcées pour l'indiscipline que pour l'agression et la délinquance (Rutter et Maughan, 2002 ; Welsh, 2001).

La plupart des études s'accordent sur le fait que l'effet du contexte scolaire est associé à la composition et à la structure de la classe ou de l'école, mais ne s'y réduit pas (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor et Zeira, 2004 ; Ma, 2002). Ces résultats s'observent aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire et ont été répliqués dans plusieurs pays occidentaux. Des études plus qualitatives aboutissent à des résultats similaires (Carra, 2009 ; Figueira-Mc Donough, 1986 ; Pain, 1997). Cependant, les performances d'une école dans un domaine (les incidents disciplinaires) ne sont pas nécessairement indicatives de ses performances dans un autre domaine (la réussite scolaire) (Rutter et Maughan, 2002 ; Smyth, 1999). Il peut également y avoir un décalage entre les éléments qui affectent le vécu des enseignants et enseignantes et celui des élèves (Galand, Philippot, Buidin et Lecocq, 2004 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson, 2005).

4. Les études multiniveaux permettent de modéliser simultanément les effets de différentes variables sur les individus au sein de chaque école et les effets des caractéristiques scolaires sur les variations entre écoles. Elles permettent également de tester si ces variables ont des effets identiques dans différentes écoles (Bressoux, 2008 ; Raudenbush et Bryk, 2002).

Concernant les caractéristiques structurelles, de nombreuses variables relatives à la localisation de l'école et à la composition du public d'élèves qu'elle accueille ont été étudiées. Il faut néanmoins souligner qu'un facteur mis en avant dans une recherche peut s'avérer insignifiant dans une autre et qu'aucune étude ne prend en considération l'ensemble des facteurs (Newman, Garrett, Elbourne, Bradley, Noden, Taylor et West, 2006). En outre, ces différents facteurs sont en partie redondants (Gottfredson, 2001). On peut cependant noter qu'un établissement de grande taille, une population socioéconomiquement moins favorisée et un retard scolaire élevé sont les principaux facteurs de risque que l'on retrouve de manière récurrente dans les études les plus rigoureuses d'un point de vue méthodologique (études multiniveaux). Dans leur ensemble, les résultats relatifs aux effets de composition soulignent les effets négatifs de différentes formes de ségrégation sociale et scolaire, qui aboutissent au regroupement d'élèves « en difficulté scolaire », sur l'évolution des comportements violents (Galand, Philippot, Buidin et Lecocq, 2004 ; Payet, 1998).

Concernant les caractéristiques organisationnelles, les recherches sur l'effet-école montrent l'effet protecteur de la cohésion des équipes éducatives, d'un leadership clair de la part de la direction, d'attentes élevées à l'égard des élèves, de règles explicites et appliquées de manière consistante et équitable, de pratiques qui minimisent la comparaison et la différenciation entre élèves ou de relations positives entre enseignant(e)s et élèves (Galand, 2009b ; Gottfredson, 2001). À nouveau, il faut souligner qu'un facteur mis en avant dans une recherche peut s'avérer insignifiant dans une autre et qu'aucune étude ne prend en considération l'ensemble des facteurs cités. Il semble néanmoins que la notion de « communauté scolaire » résume assez bien les résultats rapportés, en mettant l'accent sur le fait que, plus que l'un ou l'autre facteur isolé, c'est un ensemble de pratiques et une trame de relations qui constituent le climat d'un établissement et font la différence (Battistich, Solomon, Watson et Shaps, 1997 ; Viaud, 2005). Une organisation s'appuyant sur des concertations régulières, un projet commun, des relations coopératives entre professionnels et des interactions quotidiennes organisées de manière à favoriser l'investissement des enseignantes, des enseignants et des élèves, crée des liens sociaux et établit des normes qui vont à l'encontre d'une sous-culture soutenant l'usage de la violence parmi les élèves (Galand, Philippot et Frenay, 2006 ; Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2003). Une gestion de la discipline dans laquelle les règles sont claires et

les comportements négatifs sanctionnés, dans laquelle les adultes modèlent et renforcent les comportements prosociaux, permet de réduire les comportements violents et soutient la construction d'un climat communautaire (Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker et Eron, 2000). Un management assurant la distribution effective des ressources et une bonne communication des informations favorise également un tel climat, tandis que la spécialisation des rôles et la différenciation des curricula rendent la construction d'un tel climat plus difficile. Enfin, l'utilisation de méthodes d'enseignement efficaces favorise la réussite et une attitude positive vis-à-vis de l'école (Gottfredson, 2001). L'importance d'un climat communautaire et d'une responsabilité collective est soulignée *a contrario* par des études qui mettent en évidence les conséquences délétères des politiques scolaires focalisées sur la répression et la coercition (Hyman et Perone, 1998 ; Nickerson et Martens, 2008).

Il faut cependant remarquer que la distinction faite ci-dessus entre caractéristiques structurelles et organisationnelles est en partie arbitraire, car ces deux types de caractéristiques sont liées (Dumay et Dupriez, 2004 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson, 2005). Les établissements qui accueillent des élèves plus fragilisés ont souvent moins accès aux ressources humaines et matérielles facilitant la construction d'une communauté scolaire et davantage de difficultés à développer un climat positif. Plus difficile ne veut pas dire impossible, et plusieurs recherches indiquent que les élèves « à risque » sont justement les plus sensibles aux effets du climat d'école ou de classe (Battistich et Hom, 1997 ; Crooks, Scott, Wolfe, Chiodo et Killip, 2007 ; Kellam, Ling, Merisca, Brown et Ialongo, 1998). L'intensité des problèmes auxquels sont confrontés les établissements, les enseignants et enseignantes dépend donc, bien entendu, de facteurs qui leur échappent largement, comme la pauvreté, le niveau de criminalité du quartier, la formation initiale du personnel, etc. Pourtant, les acteurs scolaires conservent une marge d'action appréciable concernant le climat de leur école et, par conséquent, à propos des conduites des élèves lorsqu'ils sont à l'école (Galand, 2009b). Les recherches synthétisées jusqu'ici plaident clairement pour des interventions axées sur l'organisation du curriculum et du milieu scolaire (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006 ; Gladden, 2002). Cependant, ces recherches sont de nature corrélative et n'offrent, par conséquent, aucune garantie à propos de la causalité des relations observées entre

les variables. De plus, elles ne nous apprennent pas beaucoup concernant la manière de procéder pour modifier l'environnement scolaire offert par les établissements.

6. Programmes d'interventions concernant les violences scolaires

Pour avoir une meilleure idée des influences causales, il faut se tourner vers les recherches visant à évaluer l'impact de programmes d'intervention menés en milieu scolaire. Ces recherches comparent généralement le niveau de comportements violents d'élèves qui ont suivi un programme d'intervention et d'élèves qui ne l'ont pas suivi.

6.1. Différents axes de prévention

Schématiquement, on peut distinguer au moins trois approches parmi les programmes de prévention des problèmes de comportement à l'école (Osher, Bear, Sprague et Doyle, 2010).

1. **La régulation des activités d'apprentissage**. L'idée centrale de cette approche est de travailler sur le pédagogique pour avoir une action préventive. Il s'agit principalement de mettre en place des activités qui mobilisent l'énergie des élèves sur l'apprentissage, et de (re)mettre les élèves au travail par des interventions discrètes plutôt que de recourir à des punitions (Doyle, 2006 ; Galand, 2004). Le pari est d'engager les élèves dans les apprentissages et de minimiser les interruptions ou les moments de flottements, de façon à détourner les élèves d'autres types de comportement et à réduire les occasions de conflits potentiels.
2. **La gestion de la discipline**. Cette approche s'appuie sur les principes suivants : la mise au point d'un petit nombre de règles formulées positivement, l'explicitation et l'enseignement des comportements sociaux attendus, l'attention partagée portée au respect de ces règles et attentes, une réaction consistante en cas de violation des règles en évitant les punitions lourdes, l'emploi d'une vaste gamme de renforcements positifs pour les comportements attendus (Ialongo, Poduska, Werthamer et Kellam, 2001 ; Mooij, 1999 ; Sprague et Golly, 2004). Il s'agit de rendre plus explicite et accessible ce qui est attendu, mais aussi de l'incarner

de manière cohérente au sein d'une équipe éducative en mettant surtout en avant les moments où les élèves respectent ce qui est attendu, afin de soutenir les comportements jugés positifs.

3. **L'apprentissage social et émotionnel**. Cette approche met l'accent sur la formation à des compétences favorisant le développement cognitif, social et émotionnel, de manière à soutenir les acquisitions scolaires, l'adaptation sociale et la santé mentale. Il s'agit par exemple de développer la connaissance de soi, l'affirmation de soi, la régulation émotionnelle, l'empathie, la résolution de conflit, ou les comportements prosociaux. Cet apprentissage s'appuie sur un curriculum, mis en œuvre lors de moments de formation planifiés, qui offre des opportunités de pratiquer ces compétences et fournit des rétroactions aux élèves (Aber, Brown et Jones, 2003 ; Elias, Zins, Graczyk et Weissberg, 2003). Une composante extrascolaire est parfois prévue pour favoriser la généralisation de cet apprentissage. Souvent, cette approche se caractérise aussi par l'attention portée à la qualité des relations enseignant(e)s-élèves et à la responsabilisation des élèves.

Ces trois approches peuvent être complémentaires, mais il est exceptionnel qu'un programme les combine toutes simultanément. Certains programmes se focalisent sur une approche particulière, d'autres allient plusieurs modalités d'intervention. Les études relatives à la régulation des activités d'apprentissage sont les moins nombreuses et sont plutôt menées au niveau des classes. Les études relatives à la gestion de la discipline sont généralement menées au niveau d'écoles qui sont accompagnées dans une transformation de leurs pratiques disciplinaires. Les études relatives à l'apprentissage social et émotionnel portent le plus souvent sur un programme précis, prédéfini, qui peut être proposé à tous les élèves (prévention universelle) ou à des groupes d'élèves qui présentent certains facteurs de risque (prévention ciblée). Ces programmes sont parfois intégrés dans des interventions qui visent le fonctionnement des écoles dans leur ensemble, les *whole-school programs*.

6.2. Effets des programmes de prévention

Les programmes de prévention proposés aux écoles et aux enseignants sont très nombreux et très diversifiés, tant sur la forme que sur le fond (Jimerson et Furlong, 2006). Il est donc difficile d'en résumer les effets, d'autant que ces différents programmes ont été étudiés

de manière très inégale. Plutôt que d'examiner les études une par une, il est plus intéressant de se référer aux méta-analyses[5] qui ont été réalisées à leur sujet (Hahn, Fuqua-Whitley, Wethington, Lowy, Crosby, Fullilove, Johnson, Liberman, Moscicki, Price, Snyder, Tuma, Cory, Stone, Mukhopadhaya, Chattopadhyay, Dahlberg et Task Force on Community Preventive Services, 2007 ; Mytton, DiGuisseppi, Gough, Taylor et Logan, 2002 ; Wilson et Lipsey, 2007). La majorité des programmes étudiés sont mis en œuvre par les enseignants et enseignantes et comprennent des activités en groupe (parfois accompagnées d'un suivi individuel). Les résultats des méta-analyses convergent pour indiquer un impact positif, mais faible, des interventions en milieu scolaire sur les problèmes de comportement. En accord avec les résultats présentés précédemment, les programmes d'intervention ont des effets plus prononcés sur le décrochage et les problèmes de discipline que sur la délinquance ou la consommation de drogues (Wilson, Gottfredson et Najaka, 2001). Il appert également que ces interventions ont surtout pour effet d'entraîner une diminution de comportements violents lesquels, autrement, seraient restés stables, plutôt que prévenir leur apparition (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003). Les résultats indiquent également que certains programmes se révèlent plus efficaces que d'autres. Ceux qui ne rencontrent pas de problème dans leur mise en œuvre et qui sont plus intenses (plus de sessions sur une période donnée) obtiennent des effets plus marqués. La longueur des interventions ne semble pas avoir d'effet propre. L'efficacité de ces programmes varie généralement peu selon l'âge, le genre et l'origine sociale ou culturelle des participants.

Concernant le format des programmes, ce sont les interventions s'adressant à des élèves « à risque » (prévention ciblée) qui aboutissent aux effets les plus prononcés (Wilson et Lipsey, 2006). Un des défis de ce genre de programme est néanmoins d'éviter les abandons en cours de route de la part des participants et participantes. Leurs effets sont également plus importants chez les élèves qui manifestent déjà des problèmes de comportement plutôt que chez ceux et celles présentant seulement un facteur de risque lié à leurs caractéristiques démographiques. Les programmes s'adressant à tous les élèves (prévention universelle) ont un effet légèrement moins prononcé, mais toujours important d'un point de vue pratique. L'effet de ces programmes

5. La méta-analyse est une technique statistique qui permet de synthétiser et d'analyser un grand nombre d'études conjointement.

« universaux » est légèrement plus marqué chez les élèves plus jeunes de milieux socioéconomiques défavorisés. Il faut noter que la plupart des études scientifiques portent sur des programmes de démonstration, c'est-à-dire des programmes mis en œuvre sous la supervision d'une équipe de recherche dans l'espoir d'en démontrer l'efficacité. Or, il semble que les effets observés sont plus faibles pour les programmes de routine, c'est-à-dire implantés à l'initiative des écoles sans supervision d'une équipe de recherche que pour les programmes de démonstration (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003). Les pratiques habituelles des professionnels faisant de la guidance, du conseil ou du travail social au sein des établissements scolaires ont été très peu évaluées.

Concernant le contenu des programmes, la régulation des activités d'apprentissage, la gestion de la discipline ou l'apprentissage social et émotionnel semblent se valoir largement en termes d'efficacité (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003). Les techniques particulières utilisées ne semblent pas non plus se différencier clairement en termes d'efficacité. Seuls les programmes uniquement centrés sur la réduction du harcèlement entre pairs aboutissent à des résultats plus mitigés (Merrell, Gueldner, Ross et Isava, 2008). Par contre, les classes ou écoles spéciales ont en moyenne un effet nul et les interventions multimodales ou *whole-school* ont souvent un effet très faible (Smith, Schneider, Smith et Ananiadou, 2004 ; Wilson et Lipsey, 2006). Ce dernier type d'intervention, qui demande une forte mobilisation et une grande coordination de différents acteurs, rencontre souvent des problèmes de mise en œuvre (Lindström et Campart, 1998). Comme le soulignent Furlong et Morrison (1994), les écoles ne peuvent pas se permettre de se focaliser exclusivement sur les problèmes de violence.

Plus généralement, le défi majeur des programmes d'intervention est de s'intégrer dans les pratiques quotidiennes des enseignants et enseignantes et des établissements. Non seulement les recherches évaluatives portent principalement sur des programmes de démonstration plutôt que sur des programmes de routine, mais elles sont loin de couvrir la diversité des interventions mises en place dans les écoles (Gottfredson et Gottfredson, 2002 ; Russon et Steffgen, 2004). Beaucoup d'interventions largement mises en œuvre n'ont pas été suffisamment évaluées. De plus, les écoles mettent souvent en place plusieurs types d'interventions en même temps. Or, les recherches nous disent peu de choses sur les effets combinés de ces interventions, sur leur cohérence ou sur la dispersion des moyens que l'ensemble peut entraîner. À cela s'ajoute le fait que la qualité d'implantation de nombreux

programmes est souvent faible, surtout à grande échelle (Gottfredson et Gottfredson, 2002 ; Mihalic et Irwin, 2003). Les études évaluatives sont, par conséquent, peu informatives de ce qui se fait habituellement dans les écoles et de ses effets. À nos yeux, le principal mérite de ces études est de montrer qu'un changement volontaire et planifié est possible et d'identifier des principes d'action qui apparaissent plus efficaces que d'autres.

7. Prévenir les violences scolaires

Les recherches présentées jusqu'ici montrent la complexité des phénomènes désignés comme les violences scolaires. Une réponse unique, valant pour tous les cas de figures, est illusoire et condamnée à l'inefficacité. Cela n'implique pas qu'intervenir est obligatoirement compliqué, mais que différents niveaux et axes d'intervention sont possibles et pertinents, et ont intérêt à être combinés et coordonnés. Pour clore ce chapitre, essayons de synthétiser les implications pratiques qui se dégagent des recherches.

Actuellement, les punitions, les exclusions et les suspensions sont les réponses les plus répandues des écoles aux comportements « problématiques » des élèves. Ces réponses sont peu efficaces et ont parfois pour conséquence d'aggraver les difficultés initiales (Osher, Bear, Sprague et Doyle, 2010). Les recherches indiquent clairement que l'autorité scolaire demande plus que des punitions, elle cherche à développer le contrôle de soi et les compétences sociales chez les élèves. Or, si la sanction est un signal qui vise à stopper un comportement, elle n'aide pas à développer d'autres manières de se conduire. Faire régner l'ordre ne suffit pas à construire un climat positif au sein d'une école. La confiance et le sentiment d'appartenance nécessitent un travail éducatif qui cultive le respect, l'attention à l'autre, la convivialité et les obligations mutuelles entre enseignants, enseignantes et élèves, ainsi qu'entre élèves. Un tel climat ne permet pas seulement de réduire l'expression de comportements violents, mais aussi de favoriser les apprentissages (Cornell et Mayer, 2010). Prendre soin du climat de la classe et de l'école fait donc partie intégrante du rôle des enseignants et enseignantes, car ce climat affecte la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Plus précisément, les professionnels de l'enseignement n'ont pas pour mandat de prendre en charge toutes les difficultés de leurs élèves et d'endosser tous les rôles, mais ils et elles ont celui

de mettre en place des conditions les plus favorables possible pour l'apprentissage. Et ces conditions sont à la fois cognitives et sociales (Pianta, 2003). En ce sens, se soucier du respect des règles scolaires et des relations entre élèves ne constitue pas un à-côté supplémentaire et désagréable du métier d'enseignant ou d'enseignante, mais une partie de son mandat et une condition de son efficacité. Cela souligne la complexité du travail enseignant, c'est-à-dire faire face à de multiples difficultés.

Par conséquent, proposer aux enseignants et enseignantes des programmes spécifiques pour chaque type de difficulté potentielle (harcèlement, délinquance, addictions, abandon scolaire, égalité de genre, médias, interculturel, citoyenneté, etc.) paraît peu réaliste. Une telle approche risque d'empiéter sur le temps d'enseignement et semble très difficile à implémenter de manière durable. L'option consistant à faire appliquer ces programmes spécifiques par des « spécialistes » non enseignants, outre son coût, risque de déresponsabiliser les enseignants et enseignantes en donnant l'impression que ce n'est pas leur travail que celui d'assurer un climat scolaire serein. Il nous semble plus fructueux de travailler avec les enseignants et enseignantes à des améliorations graduelles de leurs pratiques quotidiennes, sans chercher à imposer des réformes radicales (Galloway et Roland, 2004).

De fait, les recherches concernant la régulation des activités d'apprentissage suggèrent que les pratiques de classe des enseignants et enseignantes peuvent avoir un impact sur l'intensité des problèmes de comportements des élèves (d'autant que ces problèmes varient davantage entre classes qu'entre écoles). Les résultats de ces recherches invitent à réfléchir à trois aspects des pratiques d'enseignement (Beaumont et Sanfaçon, 2006 ; Casanova, 2004 ; Roland et Galloway, 2002) : *a*) la mise en place d'environnements d'apprentissage « préventifs » à travers le modèle de comportement proposé, les routines instaurées et le *monitoring* de l'évolution des élèves sur les plans cognitif, affectif et relationnel ; *b*) la manière de réagir face à des situations conflictuelles ou de crise, afin de limiter les risques d'escalade ; *c*) le retour réflexif individuel ou collectif sur ses actions, en vue d'une prise de recul et d'une amélioration. En d'autres mots, un des objectifs prioritaires en termes de prévention sur le plan du développement professionnel des enseignants et enseignantes serait d'améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves plutôt que de former à des techniques spécialisées vis-à-vis de tel ou tel problème propre à quelques élèves (Adelman et Taylor, 2003).

Les recherches concernant la gestion de la discipline indiquent que la connaissance des règles n'est pas un élément crucial, car elle est généralement assez bonne. La difficulté est plutôt de faire reconnaître ces règles comme légitimes (Carra, 2009 ; Galand, 2008). À cet égard, la sévérité et les politiques de tolérance zéro n'ont pas montré leur efficacité. En revanche, une bonne cohérence au sein de l'équipe éducative à propos des valeurs et des objectifs, de l'application des règles et de la circulation de l'information semble très importante. L'expérience pratique réfute ainsi à la fois le laxisme et l'autoritarisme, en soulignant le rôle d'adultes bienveillants et vigilants, attentifs à signaler toute transgression constatée (ce qui est le sens premier du mot sanction), mais misant avant tout sur le rappel des règles (Galand, 2009a). Cela demande un certain engagement de la part des adultes travaillant dans les établissements, notamment dans des temps d'échanges collectifs et l'acceptation du côté éducatif du métier. Comme cela a été mentionné précédemment, il s'agit aussi pour les adultes présents dans les établissements de proposer d'autres modèles de conduites et d'offrir des opportunités de reconnaissance publique et de valorisation, y compris vis-à-vis des pairs, associés au respect de ces modèles (Delannoy, 2000 ; Jimerson et Furlong, 2006). L'investissement des élèves dans la gestion de l'école, comme l'élaboration des règles et leur application (conseil de participation, médiation par les pairs, tâche à responsabilité), peut aider à renforcer la légitimité des règles scolaires (Benbenishty et Astor, 2005). Une ouverture aux parents, l'invitation de ceux-ci à s'engager dans des activités d'apprentissage ou festives coorganisées avec des enseignants et enseignantes, voire l'offre de service envers les familles en dehors des heures de cours (bibliothèque, salle de sport, ciné-club, etc.), peuvent aider à renforcer la cohérence entre école et famille. Avec les parents comme avec d'autres intervenants extrascolaires, le défi pour les écoles est d'arriver à instaurer une logique de partenariat et de rôles différenciés, mais complémentaires, plutôt qu'une logique unilatérale fondée sur un rapport de force (Carra, 2009 ; Walker et Shinn, 2002).

Les études concernant l'apprentissage social et émotionnel indiquent que celui-ci peut être bénéfique pour tous les élèves, mais profite davantage aux élèves qui manifestent déjà des comportements problématiques. Certains éléments de cet apprentissage social et émotionnel peuvent être intégrés dans le curriculum habituel des classes, mais d'autres éléments sont trop spécifiques ou trop coûteux en temps. Comme regrouper les élèves manifestant des comportements

violents dans des classes ou des écoles particulières est souvent associé à une série d'effets pervers (Ang et Hughes, 2002 ; Dishion, McCord et Poulin 1999), les recherches suggèrent qu'offrir quelques heures par semaine aux élèves « très difficiles » un curriculum axé sur les compétences sociales et émotionnelles peut être utile.

Conclusion

Les recherches passées en revue dans ce chapitre indiquent que des actions sont possibles à différents niveaux : celui d'une classe, celui d'un cycle ou d'une option, celui d'un groupe « à risque », celui d'un établissement. Chacun de ces niveaux a sa pertinence et semble avoir un effet repérable. Ces différents niveaux d'action peuvent, bien entendu, se combiner de façon à renforcer leurs effets (Farmer, Farmer, Estell et Hutchins, 2007), mais l'absence d'une telle coordination ne condamne pas les acteurs à l'impuissance ou à l'inaction. Si un accompagnement des enseignants et enseignantes ou des équipes éducatives peut être utile à chaque niveau d'intervention, c'est sans doute dans la construction d'une synergie entre différents niveaux et différentes démarches, plus exigeante et plus difficile à atteindre, qu'un accompagnement s'avère le plus crucial (Lewis, Perry et Murata, 2006 ; Ortega, Del Rey et Mora-Merchan, 2004). Savoir si la forme que prend cet accompagnement (outils de collecte d'information, supervision, échanges de pratiques, *coaching*, consultance, etc.) a un impact sur son efficacité reste largement un champ de recherche à explorer.

Bibliographie

Aber, L.J., J.L. Brown et S.M. Jones (2003). « Developmental trajectories toward violence in middle childhood : Course, demographic differences, and response to school-based intervention », *Developmental Psychology, 39*(2), p. 324-348.

Adelman, H.S. et L. Taylor (2003). « Rethinking school psychology – commentary on public health framework », *Journal of School Psychology, 41*, p. 83-90.

Ang, R.P. et J.N. Hughes (2002). « Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition : A meta-analytic investigation », *School Psychology Review, 31*, p. 164-185.

Astor, R.A., H.A. Meyer et W.J. Behre (1999). « Unowned places and times : Maps and interviews about violence in high schools », *American Educational Research Journal, 36*, p. 3-42.

BAERVELDT, C. (1992). « Schools and the prevention of petty crimes : Search for a missing link », *Journal of Quantitative Criminology, 8,* p. 79-94.

BALDRY, A.C. et D.P. FARRINGTON (2000). « Bullies and delinquents : Personal characteristics and parental styles », *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*(1), p. 17-31.

BANDURA, A. (1999). « Moral disengagement in the perpetration of inhumanities », *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), p. 193-209.

BANDURA, A., G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI et C. REGALIA (2001). « Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(1), p. 125-135.

BATTIN-PEARSON, S., M.D. NEWCOMB, R.D. ABBOTT, K.G. HILL, R.F. CATALANO et J.D. HAWKINS (2000). « Predictors of early high school dropout : A test of five theories », *Journal of Educational Psychology, 92*(3), p. 568-582.

BATTISTICH, V. et A. HOM (1997). « The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviours », *American Journal of Public Health, 87*(12), p. 1997-2001.

BATTISTICH, V., D. SOLOMON, M. WATSON et E. SHAPS (1997). « Caring school communities », *Educational Psychologist, 32*(3), p. 137-151.

BAUMEISTER, R.F. et J.M. BODEN (1998). « Aggression and the self : High self-esteem, low self-control, and ego threat », dans R.G. Geen et E. Donnerstein (dir.), *Human Aggression : Theories, Research, and Implications for Social Policy*, San Diego, Academic Press, p. 111-140.

BEAUMONT, C. et C. SANFAÇON (2006). « L'intervention en situation de crise », dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 161-176.

BÉLANGER, J., C. GOSSELIN, F. BOWEN, N. DESBIENS et M. JANOSZ (2006). « L'intimidation et les autres formes de violence à l'école », dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 53-65.

BENBENISHTY, R. et R.A. ASTOR (2005). *School Violence in Context : Culture, Neighbourhood, Family, School, and Gender*, New York, Oxford University Press.

BOSWORTH, K., D.L. ESPELAGE et T.R. SIMON (1999). « Factors associated with bullying behavior in middle school students », *Journal of Early Adolescence, 19*(3), p. 341-362.

BRESSOUX, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.

BRODY, G.H., S. DORSEY, R. FOREHAND et L. ARMISTEAD (2002). « Unique and protective contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families », *Child Development, 73*(1), p. 274-286.

BROOKMEYER, K.A., K.A. FANTI et C.C. HENRICH (2006). « Schools, parents, and youth violence : A multilevel, ecological analysis », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(4), p. 504-514.

Bushman, B.J., R.F. Baumeister et A.D. Stack (1999). « Catharsis, aggression, and persuasive influence : Self-fulfilling or self-defeating prophecies ? », *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(6), p. 367-376.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent, face à la violence dans la classe*, Vigneux, Matrice.

Clémence, A. (2001). « Violence et incivilités à l'école : la situation en Suisse », dans E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *La violence en milieu scolaire : dix approches en Europe*, Paris, ESF.

Cornell, D.G. et M.J. Mayer (2010). « Why do school order and safety matter ? », *Educational Researcher, 39*(1), p. 7-15.

Crooks, C.V., K.L. Scott, D.A. Wolfe, D. Chiodo et S. Killip (2007). « Understanding the link between childhood maltreatment and violent delinquency : What do schools have to add ? », *Child maltreatment, 12*(3), p. 269-280.

Deater-Deckard, K., K.A. Dodge, J.E. Bates et G.S. Petit (1998). « Multiple-risk factors in the development of externalizing behavior problems : Group and individual differences », *Development and Psychopathology, 10*(3), p. 469-493.

Debarbieux, E. et C. Blayat (dir.) (2001). *La violence en milieu scolaire : dix approches en Europe*, Paris, ESF.

Debarbieux, E., A. Dupuch et Y. Montoya (1997). « Pour en finir avec le handicap socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », dans B. Charlot et J.C. Emin (dir.), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, p. 17-40.

Debarbieux, E., A. Garnier, Y. Montoya et L. Tichit (1999). *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*, Paris, ESF.

Delannoy, C. (2000). *Élèves à problèmes, écoles à solutions ?*, Paris, ESF.

Dishion, T.J., J. McCord et F. Poulin (1999). « When interventions harm : Peers group and problem behaviour », *American Psychologist, 54*(9), p. 755-764.

Dodge, K.A. et G.S. Petit (2003). « A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence », *Developmental Psychology, 39*(2), p. 349-371.

Doyle, W. (2006). « Ecological approaches to classroom management », dans C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*, New York, Lawrence Erlbaum, p. 97-125.

Dumay, X. et V. Dupriez (2004). « Effet établissement : effet de processus ou effet de composition ? », *Cahiers de recherche en éducation et formation, 36*, p. 3-20.

Dumay, X. et V. Dupriez (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*, Bruxelles, De Boeck.

Elias, M.J., J.E. Zins, P.A. Graczyk et R.P. Weissberg (2003). « Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools », *School Psychology Review, 32*(3), p. 303-319.

FARMER, T.W., E.M. FARMER, D.B. ESTELL et B.C. HUTCHINS (2007). « The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*(3), p. 197-208.

FARRINGTON, D.P. (1995). « The challenge of teenage antisocial behaviour », dans M. Rutter (dir.), *Psychological Disturbances in Young People : Challenges for prevention*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 83-130.

FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivation et apprentissage*, Paris, Dunod.

FIGUEIRA-MCDONOUGH, J. (1986). « School context, gender, and delinquency », *Journal of Youth and Adolescence*, *15*(1), p. 79-98.

FURLONG, M.J. et G.M. MORRISON (1994). « Introduction to miniseries : School violence and safety in perspective », *School Psychology Review*, *23*(2), p. 139-150.

FURLONG, M.J. et G.M. MORRISON (2000). « The school in school violence », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*(2), p. 71-82.

GALAND, B. (2004). « Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? », dans M. Frenay et C. Maroy (dir.), *L'école, 6 ans après le décret « missions » : regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 301-316.

GALAND, B. (dir.) (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*, Bruxelles, Couleur livres.

GALAND, B. (dir.) (2009a). *Les sanctions à l'école et ailleurs : serrer la vis ou changer d'outil ?*, Bruxelles, Couleur livres.

GALAND, B. (2009b). « L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, *69*, p. 3-32.

GALAND, B., O. DERNONCOURT et G. MIRZABEKIANTZ (2009). « Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *31*(1), p. 33-56.

GALAND, B. et E. DUPONT (2002). « L'impact de la discrimination perçue et de l'intégration scolaire sur l'adoption de croyances favorables à l'usage de la violence physique », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, *55*, p. 64-72.

GALAND, B. et P. PETRY (2007). *Enquête de victimisation auprès des jeunes et des professionnels de la Fondation d'Auteuil en Île-de-France*, Paris, Observatoire national de l'enfance en danger.

GALAND, B., P. PHILIPPOT, G. BUIDIN et C. LECOCQ (2004). « Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle », *Revue française de pédagogie*, *149*(4), p. 83-96.

GALAND, B., P. PHILIPPOT et M. FRENAY (2006). « Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multiniveaux », *Revue française de pédagogie*, *155*(2), p. 57-72.

GALAND, B., P. PHILIPPOT et C. LECOCQ (2007). « School violence and teacher professional disengagement », *British Journal of Educational Psychology*, *77*, p. 465-477.

Galand, B., P. Philippot, S. Petit, M. Born et G. Buidin (2004). « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives », *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), p. 465-486.

Galloway, D. et E. Roland (2004). « Is the direct approach to reducing bullying always the best ? », dans D. Pepler, K. Rigby et P. Smith (dir.), *Bullying in Schools : How Successful Can Interventions Be ?*, New York, Cambridge University Press, p. 37-53.

Gifford-Smith, M., K.A. Dodge, T.J. Dishion et J. McCord (2005). « Peer influence in children and adolescents : Crossing the bridge from developmental to intervention science », *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(3), p. 255-265.

Gladden, R.M. (2002). « Reducing school violence : Strengthening student programs and addressing the role of school organizations », *Review of Research in Education*, *26*(1), p. 263-299.

Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gottfredson, D.C. et G.D. Gottfredson (2002). « Quality of school-based prevention programs : Results from a national survey », *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *39*(1), p. 3-35.

Gottfredson, G.D., D.C. Gottfredson, A.A. Payne et N.C. Gottfredson (2005). « School climate predictors of school disorder : Results from a national study of delinquency prevention in schools », *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *42*(4), p. 412-444.

Hahn, R., D. Fuqua-Whitley, H. Wethington, J. Lowy, A. Crosby, M. Fullilove, R. Johnson, A. Liberman, E. Moscicki, L. Price, S. Snyder, F. Tuma, S. Cory, G. Stone, K. Mukhopadhaya, S. Chattopadhyay, L. Dahlberg et Task Force on Community Preventive Services (2007). « Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behaviour », *American Journal of Preventive Medicine*, *33*(2), p. 114-129.

Hayden, C. (2001). « Facteurs de risque et exclusion de l'école », dans E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, p. 95-116.

Henry, D., N.G. Guerra, L.R. Huesmann, P. Tolan, R. Van Acker et L.D. Eron (2000). « Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms », *American Journal of Community Psychology*, *28*(1), p. 59-81.

Hyman, I.A. et D.C. Perone (1998). « The other side of school violence : Educator policies and practices that may contribute to student misbehaviour », *Journal of School Psychology*, *36*(1), p. 7-27.

Ialongo, N.S., J. Poduska, L. Werthamer et S.G. Kellam (2001). « The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *9*(3), p. 146-160.

Janosz, M., I. Archambault, L. Pagani, S. Pascal, A. Morin et F. Bowen (2008). « Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence ? », *Journal of Adolescent Health*, *43*(6), p. 600-608.

Janosz, M., S. Pascal et C. Bouthillier (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*, rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal, Université de Montréal.

Jimerson, S. et M. Furlong (2006). *The Handbook of School Violence and School Safety : From Research to Practice*, New York, Lawrence Erlbaum.

Jimerson, S.R., S.M. Swearer et D.L. Espelage (2010). *Handbook of Bullying in Schools : An International Perspective*, New York, Routledge.

Juvonen, J. et S. Graham (2001). *Peer Harassment in School : The Plight of the Vulnerable and Victimized*, New York, Guilford Press.

Kasen, S., P. Cohen et J.S. Brook (1998). « Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behaviour », *Journal of Adolescent Research, 13*(1), p. 49-72.

Kellam, S.G., X. Ling, R. Merisca, C.H. Brown et N.S. Ialongo (1998). « The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school », *Development and Psychopathology, 10*(2), p. 165-185.

Khoury-Kassabri, M., R. Benbenishty, R.A. Astor et A. Zeira (2004). « The contributions of community, family, and school variables to student victimization », *American Journal of Community Psychology, 34*(3/4), p. 187-204.

Kuperminc, G.P., B.J. Leadbeater, C. Emmons et S.J. Blatt (1997). « Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students », *Applied Developmental Science, 1*(2), p. 76-88.

Lewis, C., R. Perry et A. Murata (2006). « How should research contribute to instructional improvement ? », *Educational Researcher, 35*(3), p. 3-14.

Lindsay, J.J. et C.A. Anderson (2000). « From antecedent conditions to violent actions : A general affective aggression model », *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(5), p. 33-547.

Lindström, P. et M. Campart (1998). « Brimades et violence dans les écoles suédoises : une revue des recherches et des politiques de prévention », *Revue française de pédagogie, 123*, p. 79-91.

Lorion, R.P. (1998). « Exposure to urban violence : Contamination of the school environment », dans D.S. Elliot, B.A. Hamburg et K.R. Williams (dir.), *Violence in American Schools*, New York, Cambridge University Press, p. 293-311.

Ma, X. (2002). « Bullying in middle school : Individual and school characteristics of victims and offenders », *School Effectiveness and School Improvement, 13*(1), p. 63-89.

Massé, L., N. Desbiens et C. Lanaris (dir.) (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin.

Mayer, M.J. et M.J. Furlong (2010). « How safe are our schools ? », *Educational Researcher, 39*(1), p. 6-26.

Meehan, B.T., J.N. Hugues et T.A. Cavell (2003). « Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children », *Child Development*, *74*(4), p. 1145-1157.

Merrell, K.W., B.A. Gueldner, S.W., Ross et D.M. Isava (2008). « How effective are school bullying intervention programs ? A meta-analysis of intervention research », *School Psychology Quartery*, *23*(1), p. 26-42.

Mihalic, S.F. et K. Irwin (2003). « Blueprints for violence prevention : From research to real-world settings – Factors influencing the successful replication of model programs », *Youth Violence and Juvenile Justice*, *1*(4), p. 307-329.

Mooij, T. (1999). « Promoting prosocial pupil behaviour : 2-Secondary school intervention and pupil effects », *British Journal of Educational Psychology*, *69*(4), p. 479-504.

Murray, C. et M.T. Greenberg (2000). « Children's relationship with teachers and bonds with school : An investigation of patterns and correlates in middle childhood », *Journal of School Psychology*, *38*(5), p. 423-445.

Mytton, J.A., C. DiGuiseppi, D.A. Gough, R.S. Taylor et S. Logan (2002). « School-based violence prevention programs : Systematic review of secondary prevention trials », *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *156*(8), p. 752-762.

Newman, M., Z. Garrett, D. Elbourne, S. Bradley, P. Noden, J. Taylor et A. West (2006). « Does secondary school size make a difference ? A systematic review », *Educational Research Review*, *1*(1), p. 41-60.

Nickerson, A.B. et M.P. Martens (2008). « School violence : Associations with control, security/enforcement, educational/therapeutic approaches, and demographic factors », *School Psychology Review*, *37*(2), p. 228-243.

O'Donnell, J., D.J. Hawkins et R.D. Abbott (1995). « Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*(4), p. 529-537.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, Paris, ESF.

Ortega, R., R. del Rey et J. Mora-Merchan (2004). « SAVE model : An anti-bullying intervention in Spain », dans D. Pepler, K. Rigby et P. Smith (dir.), *Bullying in Schools : How Successful Can Interventions Be ?*, New York, Cambridge University Press, p. 167-185.

Osher, D., G.G. Bear, J.R. Sprague et W. Doyle (2010). « How can we improve school discipline ? », *Educational Researcher*, *39*(1), p. 48-58.

Pain, J. (1997). « Violences et prévention de la violence à l'école », *Les sciences de l'éducation*, *30*(2), p. 57-87.

Parrot, D.J. et P.R. Giancola (2007). « Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior : Development of a new taxonomic system », *Aggression and Violent Behavior*, *12*(3), p. 280-299.

Patterson, G.R. (1993). « Orderly change in a stable world : The antisocial trait as a chimera », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*(6), p. 911-919.

Payet, J.P. (1998). « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, *123*, p. 21-34.

Payne, A.A., D.C. Gottfredson et G.D. Gottfredson (2003). « Schools as communities : The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder », *Criminology*, *41*(3), p. 749-777.

Pianta, R.C. (2003). « Commentary : Implementation, sustainability, and scaling up in school contexts : Can school psychology make the shift ? », *School Psychology Review*, *32*(3), p. 331-335.

Raudenbush, S.W. et A.S. Bryk (2002). *Hierarchical Linear Models : Applications and Data Analysis Methods*, Londres, Sage Publications.

Roland, E. et D. Galloway (2002). « Classroom influences on bullying », *Educational Research*, *44*(3), p. 299-312.

Russon, C. et G. Steffgen (2004). « Agir contre la violence à l'école : mesures pour prévenir et réduire la violence dans les lycées », dans G. Steffgen et N. Ewen (dir.*), Gewalt, an Luxemburger Schulen : Stand der Forschung* [*Violence dans les écoles luxembourgeoises. État de la recherche*], Luxembourg, Imprimerie St-Paul, p. 267-287.

Rutter, M. et B. Maughan (2002). « School effectiveness findings 1979-2002 », *Journal of School Psychology*, *40*(6), p. 451-475.

Rutter, M., B. Maughan, J. Meyer, A. Pickles, J. Silberg, E. Simonoff et E. Taylor (1997). « Heterogeneity of antisocial behavior : Causes, continuities, and consequences », dans W.D. Osgood (dir.), *Motivation and Delinquency, Nebraska Symposium on Motivation*, *Vol. 44*, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 45-113.

Smith, J.D., B.H. Schneider, P.K. Smith et K. Ananiadou (2004). « The effectiveness of whole-school antibullying programs : A synthesis of evaluation research », *School Psychology Review*, *33*(4), p. 547-560.

Smyth, E. (1999). « Pupil performance, absenteeism and school drop-out : A multidimensional analysis », *School Effectiveness and School Improvement*, *10*(4), p. 480-502.

Snyder, J., M. Brooker, M.R. Patrick, A. Snyder, L. Schrepferman et M. Stoolmiller (2003). « Observed peer victimization during early elementary school : Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behaviour », *Child Development*, *74*(6), p. 1881-1898.

Sprague, J.R. et A. Golly (2004). *Best Behaviour : Building Positive Behaviour Support in Schools*, Longmont, Sopris West.

Tremblay, R.E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Odile Jacob.

Van den Oord, E. et J. Rispens (1999). « Differences between school classes in preschoolers' psychosocial adjustment : Evidence for the importance of children's interpersonal relations », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *40*(3), p. 417-430.

Viaud, M.L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*, Paris, Presses universitaires de France.

WALKER, H.M. et M.R. SHINN (2002). « Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools », dans M.R. Shinn, H.M. Walker et G. Stoner (dir.), *Interventions for Academic and Behaviour Problems II : Preventive and Remedial Approaches*, Bethesda, NASP, p. 1-25.

WELSH, W.N. (2001). « Effects of student and school factors on five measures of school disorder », *Justice Quarterly*, *18*(4), p. 911-947.

WILSON, S.J., D.C. GOTTFREDSON et S.S. NAJAKA (2001). « School-based prevention of problem behaviours : A meta-analysis », *Journal of Quantitative Criminology*, *71*, p. 136-149.

WILSON, S.J. et M.W. LIPSEY (2006). « The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior : A meta-analysis », *International Journal on Violence and Schools*, *1*, p. 38-50.

WILSON, S.J. et M.W. LIPSEY (2007). « School-based interventions for aggressive and disruptive behavior : Update of a meta-analysis », *American Journal of Preventive Medicine*, *33*(2), p. 130-143.

WILSON, S.J., M.W. LIPSEY et J.H. DERZON (2003). « The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior : A meta-analysis », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(1), p. 136-149.

CHAPITRE

Le *bullying*, un comportement agressif en milieu scolaire

Sonia Lucia
Université de Genève

Le *bullying* est un type de comportement agressif qu'un élève ou plusieurs (*bully*) fait subir à un autre (*bullied*) et qui se manifeste par des agressions verbales, physiques et psychologiques. Les caractéristiques du *bullying* impliquent une répétitivité d'actions négatives sur le long terme et une relation de pouvoir asymétrique (Olweus, 1999b). Le terme *bullying* est parfois traduit en français par « harcèlement scolaire », « intimidation » ou encore « brimades ». Ce type de comportement doit être considéré avec sérieux vu les conséquences qu'il risque d'avoir sur les victimes, à savoir : échec scolaire, absentéisme, somatisation, dépression, anxiété, troubles alimentaires ou idées suicidaires. De plus, sachant que les auteurs de *bullying* commettent plus de comportements déviants au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci que les autres enfants, une prise de conscience de cette réalité et la mise en place d'actions ciblées envers cette population peuvent s'avérer une stratégie payante pour diminuer les actes de délinquance en général (Baldry et Farrington, 2000 ; Junger-Tas et Van Kesteren, 1999 ; Perren et Hornung, 2005).

Ce chapitre a pour but d'exposer la problématique du *bullying*. Plus particulièrement, nous allons définir ce comportement et décrire les difficultés associées à ce dernier. Ensuite, les différentes études menées en Suisse seront présentées. Enfin, les données d'une enquête nationale suisse seront utilisées pour présenter les facteurs liés à ce comportement, et ainsi comprendre les éléments clés de ce phénomène.

1. Le *bullying*

Dans cette partie, nous abordons successivement la définition du concept et son évolution à travers le temps, puis nous traitons des conséquences du *bullying* et de l'*omertà* y étant reliées ainsi que des lieux où ce comportement se déroule.

1.1. Genèse des préoccupations liées au *bullying*

Un vif intérêt pour les problèmes de *bullying* est apparu pour la première fois en Suède vers le début des années 1970. Cet intérêt s'est rapidement étendu aux autres pays scandinaves, entre autres en Norvège et au Danemark. Dans les années 1970 et au début des années 1980, les problèmes de *bullying* ont souvent été relayés par les médias norvégiens et sont devenus un souci tant pour les professeurs

que pour les parents. Cependant, les autorités scolaires ne se sont tout d'abord pas senties concernées par cette problématique. Ce n'est qu'en 1982, à la suite d'un événement tragique, que l'importance des conséquences du *bullying* a éclaté au grand jour. Un journal rapportait qu'en Norvège, trois garçons entre 10 et 14 ans s'étaient suicidés probablement à la suite du *bullying* commis par des pairs. Cet événement a provoqué des tensions considérables dans les médias et le public, ce qui a mené à une campagne nationale, lancée par le ministère de l'Éducation en 1983, afin de prévenir les comportements de *bullying* dans les écoles primaires et secondaires norvégiennes (Olweus, 1999a).

Dès lors, de nombreuses recherches traitant de ce sujet ont été effectuées. Le travail du professeur Yohji Morita, de l'Université d'Osaka au Japon, mérite une attention toute particulière. À la suite d'un certain nombre de suicides parmi les écoliers japonais en 1995, le ministère de l'Éducation japonais a soutenu une étude afin de mieux comprendre les causes et de trouver des solutions au problème du *bullying* à l'école. Cela a conduit à une étude comprenant 21 pays et à la publication d'un ouvrage regroupant les études faites par chaque pays participant au projet (Morita, Soeda, Soeda et Taki, 1999 ; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano et Slee, 1999). Les recherches d'Olweus et celles lancées par Morita ont été les pionnières et les pierres angulaires des études effectuées pour comprendre et prévenir ce comportement.

1.2. Définition du *bullying*

Olweus (1999b) décrit le *bullying* et les comportements violents comme une sous-catégorie des comportements agressifs. Ceux-ci sont définis comme étant un « ensemble de comportements commis dans le but de blesser ou d'importuner une autre personne » (Olweus, 1999b, p. 12). La violence est une forme extrême d'agressivité. Les comportements violents sont caractérisés par l'utilisation de force physique ou psychique afin de blesser quelqu'un. Le *bullying* est un ensemble d'actions négatives, physiques ou psychologiques, répétées dans le temps. On parle d'actions négatives lorsqu'une personne tente ou parvient à porter préjudice ou à infliger une souffrance à autrui avec une intention délibérée. Ces actions négatives incluent des comportements tels que frapper, donner un coup de pied, menacer, enfermer quelqu'un dans une pièce, véhiculer des rumeurs, se moquer ou exclure une personne du groupe. Les critères de répétition et de durée dans le

temps sont essentiels et permettent d'exclure des actions négatives occasionnelles dirigées contre une personne. De même, la relation asymétrique entre l'agresseur et la victime impliquant une incapacité de la victime à se défendre est primordiale (Olweus, 1991, 1999c). La cible est susceptible d'être physiquement plus faible ou simplement se percevoir physiquement ou mentalement plus faible que l'auteur de l'agression. Il peut y avoir aussi une différence de nombre, c'est-à-dire plusieurs élèves qui se liguent contre une seule victime. Un autre type de situation de déséquilibre risque de se produire lorsque la source des actions négatives est difficile à identifier ou à confronter. Cela est le cas lorsque la victime est mise en situation de faiblesse par une source qu'il n'est pas toujours aisé d'identifier, notamment dans des situations d'exclusion sociale d'un groupe, comme ne pas être invité à un anniversaire, se voir attribuer volontairement le dernier rôle dans les jeux, le colportage de rumeurs ou la réception de messages anonymes et dénigrants (Olweus, 1999b).

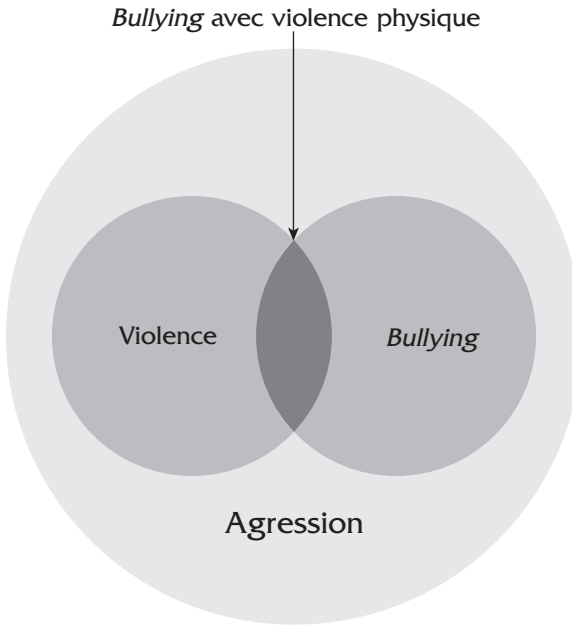
Il arrive que les comportements violents et le *bullying* se chevauchent. Ainsi, il est possible de retrouver des comportements de *bullying* impliquant de la violence comme frapper, donner des coups de pied ou des comportements de *bullying* sans violence tels que l'exclusion ou les rumeurs. La figure 6.1, proposée par Olweus (1999b), illustre l'interaction entre ces différentes notions.

Ces comportements peuvent être classés en deux groupes : le *bullying* direct et indirect. Le *bullying* direct comporte des attaques ouvertes envers une victime telles que coups, injures ou menaces, alors que le *bullying* indirect est caractérisé par un isolement social ou l'exclusion d'un groupe (Olweus, 1991).

D'autres terminologies sont également utilisées en langue française pour caractériser ce comportement. On parle d'agression, de brimade, d'intimidation, de harcèlement, de brutalité ou de violence. Il a été décidé de privilégier la terminologie anglaise étant donné qu'aucun des termes précités ne décrit à lui seul pleinement ce comportement. En effet, le harcèlement et l'intimidation se réfèrent en général à des actes psychologiques uniquement, alors que la brutalité et la violence renvoient à des actes physiques. Enfin, comme il est expliqué ci-dessus, le terme d'agression est un comportement général qui inclut différents actes. De plus, aucun de ces termes ne comprend les trois critères clés qui caractérisent le *bullying*, à savoir : 1) le ou les agresseurs

agissent dans une volonté délibérée de nuire ; 2) les agressions sont répétées et s'inscrivent dans la durée, 3) la relation entre l'agresseur ou les agresseurs et la victime est asymétrique.

FIGURE 6.1. *Relation entre agressions, violence et* bullying



Source : Olweus, 1999b.

Certaines recherches montrent également qu'il n'y a pas de séparation distincte entre auteurs et victimes de *bullying* (Junger-Tas et Van Kesteren, 1999 ; Perren et Hornung, 2005). En effet, une fraction des jeunes risque de passer d'une catégorie à l'autre, c'est-à-dire du statut de victime dans certaines occasions à celui d'auteur. Du fait qu'il existe une relation entre auteurs et victimes de *bullying*, la catégorisation suivante est parfois utilisée : ceux n'étant ni agresseurs ni victimes, les agresseurs uniquement, les victimes uniquement et ceux étant à la fois agresseurs et victimes. De plus, cette distinction permet d'observer des fonctionnements différents pour chacun de ces quatre groupes (Perren et Alsaker, 2006 ; Ttofi et Farrington, 2008).

1.3. Le *bullying*, un comportement inquiétant

Parmi la gamme des comportements problématiques rencontrés chez les jeunes adolescents, le *bullying* a pris une place importante tant au plan de l'intérêt public qu'au plan de la recherche académique. Un seul élève adoptant un tel agissement est susceptible d'avoir des répercussions non seulement sur sa ou ses victimes, mais également sur un plan plus large en générant un climat de peur et d'intimidation au sein de l'école. De plus, parmi les élèves ayant quitté prématurément l'école obligatoire, 10 % mentionnent comme raison principale la peur d'être agressés ou harcelés (Greenbaum, Turner et Stephens, 1988).

De plus, le *bullying* est souvent lié à des problématiques psychosociales. Tant les victimes de *bullying* que les agresseurs sont exposés à de nombreux symptômes physiques et psychiques, tels que de la dépression, des envies suicidaires, des symptômes psychiatriques et psychosomatiques, des troubles alimentaires ; ils doivent plus souvent faire appel aux services psychosociaux. Les victimes et les agresseurs ont donc tendance à avoir une faible adaptation psychologique. Le groupe présentant le plus haut risque de développer les symptômes précités est celui des « agresseurs – victimes » (Ttofi et Farrington, 2008). Dans une étude suisse (Lucia et Dumas, 2010), une série de questions, inspirée de l'étude Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health (SMASH) (Narring, Tschumper, Inderwildi Bonivento, Jeannin, Addor, Bütikofer, Suris, Diserens, Alsaker et Michaud, 2004), a été posée afin d'évaluer les sentiments dépressifs auprès d'adolescents. Il s'avère que les victimes uniquement et les agresseurs – victimes sont les plus vulnérables. En effet, dans ces deux catégories, la majorité (environ 70 %) des jeunes disent se sentir déprimés alors que, parmi les agresseurs, l'inverse est observé (environ 30 %). Ces derniers, d'ailleurs, se comportent comme les jeunes qui ne sont pas concernés par la problématique du *bullying*. De plus, parmi le groupe victimes uniquement et agresseurs – victimes, deux tiers de ces jeunes disent avoir déjà pensé au suicide au cours de leur vie. Ce lien n'est pas observé chez les agresseurs, qui se comportent à nouveau comme les jeunes non concernés par le *bullying*.

Les agresseurs ont également été reconnus comme étant la population la plus encline à commettre d'autres comportements antisociaux (Junger-Tas et Van Kesteren, 1999 ; Lucia, 2009). En effet, le *bullying* est significativement corrélé aux agressions de manière générale : il y a donc une continuité dans ce comportement agressif depuis l'enfance

jusqu'à l'âge adulte (Bosworth, Espelage et Simon, 1999 ; Farrington, 1993 ; Farrington et West, 1990 ; Ttofi et Farrington, 2008). Une étude scandinave a montré que le fait de commettre du *bullying* à l'école était fortement lié aux comportements violents et au fait de porter des armes dans la rue (Andershed, Kerr et Stattin, 2001). Rigby et Cox (1996) ont trouvé que pour les deux sexes, le *bullying* ou un bas niveau d'estime de soi augmentait le risque d'embrasser une activité criminelle. Olweus (1999c) a également découvert qu'il y avait un lien indéniable entre le fait d'avoir été auteur de *bullying* dans son enfance et la probabilité d'être plus tard condamné pour un acte criminel. En tant qu'adultes, les anciens auteurs de *bullying* montrent donc une propension plus grande à la récidive et à avoir une carrière criminelle plus chargée.

Aux États-Unis, les experts des services secrets se sont intéressés aux profils des tueurs ayant sévis dans les écoles comme dans le cas de Colombine et ils ont identifié que la plupart de ces tueurs avaient été victimes de *bullying* avant de passer à l'acte, pour en quelque sorte « punir » leurs persécuteurs. Dans les deux tiers des cas de tueries en milieu scolaire (pour les cas où l'auteur était encore vivant pour pouvoir témoigner), l'agresseur avait, au préalable, été victime de *bullying*, et cette expérience avait joué un rôle important dans sa motivation à passer à l'acte (Sampson, 2004).

Comme nous pouvons le constater, les coûts liés au *bullying* sont importants. Il engendre des conséquences psychologiques graves sur les enfants et les adolescents concernés et génère un fort impact social à travers son lien direct avec d'autres actes délinquants commis par ces mêmes jeunes. Dès lors, il devient essentiel de mieux comprendre ce comportement et d'en parler afin de mettre sur pied des programmes de prévention adaptés et efficaces.

1.4. Réticence à en parler

Un problème important réside dans le fait que beaucoup d'enfants ne rapportent pas aux enseignants ce qui leur arrive. Plus d'un tiers des élèves entre 11 et 13 ans s'est senti en insécurité à l'école à cause de comportements de *bullying*, mais n'ont pas rapporté ces comportements au personnel de l'école, soit parce qu'ils avaient peur, soit parce qu'ils n'avaient pas les compétences nécessaires pour pouvoir les reporter ou encore parce qu'ils avaient l'impression que les enseignants et la direction ne feraient rien pour mettre fin à ces agissements (Bosworth,

Espelage et Simon, 1999 ; Junger-Tas, 1999). Souvent, les adultes pensent que ces situations devraient être réglées par les jeunes eux-mêmes (Alsaker, 2003 ; Narring, Tschumper, Inderwildi Bonivento, Jeannin, Addor, Bütikofer, Suris, Diserens, Alsaker et Michaud, 2004). Junger (1990) mentionne que les enseignants interviennent rarement et ne considèrent pas le *bullying* comme un problème. En général, les autorités (enseignants, police, etc.) ont tendance à être laxistes face aux plaintes qui leur sont rapportées. Il en va de même pour les élèves qui en sont témoins. Bien que la plupart des élèves conviennent que le *bullying* est un comportement incorrect, les élèves témoins de ces comportements n'interpellent que rarement les enseignants et n'interviennent quasi jamais pour prendre la défense de la victime. Ils ont peur que leur intervention ne déclenche la colère de l'agresseur et qu'ils ne deviennent, à leur tour, la prochaine cible (Sampson, 2004).

1.5. Où se produit-il ?

Certaines recherches ont montré qu'il y a deux fois plus de victimes de *bullying* à l'école que dans d'autres lieux. Selon le National Center for Educational Statistics aux États-Unis, ce comportement est davantage présent dans les écoles secondaires qu'au lycée (Nolin, Davies et Chandler, 1996). Olweus (1999c) établit une distinction entre les comportements commis à l'école et sur le chemin de l'école, car il est souvent supposé que ces comportements se produisent principalement sur le chemin de l'école plutôt qu'à l'école. Pourtant, les résultats obtenus en Norvège et en Suède montrent qu'il y a deux fois plus d'élèves attaqués à l'école que sur le chemin et cette proportion est trois fois plus élevée au collège (entre 13 et 16 ans). D'autres chercheurs ont montré que les comportements de *bullying* se produisent dans des lieux spécifiques comme les toilettes, l'autobus scolaire, etc., et lorsque la supervision d'un adulte est limitée ou inexistante (Espelage et Asidao, 2001 ; Farrington, 1993 ; Kikkawa, 1987). Par exemple, Kikkawa (1987) a découvert dans des classes secondaires au Japon qu'il était difficile pour les enseignants de détecter les comportements de *bullying* étant donné qu'ils sont subtils et souvent indirects. Alsaker et Brunner (1999) ont relevé une différence entre la Suisse et la Norvège. En Suisse, un tiers des élèves ont mentionné le chemin de l'école, la cours de récréation et la classe comme lieux présentant le plus haut taux de *bullying*. Les corridors ont été reportés par environ 20 % des élèves et moins de 3 % pour les toilettes. En revanche, en

Norvège, les comportements de *bullying* se produisent le plus souvent dans la cour de récréation (plus de 55 %). Les auteurs expliquent cette différence soit par la manière dont les pauses sont organisées, soit par le degré de supervision des adultes qui serait plus faible dans les préaux norvégiens. Cette interprétation va dans le sens d'Olweus (1993) qui a suggéré que le *bullying* serait réduit de manière significative si la supervision des enseignants ou d'autres adultes étaient plus importante lors des pauses, des récréations, de l'heure de midi ou dans l'autobus scolaire. Les enseignants devraient également être présents dans les corridors pendant les changements de classe afin de prévenir ces comportements.

2. Les études en Suisse

Nous allons tout d'abord faire l'état de l'art des travaux de recherche menés en Suisse, puis nous intéresser plus particulièrement aux résultats de l'unique étude nationale.

2.1. État de l'art de la recherche

Bien que de nombreuses études aient été menées sur cette problématique (Farrington, 1993 ; Junger-Tas, 1999 ; Olweus, 1999c ; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano et Slee, 1999), il existe peu de données récoltées en Suisse. Quasiment aucune étude n'existait en Suisse avant les années 1990 et la majorité de celles-ci se centrait sur la problématique de la violence à l'école et non directement sur le *bullying*. Dans les quelques recherches s'étant intéressées à cette problématique, on peut noter celle de Mülli (1993, cité par Alsaker et Brunner, 1999) qui a interrogé 631 élèves d'écoles secondaires à propos de la violence physique. Quelques années plus tard, Woringer (1995) a étudié la violence dans quatre classes d'une école primaire (86 enfants) et, en 2002, 72 classes de 7e et 9e année ont participé à une enquête dans le canton de Zug (Willi et Hornung, 2002). En Suisse romande, entre 2003 et 2005, Killias et ses collègues (Lucia, 2009) ont effectué trois études sur la délinquance juvénile dans différents districts du canton de Vaud auprès de plus de 4 500 écoliers de secondaire supérieur 8e et 9e année (jeunes entre 14 et 16 ans). En 2010, un sondage s'inspirant de la recherche dirigée par le professeur Killias a été menée dans le canton de Neuchâtel (Lucia et Dumas, 2010).

La première étude nationale a été effectuée par l'équipe d'Alsaker en 1994 (Alsaker et Brunner, 1999). Cette enquête appelée *La vie scolaire quotidienne et le stress parmi les élèves en Suisse et en Norvège* a été conduite sur plus de 1 800 étudiants entre 10 et 16 ans. Six items ont été utilisés afin de reconnaître les personnes victimes de *bullying* ainsi que les agresseurs. Les résultats principaux ont montré que les taux de victimisation physique, verbale et indirecte, c'est-à-dire l'isolement chez les plus jeunes (10 à 13 ans), étaient respectivement de 5,8 %, 10,8 % et 9,5 %. Parmi les élèves plus âgés (13 à 16 ans), ces taux étaient de 2,3 %, 8,2 % et 5,3 %. Concernant les jeunes Suisses agresseurs (au moins une fois par semaine pendant les deux derniers mois), les taux reportés pour les plus jeunes étaient respectivement de 3,7 %, 8,3 % et 3,4 % pour les actes physiques, verbaux et indirects et, pour les élèves plus âgés, de 2,3 %, 9,2 % et 4,6 %. En 2002, une autre étude entreprise sur la santé des jeunes Suisses s'est focalisée sur des jeunes entre 16 et 20 ans (SMASH 2002). Les taux de victimes de *bullying* étaient de 2,2 %, 12,7 %, et 1,6 % pour la victimisation physique, verbale et indirecte (Narring, Tschumper, Inderwildi Bonivento, Jeannin, Addor, Bütikofer, Suris, Diserens, Alsaker et Michaud, 2004). Enfin, en 2006, l'Institut de criminologie et de droit pénal de l'Université de Lausanne a mené un sondage national auprès d'élèves d'écoles secondaires (Killias, Aebi, Herrmann, Dilitz et Lucia, 2010 ; Lucia, 2009). Ce dernier a permis d'obtenir les données nécessaires pour une compréhension suffisante du phénomène permettant de donner des pistes pour définir des mesures de prévention appropriées. Ce sondage s'insère dans le cadre d'une enquête internationale regroupant 30 pays, dont la Suisse. Il a été administré en 2006 auprès de 3 600 jeunes de 7e, 8e et 9e année (13 et 16 ans). Les résultats présentés dans la section suivante proviennent de cette étude nationale. L'échantillon est composé de 3,7 % d'agresseurs et de 4,4 % de victimes de *bullying*.

Comme nous pouvons l'observer, ces études montrent des taux d'agresseurs et de victimes de *bullying* qui varient considérablement. Ces variations ne peuvent pas être expliquées uniquement par le nombre d'agresseurs et de victimes au sein de l'échantillon étudié. Des effets méthodologiques influencent de manière significative ces taux, principalement lorsque les stratégies de catégorisation sont examinées plus en détail, comme la tranche d'âge, la classification du type d'actes, etc. En effet, certains auteurs s'intéressent aux taux par type d'acte (physique, verbal et indirect) alors que d'autres mentionnent les taux selon l'implication dans le *bullying* (agresseurs uniquement, victimes

uniquement, agresseurs – victimes, ni l'un ni l'autre). De plus, le nombre de questions permettant de mesurer le *bullying*, la période de référence (durant le dernier mois, les deux derniers mois, le dernier semestre ou les 12 derniers mois), le seuil décisionnel (au moins une fois par semaine, deux ou trois fois par mois) varient d'une étude à l'autre. Dès lors, ces choix d'opérationnalisation génèrent une grande complexité d'interprétation si l'on désire comparer ces taux. Selon la définition choisie, les taux d'une même étude peuvent quintupler. Il s'agit alors de considérer ces chiffres avec prudence ! Ce chapitre n'a donc pas pour objectif de discuter et de comparer ces taux, mais plutôt de présenter la problématique du *bullying* dans son ensemble et, plus particulièrement, de s'intéresser aux facteurs liés à ce comportement et à proposer des pistes de prévention.

2.2. Résultats de l'étude nationale en Suisse

De manière aléatoire, les 70 écoles ont d'abord été sélectionnées et ensuite, les classes : environ 3 600 jeunes de 7e, 8e et 9e année (13 et 16 ans) y ont participé (Killias, Aebi, Herrmann, Dilitz et Lucia, 2010). Dans le cadre de ce sondage autoreporté, des questions relatives à la commission éventuelle d'infractions par les répondants sont posées ainsi que des questions liées au statut sociodémographique, à l'individu, à son contexte familial et scolaire et à ses fréquentations.

La question relative au *bullying* est composée de six items qui représentent les diverses formes que peut prendre ce comportement, à savoir : « frapper », « menacer », « ridiculiser », « casser des affaires », « harceler sexuellement » et « ignorer, exclure ». Les catégories de réponses possibles étaient : 1) jamais, 2) une ou deux fois, 3) parfois (plus de deux fois), 4) une fois par semaine et 5) plusieurs fois par semaine. L'opérationnalisation du *bullying* est basée sur ces six items qui ont été étudiés pour la période des 12 derniers mois. Dans cette étude, nous avons focalisé notre intérêt sur les cas graves (auteurs ou victimes d'actes de *bullying* très fréquents). Un jeune est donc considéré comme un agresseur lorsqu'il a répondu « au moins une fois par semaine » à au moins deux des six items ou s'il a répondu à un item « au moins une fois par semaine » et à plus de trois items au moins « une ou deux fois ». Les mêmes critères ont été utilisés pour opérationnaliser les victimes de *bullying*. Cet échantillon est donc composé de 3,7 % d'agresseurs et de 4,4 % de victimes de *bullying* (Lucia, 2009).

2.2.1. Prévalences

Lorsque l'on compare les différentes formes de *bullying* (voir figure 6.2), le taux d'agresseurs varie entre 0,9 % pour « menacer » à 4,8 % pour « ignorer » alors que le taux varie entre 1,0 % pour « menacer » à 5,5 % pour « ridiculiser » pour les victimes de *bullying*.

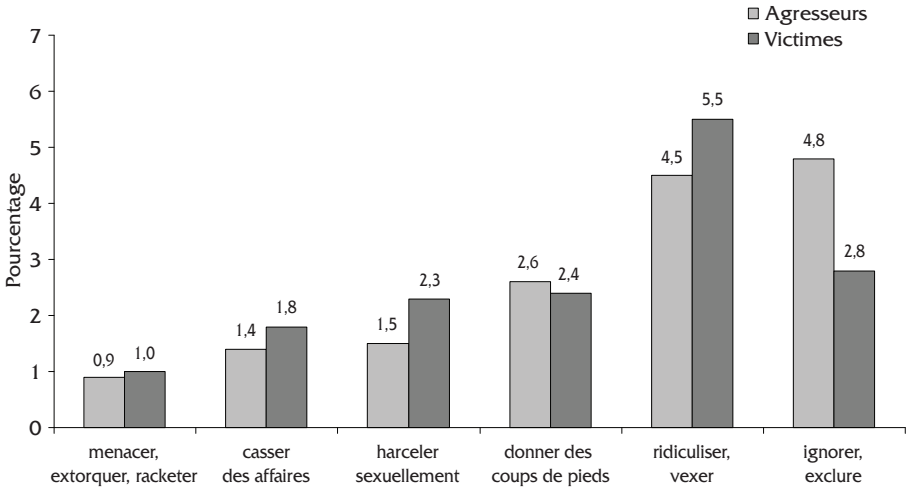
L'analyse de la différence de sexe nous apprend que les garçons agresseurs sont plus représentés que les filles et ceci, pour tous les types de comportements bien que la différence entre les deux sexes ne soit pas significative pour « menacer » et « ignorer », c'est-à-dire que tant les garçons que les filles adoptent ces comportements de manière similaire. Les comportements les plus fréquents pour les deux sexes sont « ridiculiser » et « ignorer ». Chez les victimes, les filles sont plus souvent prises pour cibles dans les cas de harcèlement sexuel. À l'inverse, les garçons sont significativement plus souvent victimes pour « donner des coups de pieds ».

2.2.2. Relation entre agresseur et victime de *bullying*

Comme il a été déjà mentionné au préalable, il existe un lien étroit entre agresseur et victime de *bullying*. Dans notre échantillon, 4,3 % des élèves sont victimes de *bullying*. Parmi ces derniers, 30 % sont également agresseurs. Parmi les 95,7 % de non-victimes, seuls 2,5 % sont des agresseurs. Le même effet est observé parmi les agresseurs qui sont plus souvent victimes que les non-agresseurs. En effet, parmi les 3,6 % auteurs de *bullying*, environ 30 % sont également des victimes alors que parmi les 96,4 % de non-agresseurs, seuls environ 3 % sont également des victimes. Dans notre échantillon, nous avons donc 3,1 % de jeune « agresseurs uniquement », 2,4 % de « victimes uniquement » et 1,3 % d'« agresseurs – victimes ». Au total, 6,8 % des élèves de la 7e à la 9e année sont donc concernés par la problématique du *bullying*.

Cette dynamique agresseur – victime est complexe et nécessite une approche globale ne se centrant pas uniquement sur les victimes ou les auteurs d'actes violents. Tous les acteurs, y compris les observateurs, participent au même mécanisme de groupe, qu'il s'agit d'étudier dans son ensemble. Olweus (1999b) cite différents facteurs entrant en jeu dans un tel mécanisme et qui ont fait l'objet de nombreuses études en psychologie sociale. Le concept de contagion sociale est l'un d'eux. Cette contagion sociale implique que les personnes ont tendance à imiter le comportement d'un modèle. Ce

FIGURE 6.2. ***Pourcentage d'élèves agresseurs et victimes de* bullying *au moins une fois par semaine au cours des 12 derniers mois***



phénomène se caractérise habituellement par le fait qu'initialement, des barrières ou des normes retiennent les personnes à adopter certains comportements. Si le « modèle », dans notre cas l'agresseur, agit de manière agressive (comportements socialement non acceptables), cela va générer une désinhibition chez les observateurs, alors qu'à l'inverse des conséquences négatives (telles que l'intervention de l'autorité) sur le « modèle » renforceraient l'inhibition chez les observateurs. De plus, si l'agresseur est perçu positivement, par exemple fort et intrépide, les observateurs le prendront davantage comme objet d'imitation. Dans la dynamique agresseur – victime, le modèle (l'agresseur) sera récompensé par sa « victoire » sur la victime et comme nous l'avons mentionné auparavant, sera rarement blâmé ou puni par un adulte ou par ses pairs. Cela va donc conforter les observateurs dans le fait qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir et ces derniers contribueront donc d'une certaine manière au *bullying*. De plus, il est important de relever le fait que lorsque différentes personnes participent à une action, la responsabilité individuelle tend à diminuer. Cela pourrait expliquer pourquoi certains élèves, qui sont généralement dociles et non agressifs, participent au *bullying*. Cette « diffusion » ou « dilution » de responsabilité, mise en évidence par Darley et Latané (1968), résulte en un sentiment de culpabilité moindre et explique l'absence d'aide

prodiguée par les pairs. Enfin, il est possible qu'un changement de perception de la victime se produise au cours du temps. À la suite des attaques répétées et des commentaires humiliants, la victime sera graduellement perçue comme une personne sans intérêt et qui mérite ce qui lui arrive. Ce changement de perception contribuera également à diminuer le sentiment de culpabilité chez l'agresseur.

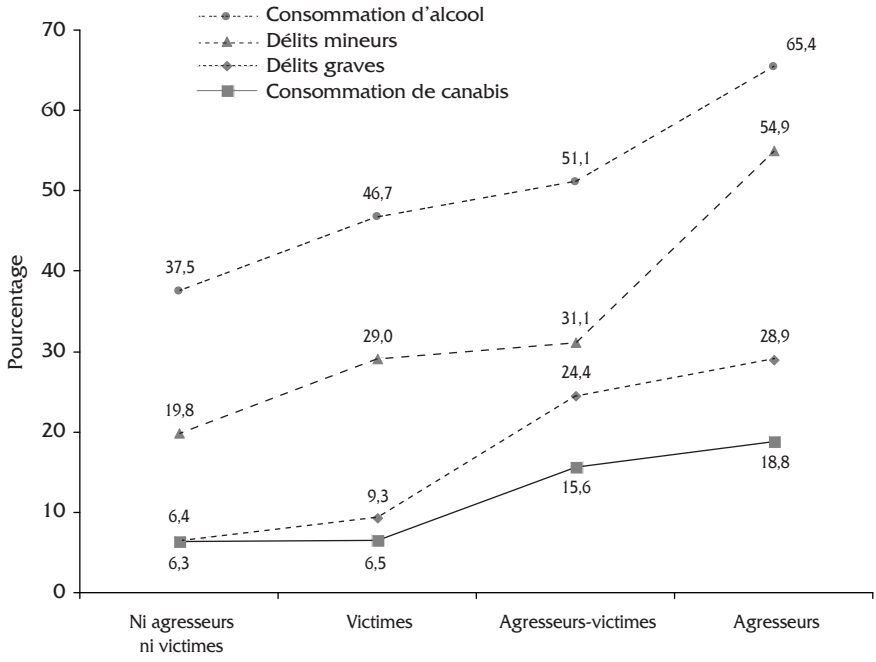
2.2.3. *Bullying* et comportements déviant

Dans notre échantillon, environ 24 % des élèves admettent avoir commis des délits mineurs[1] et 7 % des délits majeurs[2] au cours des 12 derniers mois. Environ 40 % disent avoir consommé de l'alcool (bière, vin ou alcool fort) et 7 % du cannabis durant les 4 dernières semaines.

La figure 6.3 illustre, d'une part, le rapport entre les quatre catégories d'implication dans le *bullying* et la délinquance ; et d'autre part, le lien entre le *bullying* et la consommation d'alcool et de cannabis. Les élèves n'étant ni auteurs ni victimes de *bullying* sont considérés comme le groupe de référence. Parmi ces derniers, 37,5 % avouent avoir consommé de l'alcool pendant le dernier mois, alors que 46,7 % en ont consommé parmi les victimes uniquement de *bullying*, 51,1 % parmi le groupe agresseurs – victimes et 65,4 % parmi les agresseurs uniquement. On observe la même tendance pour les délits mineurs. En revanche, bien que la tendance reste similaire pour les délits violents et la consommation de cannabis, aucune différence significative n'est observée entre le groupe de référence et les victimes de *bullying*. En général, les trois groupes impliqués d'une manière ou d'une autre dans le *bullying* sont à risque dans la commission d'actes délinquants et déviants si on les compare au groupe de jeunes non impliqués dans le *bullying*. Le groupe le plus à risque étant celui des auteurs de *bullying*.

1. Le jeune a répondu avoir commis au moins un des actes suivants au cours des 12 derniers mois : bagarre en groupe, porter une arme sur soi, vandalisme, vol à l'étalage.
2. Le jeune a répondu avoir commis au moins un des actes suivants au cours des 12 derniers mois : lésions corporelles, brigandage, vol à l'arraché, vol de vélo/motocycle, vol de voiture, vol avec effraction dans une voiture, cambriolage, vente de drogues.

FIGURE 6.3. ***Relation entre* bullying *et comportements déviants***



2.2.4. Facteurs démographiques et psychosociaux associés au *bullying*

Dans le cadre de l'étude nationale suisse, une quinzaine de facteurs ont été analysés[3]. Ils recouvrent des aspects sociodémographiques et personnels, le contexte familial et scolaire, les pairs ainsi que le voisinage. Des analyses multivariées ont permis de montrer que les jeunes ayant un bas niveau d'autocontrôle (englobant l'impulsivité, le goût du risque, l'égocentrisme et la colère) et adoptant une attitude positive envers la violence, sont davantage susceptibles de commettre des actes de *bullying*. L'importance des variables environnementales a aussi été mis en évidence : plus le jeune est supervisé et encadré par des adultes, plus les autorités (école, voisinage) jouent leur rôle de contrôle social en faisant respecter les règles et en intervenant de manière impar-

3. Une description détaillée de l'étude et des résultats sont disponibles dans Lucia (2009).

tiale, moins le jeune risque de commettre des actes de *bullying*. De plus, il ressort que l'absentéisme scolaire constitue un bon indicateur permettant de déceler les jeunes dits à risque (Lucia, 2009). En effet, un élève qui manque l'école une journée entière, sans excuse valable, se soustrait à la supervision de ses enseignants et de ses parents a donc plus d'opportunités de commettre des actes déviants. L'autocontrôle et l'attitude envers la violence sont acquis pendant l'enfance et les interventions possibles se restreignent au traitement psychologique individuel ou à l'accompagnement des familles. En revanche, les caractéristiques relatives à l'environnement du jeune peuvent plus facilement être modifiées. Il faut donc insister particulièrement sur le rôle d'encadrement parental, scolaire et social.

3. Quelques pistes de prévention

Olweus (1987) met en évidence que les prédispositions psychologiques pour se tourner vers des comportements agressifs, comme le *bullying*, ne sont pas immuables. En effet, il a été démontré que le *bullying* est conditionné par des facteurs situationnels qui peuvent être adaptés afin d'endiguer ce comportement.

Le premier programme de prévention du *bullying* à large échelle a été déployé en Norvège en 1983 par Olweus. Il permit la mise en place d'une version plus intensive évaluée dans la région de Bergen (Olweus, 1991). La campagne nationale de prévention fut ensuite lancée par le ministère de l'Éducation. Les élèves entre 11 et 14 ans ont été suivis pendant deux ans et demi et les résultats ont été très positifs, puisque une diminution de 50 % d'incidents de *bullying* a été observée. Les comportements antisociaux tels que le vol, le vandalisme ou l'absentéisme ont également diminué. De plus, les élèves se sont dits plus satisfaits de leur condition de vie et d'étude dans leur école. Enfin, il faut remarquer, comme il a déjà été mentionné au préalable, que les établissements scolaires ayant un système de supervision (comme la présence d'un adulte pendant la récréation) plus actif présentaient des taux de *bullying* bien inférieurs. Les mêmes observations ont également été signalées aux États-Unis, en Allemagne et en Angleterre.

L'évaluation du programme de prévention du *bullying* d'Olweus en 1991 a influencé la mise en œuvre d'un moins 15 programmes de prévention dans plus de 10 pays. Baldry et Farrington (2007) font une revue critique de 16 d'entre eux et concluent que 8 programmes

produisent des résultats positifs, 4 n'ont quasiment rien changé à la problématique et 2 ont produit des résultats négatifs. Ces chiffres indiquent l'importance de faire des évaluations objectives de ces programmes de prévention et de ne pas se baser uniquement sur du bon sens. Par objectif, il est entendu que des mesures avant et après l'implémentation doivent être récoltées pour permettre de mesurer l'effet du programme. Cependant, un programme ne pourrait être transporté directement dans un nouveau contexte sans une adaptation spécifique à ce dernier. En effet, il essentiel de tenir compte de facteurs tels que la culture, la langue ou les habitudes.

Une méta-analyse dans le cadre du projet Campbell Collaboration et du Swedish National Council for Crime Prevention (Farrington, Baldry, Kyvsgaard et Ttofi, 2008 ; Ttofi, Baldry et Farrington, 2008) a eu pour objectif de montrer l'efficacité des programmes *anti-bullying* en milieu scolaire. Cette étude montre que ces programmes jouent réellement leur rôle préventif en réduisant le *bullying* d'environ 20 % par rapport aux écoles contrôles dans lesquelles ces programmes n'ont pas été implémentés. Les composantes des programmes ayant une influence prépondérante sur la diminution du *bullying* sont le soutien et l'information aux parents (conférences, projections, groupes de paroles, etc.), l'augmentation et l'amélioration de la supervision dans le préau ainsi que l'imposition de règles.

En Suisse, l'équipe du professeur Alsaker s'est intéressée tout particulièrement au *bullying* dans les crèches en mettant en place un programme de prévention dans la ville de Berne. Des enfants, âgés de 4 à 7 ans, le personnel des crèches et des parents ont été interrogés à l'aide de questionnaires et d'interviews. Le programme de prévention a été mis en place dans la moitié des crèches de la ville, l'autre moitié servant de groupe contrôle. Les résultats ont montré que le programme de prévention du *bullying*, appliqué à la formation du personnel des crèches, permettait de réduire le nombre et l'intensité d'interactions agressives et diminuait le risque de victimisation (Alsaker et Valkanover, 2001 ; Perren et Alsaker, 2006).

Ces différentes études nous indiquent que pour être efficaces, les interventions contre le *bullying* ne doivent pas se limiter aux victimes et aux agresseurs, mais considérer la dynamique agresseur – victime et d'inclure les pairs, le personnel de l'école et les parents.

4. Une nouvelle forme de *bullying*

À l'heure actuelle, les jeunes ne sont plus uniquement confrontés au *bullying*, mais au *cyberbullying*, une nouvelle forme de harcèlement. Le *cyberbullying* est similaire au *bullying*. Cependant, l'interaction n'implique plus un face-à-face agresseur – victime, mais l'utilisation des nouvelles technologies comme Internet (forum, chat, blog) ou les téléphones portables. Le *cyberbullying* étend également son impact étant donné l'universalité de ces médias et l'anonymat possible de l'agresseur, ce qui n'existait pas auparavant. Ce nouveau phénomène prend une ampleur inquiétante et constitue un nouveau défi pour la société. En Suisse, l'équipe du professeur Perren (Perren, Dooley, Shaw et Cross, 2010) de la Fondation Jacobs s'intéresse à cette problématique ainsi que le canton de Neuchâtel (Lucia et Dumas, 2010) qui a mis en place un sondage pour évaluer l'ampleur de cette problématique.

Conclusion

Bien que le lien de cause à effet entre *bullying* et problématique psychosociale ne puisse être démontré, attribuable au manque d'études longitudinales dans le domaine, les recherches montrent cependant que l'association existe. Les victimes uniquement et les agresseurs – victimes sont tout particulièrement touchés par des sentiments dépressifs et disent avoir déjà pensé au suicide. Leur état psychique est donc préoccupant. Les auteurs de *bullying*, quant à eux, commettent plus d'actes délinquants que les autres enfants.

Il a également été établi que le *bullying* risque d'être considéré comme excellent « indicateur d'un comportement violent futur » (Killias, 2001, p. 269), renforçant encore l'idée qu'il est nécessaire de l'étudier et de le comprendre afin de pouvoir mettre en place des programmes de prévention adéquats et ainsi limiter ces effets néfastes. De ce fait, la qualité de vie chez des jeunes s'en trouvera augmentée.

Bibliographie

Alsaker, F.D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer, Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*, (traduction *Les taquins et leurs victimes, mobbing entre enfants et comment réagir*), Berne, Verlag Hans Huber.

Alsaker, F.D. et A. Brunner (1999). « Switzerland », dans P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying : A Cross-National Perspective*, Londres/New York, Routledge, p. 250-263.

Alsaker, F.D. et S. Valkanover (2001). « Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten », dans J. Juvonen et S. Graham (dir.), *Peer Harassment in School. The Plight of The Vulnerable and Victimized*, New York/Londres, The Guilford Press, p. 175-195.

Andershed, H., M. Kerr et H. Stattin (2001). « Bullying in school and violence on the streets : Are the same people involved ? », *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, *2*(1), p. 31-49.

Baldry, A.C. et D.P. Farrington (2000). « Bullies and delinquents : Personal characteristics and parental styles », *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *10*(1), p. 17-31.

Baldry, A.C. et D.P. Farrington (2007). « Effectiveness of programs to prevent school bullying », *Victims and Offenders*, *2*, p. 183-204.

Bosworth, K., D.L. Espelage et T.R. Simon (1999). « Factors associated with bullying behavior in middle school students », *The Journal of Early Adolescence*, *19*(3), p. 341-362.

Darley, J.M. et B. Latané (1968). « Bystander intervention in emergencies : Diffusion of responsibility », *Journal of Personality and Social Psychology*, *8*(4), p. 377-383.

Espelage, D.L. et C.S. Asidao (2001). « Conversations with middle school students about bullying and peer victimization : Should we be concerned ? », *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2/3), p. 49-62.

Farrington, D. et J. West (1990). « The Cambridge study in delinquent development : A long-term follow-up of 411 Londres males », dans H.-J. Kernet et G. Kaiser (dir.), *Criminality : Personality, Behaviour and Life History*, Berlin, Springer Verlag.

Farrington, D. (1993). « Understanding and preventing bullying », *Crime and Justice*, 17, p. 381-458.

Farrington, D.P., A.C. Baldry, B. Kyvsgaard, et M.M. Tofi (2008). *Effectiveness of Programs To Prevent School Bullying*, Copenhagen, Nordic Campbell Center, Stockholm, Swedish National Council for Crime Prevention.

Greenbaum, S., B. Turner et R.D. Stephens (1988). *Set Straight on Bullies*, Malibu, Pepperdine University Press.

Junger, M. (1990). « Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands », *Sociology and Social Research*, *74*(2), p. 65-72.

Junger-Tas, J. (1999). « The Netherlands », dans P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying : A Cross-National Perspective*, Londres/New York, Routledge, p. 205-223.

Junger-Tas, J. et J.N. Van Kesteren (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch School Population*, Leiden, Kugler publications.

Kikkawa, M. (1987). « Teachers'opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools : Results of a fact-finding survey », *Journal of Human Development*, 23, p. 25-30.

Killias, M. (2001). *Précis de criminologie*, 2e édition, Berne, Staempfli.

Killias, M., M.F. Aebi, L. Herrmann, C. Dilitz, et S. Lucia (2010). « Switzerland », dans J. Junger-Tas, I. Haen-Marshall, D. Enzmann, M. Killias, M. Steketee et B. Gruszcynska (dir.), *Juvenile Delinquency in Europe and Beyond : Results of the Second International Self-Report Delinquency Study*, Dordrecht, Heidelberg, Londres, New York, Springer, p. 79-95.

Lucia, S. (2009). *Multi-Dimensional Approach To Bullying*, thèse de doctorat inédite, Lausanne, Université de Lausanne.

Lucia, S. et J. Dumas (2010). *Les jeunes Neuchâtelois en 2010. Enquête auprès des jeunes de 9e année*, Genève, Université de Genève.

Morita, Y., H. Soeda, K. Soeda et M. Taki (1999). « Japan », dans P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying : A Cross-National Perspective*, Londres/New York, Routledge, p. 309-323.

Narring, F., A. Tschumper, L. Inderwildi Bonivento, A. Jeannin, V. Addor, A. Bütikofer, J.C. Suris, C. Diserens, F. Alsaker, P.-A. Michaud (2004). « Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse », dans SMASH, *Swiss Multicenter Adolescent Survey On Health 2002*, Lausanne, Institut universitaire de médecine sociale et préventive (Raison de santé, 95a).

Nolin, M., E. Davies et K. Chandler (1996). « Student victimization at school », *Journal of School Health, 66*(6), p. 216-221.

Olweus, D. (1987). « School yard bullying : Ground for intervention », *School Safety*, *6*, p. 4-11.

Olweus, D. (1991). « Bully/victim problems among schoolchildren : Basic facts and effects of a school based intervention program », dans D. Pepler et K. Rubin (dir.), *The Development And Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, Erlbaum, p. 411-448.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*, Oxford, Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1999a). « Norway », dans P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying : A Cross-National Perspective*, Londres/New York, Routledge, p. 28-48.

Olweus, D. (1999b). « Sweden », dans P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying : A Cross-National Perspective*, Londres/New York, Routledge, p. 7-27.

Olweus, D. (1999c). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*, Paris, ESF.

Perren, S. et F.D. Alsaker (2006). « Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten », *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), p. 45-57.

Perren, S., J. Dooley, T. Shaw et D. Cross (2010). « Bullying in school and cyberspace : Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents », *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4*(28), p. 1-10.

Perren, S. et R. Hornung (2005). « Bullying and delinquency in adolescence : Victim's and perpetrors' family and peer relations », *Swiss Journal of Psychology, 64*(1), p. 51-64.

Rigby, K. et I. Cox (1996). « The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers », *Personality and Individual Differences, 21*(4), p. 609-612.

Sampson, R. (2004). *Bullying in Schools*, Retrieved from U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented policing Services (COPS), <http://www.cops.usdoj.gov/pdf/e12011405.pdf.>, consulté le 8 mai 2010.

Smith, P.K., Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, et P. Slee (1999). *The Nature of School Bullying : A Cross-National Perspective*, Londres/New York, Routledge.

Ttofi, M.M., A.C. Baldry et D. Farrington (2008). *Effectiveness of Programmes To Reduce School Bullying*, Stockholm, Swedish National Council for Crime Prevention (BRA).

Ttofi, M.M. et D.P. Farrington (2008). « Bullying : Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention », *Victims and Offenders, 3*(2), p. 289-312.

Willi, M. et R. Hornung (2002). *Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zug* (traduction *Les jeunes et la violence. Résultats d'une enquête auprès d'élèves dans le canton de Zug*), Berne, Lang.

Woringer, V. (1995). « La violence en milieu scolaire primaire », *Revue médicale de la Suisse romande, 115*(4), p. 341-345.

CHAPITRE

Prévention des dépendances à l'école

Philippe Stephan
Université de Lausanne

Dans nos sociétés occidentales, l'école est une véritable institution sans cesse remise en question, critiquée, mais dont les fondements demeurent puissants. Le rôle de l'école fait l'objet de débats passionnés et doit s'adapter aux mutations de l'environnement. Il reste que de nombreux adultes confient leurs enfants à l'école dans le but supposé de leur permettre l'acquisition des compétences nécessaires à l'âge adulte. C'est sur la nature de ces compétences que les avis divergent sensiblement dans une société démocratique. Trois grandes compétences semblent se dégager : le savoir, l'éducation et la socialisation. Apprendre une matière scolaire, le respect, la transgression et l'intérêt des limites et apprendre à vivre avec d'autres constituent le quotidien d'un élève. La confrontation et la réflexion qui en résultent sont censées permettre à l'enfant de grandir. Or, grandir sépare. Grandir attaque les repères individuels et la stabilité interne tant sur le plan psychique et physique que social. L'école a donc foncièrement une action déstabilisante sur l'individu ; l'école est susceptible de menacer l'individu. Cette action est par ailleurs inhérente à toute forme d'apprentissage, mais peut être plus ou moins forte en fonction de différents facteurs. Il est aisé de comprendre que lorsque l'enfant se trouve déjà dans un processus de développement intense qui fragilise sa stabilité (l'entrée dans l'adolescence), apprendre risque d'ajouter de l'instabilité.

La problématique de conduite de dépendance à l'adolescence ne peut s'envisager sans prendre en considération une réflexion sur l'impact de la rencontre entre la mise en place d'un système organisé d'apprentissage, l'école, et un bouleversement incontrôlable, la puberté. De plus, la question de la dépendance est intimement liée à celle de la séparation en ce sens que l'humain, dans les moments de prise de conscience de son individualité (et les phases de séparation le sont particulièrement), se rend paradoxalement compte de son extraordinaire dépendance à l'autre. En effet, le nourrisson totalement dépendant à la naissance a appris pour sa survie à se tourner et à développer le lien, la relation à l'autre, sans en avoir encore une conscience « intellectuelle ». De même, l'environnement (maternel) organise, pour garantir le développement de sa progéniture, un système relationnel complexe dont l'aspect psychologique prend une place particulièrement forte dans l'espèce humaine (Keverne et Kendrick, 1994 ; Roser, 2006). Il prend le relais des aspects biologiques de l'attachement observables dans le règne animal. L'immaturité et la plus grande fragilité du petit de l'homme dans ses premières années lui permettent paradoxalement de se voir plus longtemps protégé par

ses proches et ainsi, d'acquérir un plus grand savoir dont l'école en est la construction et l'organisation la plus aboutie. Le revers de la médaille est une plus grande dépendance vis-à-vis de son environnement et la résultante, la mise en place de relations intenses sur le plan affectif engageant tous les protagonistes. Ces deux dimensions, dépendance et affectivité, concernent autant l'enfant que l'adulte dans leur relation empreinte d'angoisse et de confiance mutuelle variant en fonction des périodes de la vie. Les moments de séparation (les premières rentrées des classes, les voyages d'étude, les camps) où les enjeux de ces mécanismes sont prégnants, accentueront le sentiment de dépendance et engendreront un « réflexe relationnel » d'autant mieux toléré qu'il n'est pas conscient ou qu'il est ritualisé. Ce réflexe relationnel est donc réactivé à l'adolescence, au moment d'une nouvelle prise de conscience de l'individualité et de la nécessité incontournable et définitive de se séparer de ses attaches. Il accentue de manière dramatiquement paradoxale le sentiment de dépendance vis-à-vis de son environnement et fragilise, voire menace, la confiance, l'estime de l'individu envers lui-même. En miroir, il met en tension la confiance des adultes et de la société vis-à-vis d'eux-mêmes. Ce dont l'adolescent a le plus besoin, c'est cela même qui le menace et lui fait peur (Jeammet, 1997).

Le défi d'un système organisé d'apprentissage est de proposer un développement individuel stimulant et sécurisé dans un espace groupal ; renforcer l'autonomie d'un élève au sein de l'école est une mise en tension permanente entre exposition et protection. Nos sociétés ayant pris un virage important vers une forme de respect de l'individualité, cette mise en tension parfois opposée et contradictoire entre plusieurs individus relève de l'équilibrisme. Outre les inévitables inégalités que cela révèle avec son corollaire de sentiments d'injustice, le respect de l'individu, de ses choix et de ses droits entraîne inévitablement une pression sur lui. Cette forme de stress que certains auront du mal à supporter s'avère génératrice de souffrance, de mal-être. Le recours à la consommation de produits (cannabis, alcool, jeux vidéo) est un moyen d'apaiser la souffrance.

Prévenir la dépendance, les conduites de dépendance, la consommation de produits n'est pas simple. Cela demande tout d'abord une bonne connaissance des enjeux et mouvements de l'adolescence ainsi que leurs répercussions sur les apprentissages. Ensuite il est nécessaire d'appréhender la réalité de la consommation sur un plan épidémiologique mais aussi sociologique. Enfin, il faut mesurer les

possibilités et les impacts (positifs et négatifs) des interventions et des politiques de prévention au sein de l'école, notamment auprès d'une population d'adolescents.

1. Enjeux et mouvements pubertaires

La puberté entraîne un grand bouleversement physique et psychologique avec, en point d'orgue, le développement du corps dans ses dimensions de croissance et de maturation génitale (apparition et développement des caractères sexuels secondaires et de l'appareil reproducteur fonctionnel). L'avènement et la possible accession à une sexualité aboutie est un grand bouleversement au-delà des transformations hormonales que la puberté occasionne, bien que celles-ci aient quelques actions ponctuelles sur le comportement des adolescents. Les enjeux de l'adolescence sont multiples et peuvent être regroupés selon trois axes : la puberté physiologique, psychologique et sociale. Ces trois niveaux vont interagir entre eux rendant compte de la complexité mais aussi de la richesse de cette période de la vie.

1.1. Puberté physiologique

Le niveau biologique et physiologique comprend toute une partie corporelle visible mais aussi, ce que l'on connaît mieux aujourd'hui, une partie cachée. Il s'agit de la puberté dite cérébrale, car elle rend compte de modifications importantes touchant la structure même du cerveau. Ces transformations sont d'autant plus intéressantes qu'elles pourraient expliquer certains comportements, certaines spécificités de l'adolescence. L'imagerie cérébrale, nouveau moyen d'investigation du cerveau, a mis en évidence deux grandes métamorphoses au sein du cerveau.

Le premier phénomène est appelé *pruning*, terme anglo-saxon qui signifie élagage. Environ 30 000 synapses (connexions entre les neurones) disparaissent par seconde au début de la puberté, vers l'âge de 14 ans. Ce processus se poursuivra de manière dégressive jusqu'à l'âge d'environ 23 ans. Malgré les quelques milliards de synapses présentes dans le cerveau, cet élagage semble suffisamment conséquent pour fragiliser momentanément le fonctionnement « normal » de l'activité neuronale. Ce mécanisme de *pruning* peut être comparé à la chute des dents de lait : quand la mâchoire grandit, les dents de

lait tombent avec tout ce que cela implique comme douleurs, comme inquiétudes ou encore comme questionnements pour l'enfant ; puis viennent les dents permanentes. Il est intéressant de rappeler que chaque société a mis en place un rituel relativement élaboré pour contenir les angoisses suscitées par cette perte vécue par le petit enfant.

Il s'agit là en quelque sorte du même processus : les connections synaptiques les plus efficientes resteront et celles qui ne servent plus disparaîtront.

Le second phénomène est ce que l'on appelle la démyélinisation-remyélinisation. Il survient au niveau de la substance blanche qui entoure les dendrites. La myéline est une sorte de gaine dont la fonction principale est de réguler l'influx nerveux traversant les neurones. Au moment de l'adolescence, cette gaine se transforme, ne joue plus son rôle de régulateur et l'individu se voit soudainement dans l'incapacité de moduler l'intensité des informations émanant de son cerveau. Les émotions, les perceptions et les réflexions peuvent devenir incontrôlables et les comportements réactionnels plus impulsifs. L'hypersensibilité propre à l'adolescence aurait un fondement biologique physiologique (Bava, Thayer, Jacobus, Ward, Jernigan et Tapert, 2010 ; Luna, Velanova et Geier, 2010 ; Paillère et Martinot, 2009).

Le dernier point remarquable de cette puberté cérébrale est chronologique. Ce processus de maturation neuronale s'étend sur plusieurs années de 13 à 23 ans. De plus, il se déploie d'arrière en avant : les zones occipitales et temporales (zones des fonctions perceptives) prennent forme en premier alors que les zones frontales (c'est-à-dire les zones d'intégration, de gestion, de planification des informations) arrivent à maturation en dernier. Il existe donc un grand décalage entre la nouvelle capacité des adolescents à percevoir (d'où leur intérêt, par exemple, pour tout ce qui touche aux images, à Internet et aux jeux en 3D), et leur capacité à différer le plaisir, à réguler et à supporter la distance aux autres. Il semble évident que, dans certains cas, sur un plan strictement physiologique, certains adolescents n'ont pas les moyens de réguler leurs comportements et sont soumis à des « bombardements » importants de leurs neurotransmetteurs qui sous-tendent des mouvements émotionnels intenses et parfois violents. Pourtant, ces transformations tardives du cerveau sont une chance extraordinaire pour l'espèce humaine. Il est clairement établi que les zones les plus longtemps immatures, en état de changements (métamorphoses), sont les zones du cortex préfrontales, sièges de l'intégration

des processus inhérents à la socialisation. Le flou neuronal permet de tisser progressivement ce qui deviendra une empreinte personnelle de socialisation, dernière étape de l'acquisition de l'âge adulte.

Les mécanismes impliqués dans la problématique de dépendance (le circuit de la récompense par exemple), subissent eux aussi ces transformations et se trouvent également plus ou moins fragilisés durant cette période.

Le cerveau est en pleine mutation. Il devient un nouvel outil pour l'adolescent. Cet outil est très performant pour tout ce qui touche aux perceptions et aux sensations. L'adolescent doit apprendre à l'apprivoiser en le testant, en explorant ses différentes facettes, comme un nourrisson manipulerait un nouvel objet. L'intérêt, voire l'appétence, pour les produits, les substances, les jeux vidéos, les expériences douloureuses, ainsi que les sports extrêmes peut se comprendre dans le sens d'expérimenter non pas la conduite – qui n'a encore rien de dépendance –, mais le cerveau lui-même. L'adolescent dessinera les limites de ses capacités cérébrales cognitives et émotionnelles à partir d'épreuves de toutes sortes. Leur intensité réorganise la qualité de la grammaire émotionnelle coconstruite au cours de la petite enfance entre lui et sa mère.

Cependant, la rencontre entre un cerveau fragilisé et un produit comporte des dangers non négligeables, surtout lorsqu'elle s'associe à une vulnérabilité préexistante ou contextuelle. La consommation massive d'alcool chez les jeunes pourrait rester dans le domaine de l'expérimentation si le poids de la culture européenne ne venait pas en faire un rite initiatique d'utilisation d'un produit psychoactif choisi, accepté dans la culture comme étant la substance principale régulatrice des humeurs humaines. Le choix de la substance accompagnant la condition humaine d'un groupe est transmis de manière paradoxale avec un versant sacré et diabolique. Ses valeurs bienfaitrices et ses effets délétères sont en permanence exposés. Ils sont connus et acceptés par le groupe. Il est intéressant de noter l'importance de ce type d'apprentissage puisqu'il est censé régir en partie tout un pan de la vie. L'école semble totalement absente de cette transmission du savoir alors qu'elle tient ce rôle dans le domaine de la sexualité. Apprendre à consommer, à connaître le rôle des substances dans une société et celles qui sont autorisées dans la culture dominante d'un pays demeure un tabou et l'individu doit, dans une certaine mesure, trouver par lui-même les codes prévalant à la consommation dans son environnement.

1.2. Puberté psychologique

Les aspects psychologiques de la puberté ont largement été décrits dans une abondante littérature soutenant différentes théoriques. Tous insistent sur un point traduisant la fragilité de l'estime ou de la confiance en soi, appelée dans un langage psychopathologique fragilité narcissique. La construction de la confiance en soi sera réactualisée au cours de l'adolescence. Si elle est la résultante de réaménagements permanents, elle subit un véritable tremblement de terre à l'adolescence dont le préadolescent ressent les prémices. Vers 11-12 ans, l'enfant perçoit l'imminence d'un changement susceptible de modifier profondément son corps et même tout son être. Afin de s'armer pour cette traversée, certes par certains aspects attrayants, mais de prime abord plutôt inquiétants, l'enfant se tournera vers un autre lui-même, c'est-à-dire mettra en place le double narcissique (Baranes, 2002 ; Gassmann, 2004). Le choix de ce « meilleur copain » pour le garçon et de cette « meilleure copine » pour la fille est particulièrement important dans le devenir du préadolescent. Le double narcissique servira de soutien à la reconstruction de la confiance en soi ; chacun s'appuyant sur l'autre afin de colmater les brèches ouvertes par la puberté dans le narcissisme. Il est indispensable qu'ils s'entraident, se préservent et s'aiment avec suffisamment de force. Cet amour que l'enfant perçoit comme dirigé vers l'autre est en fait essentiellement un amour de soi à travers l'autre. Un soi préservé par l'autre, délégué à l'autre pour adoucir la violence de la transformation. C'est une étape importante dans le psychisme humain où, à l'instar de ce que Lacan (1966) a décrit dans « le stade du miroir », ce travail sur un soi projeté permet, grâce à la distance corporelle, d'y prendre du plaisir. C'est un plaisir bienfaiteur, car réparateur du narcissisme sans être narcissique. L'étranger, l'autre si semblable, est en fait un soi un peu autre ; et il est plaisant, voire jubilatoire, de retrouver des repères familiers dans un nouveau pays. Cependant, cet élan vers le double a quelque chose d'un peu ambigu. Alors qu'il était promis à une découverte de l'autre sexe, voilà un rapprochement, une proximité avec le même sexe, à tel point que la crainte de l'homosexualité guette inconsciemment, pouvant parfois devenir menaçante. Chez le garçon, la menace du rapprochement « homosexuel » que constitue le double narcissique entraîne, en retour, une opposition aux différentes formes de pénétration ou de soumission de la part de son environnement. Si cette attitude peut être d'intensité légère et passer inaperçue, elle est susceptible au contraire de devenir l'enjeu principal et la condition de survie d'un adolescent. Une

crise narcissique trop importante sollicite l'individu sur la question du double narcissique. Ce double, prenant une place folle dans l'économie psychique, soulève un sentiment de crainte d'homosexualité qu'il combattra avec force (pour pouvoir garder un lien avec le double) en s'opposant à la soumission et à la pénétration. En acceptant l'idée qu'apprendre est une forme de soumission à la pensée de l'autre, au moins autant qu'une identification, la conséquence la plus commune de cette crainte du début de l'adolescence est le fléchissement scolaire. Cette hypothèse permet de fournir une explication à la baisse du rendement scolaire chez le garçon en comparaison à celui de la fille à cet âge. Pour l'élève fragile sur le plan narcissique, l'intensité du processus serait à l'origine d'un échec scolaire, d'absentéisme et de rupture des apprentissages. Le débordement psychique attribuable à ces tensions peut même pousser l'adolescent à renverser le sentiment de passivité en agir violent (Stephan, 2009), support destructeur d'une pseudo-virilité annulant la crainte de l'homosexualité. Une autre voie est le refuge dans la consommation de produits, comme l'alcool, mais surtout le cannabis qui ont des vertus anesthésiques et calment les tensions internes (Stephan et Halfon, 2005). Enfin, la possibilité de répartir les investissements, afin d'en diminuer l'intensité, est à l'origine du phénomène de bande.

1.3. Puberté sociale

Les modifications de la puberté, notamment physiques, ajoutées à l'enjeu psychologique autour du double narcissique et de la remise en jeu de la confiance en soi seront très actives sur le plan de la puberté sociale, c'est-à-dire « comment la société me reconnaît-elle comme adolescent et comme futur adulte ? » Dans les sociétés occidentales qui prônent la liberté et le parcours individuel, chaque individu subira une pression sur son narcissisme, sur sa confiance en lui, pour faire des choix, alors que, dans d'autres sociétés plus rigides, le rituel permet de reconnaître très facilement ce moment de passage et cette reconnaissance de l'adolescent qui se fait d'une manière « encadrée » par l'ensemble de la société. Arriver à se sentir adolescent se fera par le regard de la rue.

Compte tenu de la visibilité immédiate des modifications corporelles chez la fille, elle se sentira devenir adolescente grâce à la reconnaissance d'un changement dans le regard porté sur sa nouvelle silhouette par les hommes mais aussi par les femmes. Pour les garçons,

c'est beaucoup plus difficile, et la possibilité d'être reconnu comme adolescent ne se fera pas par des modifications physiques visibles. Il y a cependant la mue, mais celle-ci montre une certaine fragilité autour de la question de « pouvoir se poser » ; donc la voix, la parole, n'est pas un moyen positif pour être reconnu comme adolescent. Par contre, le fait d'être bruyant, de casser, de vivre des troubles de comportement, de consommer des substances illicites est à nouveau un moyen pour l'adolescent de s'exposer, d'être vu, d'être reconnu comme adolescent. Si on garde alors à l'esprit la question de la crainte de la pénétration, être vu, c'est-à-dire accepter le regard posé sur soi qui risque d'être interprété comme pénétrant, s'avère particulièrement menaçant chez certains garçons mettant à mal leur confiance en eux et ce serait alors à l'origine de bagarres, d'agressions qui sont souvent d'une rare violence.

Ce mouvement pubertaire est un processus, c'est-à-dire qu'il se développera dans le temps et de manière non linéaire. Les sociétés dites modernes ont un rapport paradoxal à la question du temps. Le rythme de la vie d'adulte est souvent vécu comme d'une manière effrénée comme si chaque instant était vital. L'image renvoyée à l'adolescent est l'impossible droit à l'erreur. Toute décision, tout acte, tout choix engagent définitivement. La pression permanente sur la nécessité de choix fragilise, car elle sollicite à nouveau le narcissisme. Chaque choix engage un peu plus l'adolescent sur le chemin du monde adulte. Certains ne sont pas prêts et vont, pour le montrer, « choisir » l'échec. L'échec rassure ; il est prévisible, reproductible et engendre toute une série de réactions parfaitement connues et maîtrisables. Il met l'individu en panne dans ses projets. Il peut ne s'agir que d'un passage, mais les exigences plus ou moins implicites de trouver une identité en regard du projet de société qu'est le système scolaire entraînent parfois l'adolescent à prendre l'échec comme une quête identitaire comme réponse possible aux pressions extérieures. Il est indispensable d'accepter de donner du temps, et de ne pas figer les comportements dans une étiquette, une compréhension trop rapide, trop simpliste, qui empêcherait toute évolution. Il est important de garder à l'esprit les notions de temps et de processus pour les questions de l'adolescence et les conduites de dépendance.

2. Prévention à l'école

Il est bien connu mais toujours important de rappeler que l'école n'est pas un lieu thérapeutique dans le sens où l'on y prodigue des soins organisés et continus. Par contre, la question de la prévention et de l'éducation à la santé a toujours été une préoccupation de l'école. Des campagnes de vaccination à l'éducation physique en passant par le dépistage des caries dentaires, l'institution appelée école montre son ancrage dans une culture donnée en s'intéressant à l'hygiène de ses membres. Ces actions ciblées sont relativement faciles à définir, à défendre et à organiser, même si elles suscitent parfois de vifs débats. Alors qu'elle s'inscrit dans le même cadre, la prévention des dépendances à l'école revêt d'autres enjeux. Il s'agit, bien sûr, de se préoccuper de l'hygiène de vie des élèves, mais d'aborder également en même temps le respect de la loi (donc la question de l'autorité), l'échec scolaire et l'influence des substances sur les capacités d'attention et d'apprentissage de l'élève, enfin le bien-être global de l'individu. Le climat général dans lequel cette question s'est imposée à l'école a été celui de l'ignorance génératrice de peur, de déni ou de banalisation.

La prise de conscience actuelle est bienvenue et constitue déjà à elle seule un pilier de la prévention. Compte tenu de ce qui précède, il est compréhensible que la tâche soit complexe et que des avis divergent sur l'idéologie et la réalisation pratique des actes de prévention des dépendances dans les écoles. Il s'agit de la confrontation au savoir avec son cortège de manifestations psychologiques, de la réappropriation des limites faisant violence à l'aspiration individuelle et enfin de l'inéducable issue dans la société blessant l'imaginaire. Tous ces actes viennent intensifier des angoisses déjà bien présentes par le simple fait de l'existence des bouleversements pubertaires.

Au risque d'être provocatrice et péremptoire, la seule prévention possible en matière de dépendance à l'adolescence dans le cadre scolaire est un travail constant des adultes pour garder une confiance dans le système éducatif. La formation pédagogique qu'ils ont reçue et qu'ils ont adaptée et mise en place pour leurs enfants se trouve questionnée par les adolescents (Jeammet, 2008). Cette confiance ne doit pas être absolue au sens où le style éducatif et pédagogique dominant serait érigé comme valeur. Au contraire, elle deviendrait une proposition, une alternative à l'angoisse de séparation des adolescents afin qu'ils s'appuient sur une voie possible ou plutôt sur « la possibilité d'une voie » (paraphrase de Houellebecq, 2005) pour y créer la leur.

Dans ces conditions, la conflictualité et la confrontation inhérentes à la constitution société-adolescence – qui trouvent leur paroxysme dans le couple école-adolescence – peuvent, dégagées des angoisses, servir à la coconstruction du « passage de témoin » entre les générations. À diaboliser et pathologiser toute angoisse de séparation, la communauté adulte risque de perdre la confiance des adolescents, et donc leurs désirs identificatoires au détriment d'une prise d'identité dont le caractère rebelle se construit sur des non-repères, voire du vide que l'on aura tôt fait de juger comme une perte des valeurs… alors qu'il s'agit d'une perte de sens.

En revenant à une attitude raisonnable sur la question de la prévention des dépendances, il faut espérer pouvoir dépister les adolescents les plus en danger dans leur consommation ; ceux qui, pour de multiples facteurs, traverseront cette période de la vie avec des difficultés potentiellement génératrices de souffrances, de pathologies ou de blessures. Le repérage de ces adolescents n'est finalement pas si différent de celui, plus global, de l'adolescence en difficulté dont les automutilations, les conduites à risques, les tentatives de suicide, l'absentéisme ou l'échec scolaire, l'isolement, les problèmes familiaux, les troubles du comportement rendent également compte.

3. Le monde merveilleux des adolescents

L'adolescence est avant tout un monde merveilleux (Stephan, en préparation) ou tout doit être encore possible. Elle sort, par ses modifications corporelles, l'individu du monde imaginaire de l'enfance où tout peut se créer. La violence de ce processus réveille des angoisses de séparation qui prennent un visage plus inquiétant d'angoisses de mort. Guyénot (2011) rappelle, dans une anthropologie du merveilleux qu'il a intitulée *La mort féérique*, le lien intime entre la mise en place du merveilleux et l'imaginaire de la mort. De son côté, le réalisateur Alain Resnais développe dans son œuvre la thématique de la conscience et de la mémoire et met en lumière le fait que la conscience de soi serait la conséquence de la conscience de l'irréversibilité du temps. Accepter l'existence physique du temps pousse à se souvenir. Or, le désir de se souvenir organise la mémoire en une fabuleuse machine à faire du sens qui se heurte à l'évidence du hasard, notamment lors du questionnement, cher aux adolescents, des origines. Le merveilleux sauve l'affaire : cette grande faculté de croire au surnaturel, au hasard sans

en être surpris et, surtout, sans le craindre est la force de l'adolescence et peut-être… ce que le monde adulte lui envie. Être le héros de sa vie prenant parfois des allures de véritables aventures où la rencontre avec une fée – bonne ou mauvaise, peu importe – va de soi et être soutenu plus ou moins secrètement par une filiation majestueuse et mystérieuse, *fairy knights*, voilà le destin merveilleux que cherche l'adolescence. Dans un monde merveilleux, le temps est suspendu. C'est même un des motifs transversaux des contes et légendes qui « favorise la mutation du funéraire en féérique » (Guyénot, 2011, p. 254). La mort, ce monde où le temps s'abolit, où l'instant se confond avec l'éternité, se métamorphose en merveilleux où l'on ne la craint plus, où l'on a plusieurs vies. C'est aussi l'expérience nouvelle pour l'adolescent de la jouissance dans la sexualité. Tout cela se retrouve convoqué aussi bien dans *Blanche-Neige et les Sept Nains* que dans *Pirates des Caraïbes* ! La consommation de substance, notamment, et surtout le cannabis, peut aider à plonger, à faire apparaître des figures d'un monde merveilleux. L'anesthésie du temps, le caractère sexualisé des blagues échangées, la modification artificielle de la perception du monde donnent à l'adolescent un goût de merveilleux. La joie enfantine de l'illusion de penser par soi-même, de penser en se détachant du corps maternel comme lorsque l'on apprend à marcher, soutient l'avènement d'un désir propre qu'il faut intégrer. Toute expérience qui, à la fois, fait vivre et régule le sentiment d'être sujet de son désir et non plus objet du désir de ses parents, est bonne à prendre. Mais le désir, si fulgurant à l'adolescence, comme l'attestent les élans passionnés plus ou moins originaux, rencontre la frustration de la réalité et la nécessité de partager pour appréhender la notion de plaisir. La gestion de ses frustrations, de l'épreuve de la réalité, risque d'être douloureuse jusqu'à l'intolérable. Le débordement psychique qui résulte de cette violence faite à l'élan vital de l'adolescent est à l'origine de manifestations cliniques, parfois brutales et imprévisibles. Le monde du merveilleux n'est pas seulement une sublimation des angoisses de mort ou de séparations, il est aussi subversif. Il est alors au service de la révolte provoquée par le constat de la réalité du monde adulte ; et plus celui-ci sera frustrant pour l'adolescent, plus la révolte sera grande. Le contenu narratif des contes de fées, des légendes arthuriennes et autres lais ou romans proposent au héros un monde érotique différent, un paradis merveilleux par opposition au paradis chaste chrétien. Guyénot (2011, p. 254) avance qu'en raison de ce pouvoir subversif « les visions romanesques du paradis méritent d'être considérées comme l'origine de la

littérature utopique, une forme de critique de la société par l'évocation d'un idéal social ». Il n'en faut pas plus pour l'adolescent. À la recherche de paradis alternatifs, ceux qui, à la fois, transcendent les angoisses de mort, proposent un support érotique au désir pulsionnel naissant et représentent une contre-culture, une révolte contre le monde adulte, emporteront l'adhésion d'une génération prise dans le passage de l'enfance à l'âge adulte (il est à ce titre intéressant de remarquer que la plupart des jeux vidéo prisés par les adolescents ont une trame empruntée au monde merveilleux). Le poids plus ou moins écrasant de la réalité fait basculer l'individu du monde merveilleux dans le monde fantastique. L'adulte ne peut plus être dupe du surgissement du surnaturel et finit par le craindre. Le fantastique, tout en gardant peu ou prou les mêmes thèmes que le merveilleux, met l'accent sur l'étrangeté des manifestations maléfiques environnantes qu'il faut progressivement intégrer dans le possible de l'humain. L'inéluctable de la mort comme fin assurée de la vie vient peu à peu menacer le féerique et s'ancrer avec force dans le quotidien. Plus encore, si le hasard n'est pas exempt de responsabilité dans la survenue de la mort, l'homme lui-même en est un pourvoyeur efficace. Il peut, de surcroît, en tirer une certaine jouissance. Le refus ou le questionnement plus ou moins conscient de la prégnance actuelle de l'exposé d'un monde peu sécure fâche la société dont une des réponses est un renforcement de l'illusion d'une possible maîtrise de la réalité. L'augmentation de la transparence, le désir de contrôle, la mise en place répétitive de programmes viennent colmater une impuissance à penser l'inconnu sublimement incarnée par l'adolescence.

Conclusion

L'adolescence est une étape formidable de la vie où les remaniements importants de l'ensemble de l'être bouleversent l'individu dans son rapport au monde. Parmi ceux-ci, la sensibilité émotionnelle spécifique à cet âge est peut-être une chance pour l'humanité. Elle permet de colorer ses désirs, de façonner par l'épreuve une conscience de soi actualisée par la nécessité d'une indépendance vis-à-vis de la conscience de la dépendance à l'autre. Devant une mutation accélérée du monde, l'école a le devoir et la mission d'aider l'ensemble des enfants à trouver leur chemin, de plus en plus soumis et interrogé sur le plan du singulier. Cependant, les avatars du processus d'autonomisation

font peur aux adultes alors même qu'ils sont mieux compris sur le plan médico-psychologique. La tentation de les maîtriser par une reprise sécuritaire ou réglementaire, s'appuyant sur des arguments médicaux diaboliques, montre à quel point la nécessaire remise en question des fondements de l'institution École dans sa faculté de dispenser un savoir est un réel danger pour les adultes. Cette crainte d'être dépassé par une transformation radicale de l'accès au savoir ne favorise pas le climat de confiance mutuelle si important pour soutenir l'individu pendant l'adolescence. Pour garder un pied dans le « merveilleux », utile à l'élaboration des angoisses spécifiques à cette métamorphose, l'adolescent a besoin de se sentir soutenu, aimé, respecté et encadré par des adultes confiants dans l'avenir qu'ils proposent à leurs enfants et curieux des mouvements d'une jeunesse forcément subversive.

Bibliographie

Baranes, J.J. (2002). « Penser le double », *Revue française de psychanalyse*, *5*(66), p. 1837-1843.

Bava, S., R. Thayer, J. Jacobus, M. Ward, T.L. Jernigan et S.F. Tapert (2010). « Longitudinal characterization of white matter maturation during adolescence », *Brain Research*, nº 1327, avril, p. 38-46.

Gassmann, X. (2004) « Double narcissique à l'adolescence », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *55*, p. 25-30.

Guyénot, L. (2011). *La mort féérique : anthropologie du merveilleux, XII-XVe siècle*, Paris, Gallimard.

Houellebecq, M. (2005). *La possibilité d'une île*, Paris, Fayard.

Jeammet, Ph. (1997). « Comportements violents et psychopathologie de l'adolescence », dans F. Marty (dir.), *L'illégitime violence*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 33-46.

Jeammet, Ph. (2008). *Pour nos enfants soyons adultes*, Paris, Odile Jacob.

Keverne, E.B. et K.M. Kendrick (1994). « Maternal-behavior in sheep and its neuroendocrine regulation », *Acta Paediatrica*, *83*(397), p. 47-56.

Lacan, J. (1966). « Le stade du miroir comme formateur du je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique », dans J. Lacan (dir.), *Écrits*, Paris, Seuil, p. 92-99.

Luna, B., K. Velanova et C.F. Geier (2010). « Methodological approaches in developmental neuroimaging studies », *Human Brain Mapping*, *31*(6), p. 863-871.

Paillère Martinot, M.L. (2009). « Recherche en neuro-imagerie et adolescence », *Adolescence*, *3*(69), p. 733-744.

Roser, K. (2006). « L'ocytocine : l'hormone de l'attachement », *Journal scientifique de biologie de l'Université René Descartes*, *5*, p. 20-21.

STEPHAN, PH. (en préparation). *Le monde merveilleux des adolescents*.

STEPHAN, PH. et O. HALFON (2005). « Toxicomanie et processus d'adolescence », dans I. Gothuey (dir.), *Toxicodépendance : problèmes psychiatriques courants*, Genève, Médecine et Hygiène, p. 123-133.

CHAPITRE

Expliquer et prévenir les comportements à risque chez l'adolescent

Éric Tardif
Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

Denise Curchod-Ruedi
Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

L'adolescence est sans conteste une période du développement caractérisée par des prises de risque importantes. S'il est admis qu'une certaine prise de risque fait partie du processus d'autonomisation de l'adolescent, il y a des comportements qui sont préoccupants et qui représentent un réel problème de santé. Des statistiques issues de différents pays démontrent une importante implication de la population adolescente dans des comportements à risque tels que : la prise de substances psychotropes, les comportements violents, la conduite dangereuse de véhicules, les pratiques sportives à risque et les comportements sexuels à risque (Bantuelle et Demeulmeester, 2008). Bien que ces comportements à risque soient régulièrement observables chez l'adolescent, les causes qui les sous-tendent sont beaucoup moins claires.

1. La perception du risque chez l'adolescent : paradoxe entre la perception et la prise de risque effective

Intuitivement, on pourrait émettre l'hypothèse que les adolescents sous-estiment les risques et qu'ils agissent en quelque sorte « dans l'inconscience du danger ». Or, des études portent à discréditer une telle hypothèse (par exemple, Millstein et Halpern-Felsher, 2002). De façon générale, ces études montrent que les adolescents n'ont pas tendance à sous-estimer les risques associés aux pratiques dangereuses comme les relations sexuelles non protégées ou la conduite automobile en état d'ivresse. Au contraire, les adolescents ont parfois tendance à surestimer la probabilité qu'une conduite à risque entraîne un événement néfaste par rapport aux réelles probabilités. Par exemple, si l'on questionne les adolescents sur la probabilité de contracter une maladie sexuellement transmise (chlamydia, gonorrhée, SIDA et autres), à la suite d'une relation non protégée, leurs réponses indiquent qu'ils perçoivent un risque d'environ 60 % de contracter l'infection alors qu'en réalité, ce risque est estimé à moins de 10 % pour la plupart des infections (Reyna et Farley, 2006). La perception d'un haut risque d'infection grave (par exemple, le SIDA), à la suite d'une relation non protégée chez les adolescents s'accorde mal avec le fait que parmi la totalité des nouveaux cas annuels d'infections par le VIH aux États-Unis, la moitié d'entre eux sont des individus âgés de

moins de 25 ans (Centers for Disease Control and Prevention, 2004). Il semble donc que la perception d'un haut risque associé à un comportement donné n'empêche pas les adolescents de s'engager dans un tel comportement, ce qui peut paraître paradoxal.

Plusieurs études ont tenté d'expliquer les conduites à risque chez l'adolescent en tenant compte de la perception du risque. Halpern-Felsher, Millstein, Ellen, Adler, Tschann et Biehl (2001) et Halpern-Felsher, Biehl, Kropp et Rubinstein (2004) ont questionné des adolescents et des jeunes adultes sur leurs expériences et intentions par rapport à certains comportements à risque (tabagisme, relations sexuelles non protégées) et leur perception des risques et des bénéfices associés à de tels comportements. Leurs résultats montrent que plus les adolescents adoptent des comportements à risque, plus ils en minimisent les risques associés et plus ils en perçoivent des bénéfices. Ainsi, plus les individus ont expérimenté la cigarette ou eu des relations sexuelles non protégées, moins ils associent un risque élevé à ces types de comportements. À titre d'exemple, les individus qui n'ont jamais eu de relations sexuelles non protégées estiment en moyenne à 37 % les chances de contracter une infection par VIH/SIDA chez une personne qui aurait une relation non protégée alors que chez ceux qui ont eu une telle expérience, la probabilité perçue d'une infection est de 10 %. Des résultats similaires (c'est-à-dire perception du risque diminuée) sont obtenus pour les individus qui ont l'intention de s'engager dans des conduites à risque.

Ces données pourraient, en partie, expliquer le paradoxe de la prise de risque chez l'adolescent : certains facteurs telles l'expérience ou l'intention de s'engager dans un comportement à risque chez certains individus sont associés à une perception moindre des risques et une perception plus grande des bénéfices associés à ce comportement. Il est important de noter que cette étude ne permet toutefois pas d'établir les liens de causalité entre la prise de risque et la perception du risque. Ainsi, il n'est pas possible de déterminer si un individu s'engage dans un comportement à risque parce qu'il y perçoit un moindre risque (ou encore un grand bénéfice) ou si, au contraire, le fait de s'engager dans un comportement à risque diminue la perception du risque antérieurement associé au comportement.

2. L'analyse du développement cérébral permet de mieux comprendre les comportements à risque chez l'adolescent

La perception des risques et des bénéfices associés à un comportement apparaît donc comme un élément important pour mieux comprendre la prise de risque. Celle-ci implique également la notion de prise de décision entre le fait de s'engager dans un comportement à risque ou d'y renoncer. Depuis plusieurs années, les chercheurs en neurosciences[1] ont étudié les régions cérébrales qui pourraient être impliquées dans les comportements visant à obtenir une récompense, à éviter une situation aversive et dans la prise de décision (voir Ernst, Pine et Hardin, 2005, pour une synthèse). Dans cette section, nous présentons les principes généraux de cette perspective développementale, laquelle pourrait, en partie, expliquer certains comportements à risque chez l'adolescent.

De façon générale, les résultats dans le domaine des neurosciences suggèrent que différentes régions du cerveau sont impliquées dans les comportements appétitifs (associés à une récompense) alors que d'autres sont davantage impliquées dans les comportements d'évitement (associés à un stimulus aversif). Également, certaines régions cérébrales pourraient exercer une forme de contrôle régulateur sur le comportement. Des études récentes suggèrent que ces régions fonctionnent de façon différente chez l'adolescent et l'adulte. Ainsi, les régions impliquées dans les comportements appétitifs seraient davantage actives chez l'adolescent alors que celles qui sont impliquées dans les comportements d'évitement seraient moins actives. De plus, les régions impliquées dans la régulation des comportements n'auraient pas atteint leur plein niveau de maturité chez l'adolescent. Cela pourrait donc, en partie, expliquer les comportements à risque chez l'adolescent.

Nous résumerons les études qui portent sur les bases neuronales des comportements appétitifs, d'évitement ainsi que leur régulation. Pour chacun, nous décrivons les études qui montrent des différences

1. Les neurosciences regroupent les études relatives au système nerveux (cerveau, moelle épinière et nerfs périphériques). Dans le cas présent, il s'agit essentiellement de neurosciences cognitives, lesquelles s'intéressent aux régions du cerveau impliquées dans les fonctions supérieures comme la motivation, les émotions et la prise de décision.

anatomiques et fonctionnelles du cerveau de l'adolescent et de l'adulte en lien avec ces comportements. Pour interpréter ces résultats, il est nécessaire de prendre en compte des études comportementales effectuées chez l'animal et l'humain.

2.1. Comportements appétitifs

Un réseau neuronal complexe a été identifié comme étant un élément important dans les comportements d'approche vers des stimuli appétitifs tels que les drogues et la nourriture. Les travaux les plus souvent cités dans ce domaine sont ceux de Wise (1999). Ce réseau neuronal a son origine dans certaines régions profondes du cerveau (spécialement, dans un groupe de neurones appelé tegmentum ventral). Ces neurones utilisent la dopamine comme neurotransmetteur et projettent notamment vers un autre groupe de neurones (appelé noyau accumbens). Or, ces neurones sont activés[2] lorsque l'individu reçoit ou anticipe une récompense (Galvan, Hare, Parra, Penn, Voss, Glover et Casey, 2006). Le réseau dopaminergique (plus particulièrement le noyau accumbens) est aujourd'hui considéré par plusieurs chercheurs comme jouant un rôle important dans la recherche d'une récompense (Carlezon et Thomas, 2009 ; voir aussi Salamone et Correa, 2002, pour une critique). C'est ainsi que se pose l'hypothèse selon laquelle cette région du cerveau serait importante dans la quête des bénéfices associés à certains comportements.

2.1.1. Comportements appétitifs : différences fonctionnelles entre l'activité cérébrale chez l'adolescent et l'adulte

Des études récentes ont porté sur les différences anatomiques et fonctionnelles[3] du cerveau de l'adolescent par rapport à celui de l'adulte et de l'enfant (voir Casey, Jones et Hare, 2008 ; Giedd, 2008, pour des

2. Un neurone est dit « activé » lorsqu'il émet des impulsions électriques. Celles-ci peuvent être quantifiées (nombre d'impulsions par seconde) à l'aide d'électrodes d'enregistrement implantées directement dans le cerveau (le plus souvent chez l'animal). Chez l'humain, on peut estimer l'activité des régions cérébrales à l'aide de techniques d'imagerie comme la résonance magnétique fonctionnelle.

3. La technique de résonance magnétique permet d'obtenir des images très nettes du cerveau. Il est alors possible d'estimer la taille de certaines régions comme l'épaisseur du cortex cérébral, par exemple. Il s'agit donc de résultats purement anatomiques. Dans le cas de la résonance magnétique fonctionnelle, on

synthèses récentes). Ces études visent, entre autres, à comparer l'activité cérébrale des régions impliquées dans l'anticipation d'une récompense entre différents groupes d'âge. Des études expérimentales en résonance magnétique fonctionnelle ont comparé l'activité cérébrale chez des enfants, des adolescents et des adultes pendant que ceux-ci effectuent une tâche dans laquelle ils peuvent obtenir une récompense monétaire (Eshel, Nelson, Blair, Pine et Ernst, 2007 ; Galvan, Hare, Parra, Penn, Voss, Glover et Casey, 2006). Dans une tâche très simple, Galvan, Hare, Parra, Penn, Voss, Glover et Casey (2006) présentent une image de départ à gauche ou à droite de l'écran, suivie d'une image représentant deux coffres. Le sujet doit choisir le coffre situé du côté où l'image précédente était présentée. L'ampleur du gain est alors montrée sous forme de pièces de monnaie en quantités plus ou moins importantes (petite somme, moyenne somme, grande somme). Or, l'image de départ est prédicatrice de l'ampleur de la somme : trois images sont possibles et chacune est associée à une somme donnée (petite, moyenne ou grande). Donc, après quelques essais, le sujet peut anticiper l'ampleur du gain qu'il recevra grâce à l'image de départ. L'activité cérébrale est mesurée pendant cette période d'anticipation. Comme prévu, les adultes montrent une activité du noyau accumbens qui augmente en fonction du gain anticipé[4]. Ainsi, une petite, moyenne ou grande récompense se traduisent respectivement par une petite, moyenne et grande activité du noyau accumbens.

Le résultat intéressant est que chez l'adolescent, une petite récompense se traduit par une baisse d'activité du noyau accumbens alors qu'une grande récompense entraîne une très grande activité de ce noyau. Ces taux d'activation sont significativement différents de celles de l'adulte. Il semble donc que pendant l'anticipation d'une grande récompense, le noyau accumbens de l'adolescent soit « hyperactivé » par rapport à celui de l'adulte alors que, pour une petite récompense, il soit « hypoactivé ». Un autre résultat important de cette étude concerne le taux d'activité de certaines régions frontales, reconnues

observe les régions du cerveau qui sont activées (c'est-à-dire qui consomment davantage d'énergie) lorsque le sujet effectue une tâche quelconque (comme celle de prendre une décision).

4. En résonance magnétique fonctionnelle, l'activité des régions cérébrales pendant une tâche (ici, l'anticipation d'un gain d'argent plus ou moins important) est toujours exprimée en fonction d'un niveau de base. Ce niveau de base correspond à l'activité cérébrale mesurée au repos, c'est-à-dire lorsque le sujet n'effectue aucune tâche.

pour réguler les comportements, notamment en ce qui concerne l'inhibition des comportements inappropriés. Les résultats montrent que le pattern frontal activé (en d'autres termes, l'étendue du cortex cérébral activé, en mm^3) chez l'adolescent est diffus, et ainsi ressemble davantage à celui de l'enfant qu'à celui de l'adulte. Cette étude soutient donc l'hypothèse que, par rapport à l'adulte, les régions impliquées dans les comportements appétitifs (dans ce cas, l'anticipation d'un gain) soient plus actives chez l'adolescent alors que les régions frontales, notamment impliquées dans l'inhibition, ne soient pas à leur pleine maturité.

2.2. Comportements d'évitement

Lorsqu'un stimulus, par exemple un environnement particulier, est associé à un événement aversif, l'individu adoptera généralement un comportement d'évitement en réaction à ce stimulus. Les réseaux neuronaux qui sous-tendent ce type de comportement ont été étudiés chez l'animal et l'humain (voir LeDoux, 2000 pour une synthèse). Une région déterminante dans ce type de comportement est l'amygdale, un noyau localisé dans la partie antérieure du lobe temporal. Cette région est bien connue pour son rôle dans les émotions et dans le conditionnement par la peur (LeDoux, 2003). Chez l'animal, une association entre un stimulus neutre et un stimulus aversif provoque une réaction de peur (l'animal cesse de bouger), à la suite de la présentation du stimulus neutre. Or, l'inactivation de l'amygdale par des injections[5] rend impossible le conditionnement par la peur (Muller, Corodimas, Fridel et LeDoux, 1997). Des résultats similaires sont observés chez des patients ayant subi une destruction de l'amygdale[6] (Bechara, Tranel, Damasio, Adolphs, Rockland et Damasio, 1995). Une tâche fréquemment utilisée pour étudier la prise de décision dans une situation à risque consiste en un jeu d'argent dans laquelle les sujets doivent choisir entre deux piles de cartes afin d'obtenir des gains (Bechara,

5. Dans ce cas, il s'agit d'injecter une drogue directement dans le cerveau qui perturbe le fonctionnement des neurones dans l'amygdale. Ainsi, la drogue empêche les neurones de l'amygdale d'émettre des impulsions et la région est en quelque sorte « endormie ».

6. Certains patients présentent des lésions cérébrales, c'est-à-dire la destruction d'une partie de leur cerveau. Cela peut être le résultat d'incidents variés comme un accident cérébrovasculaire (thrombose, embolie), la résection d'une tumeur, un traumatisme crânio-cérébral, une atteinte virale, etc.

Damasio, Damasio et Anderson, 1994). Dans cette tâche, un paquet risque d'entraîner des gains importants, mais également de lourdes pertes, tandis que l'autre entraîne de plus petits gains et s'avère davantage profitable à long terme. Ainsi, les sujets doivent éviter le « mauvais » paquet au profit du plus avantageux. Alors que les sujets normaux réussissent plutôt bien cette tâche, les patients avec des lésions de l'amygdale ont une performance considérablement diminuée, car ils continuent de choisir les paquets défavorables en dépit des lourdes pertes qu'ils subissent. De plus, ces patients ne montrent pas une réponse électrodermale[7] typique à une prise de risque lors de leur choix (Bechara, Damasio, Damasio et Lee, 1999). Fait intéressant, les adolescents ont également un rendement significativement inférieur à cette tâche comparativement aux adultes (Crone et van der Molen, 2004). Plusieurs études suggèrent que l'amygdale joue un rôle dans l'évitement des conséquences aversives ainsi que dans la composante émotive liée à leur anticipation (LeDoux, 2000). Plus spécifiquement, le rôle de l'amygdale serait « d'attacher » une émotion (par exemple la peur) à une situation particulière. Ainsi, cette région serait déterminante dans la perception des risques (conséquences aversives) associés à certains comportements.

2.2.1. Comportements aversifs : différences fonctionnelles entre l'activité cérébrale chez l'adolescent et l'adulte

Ernst, Nelson, Jazbec, McClure, Monk, Leibenluft, Blair et Pine (2005) ont demandé à des sujets (adultes ou adolescents) de choisir entre deux stimuli. Avant chaque essai, on leur a mentionné le montant qu'ils sont susceptibles de gagner s'ils choisissent le « bon » stimulus. Le montant en jeu peut être soit de 4$, soit de 0,5$. La probabilité de gagner est toujours de 0,5$, c'est-à-dire d'une chance sur deux. Tout comme l'étude de Galvan, Hare, Parra, Penn, Voss, Glover et Casey (2006), le but de cette étude est de mesurer l'activité cérébrale en fonction de l'ampleur d'un gain. De plus, les auteurs souhaitent comparer l'activité des différentes régions dans des situations de gains et de non-gains. Pour donner suite au choix du sujet, on l'informe du résultat (montant gagné ou non) et l'activité cérébrale est mesurée à ce moment.

7. La réponse électrodermale est une activité électrique mesurée à la surface de la peau qui varie en fonction de l'activité des glandes de sudation. Elle est traditionnellement associée à une situation émotionnelle, ici la prise de décision pouvant mener à un gain (ou à un non-gain) d'argent.

Cela permet donc de mesurer l'activité cérébrale de certaines régions décrites précédemment à la suite d'une récompense (gain d'argent) ou à une situation « déplaisante » (non-gain d'argent)[8]. Encore une fois, les résultats montrent que le noyau accumbens est beaucoup plus activé chez l'adolescent à la suite d'un gain plus important (4 $) par rapport à celui de l'adulte lors d'un gain identique. Pour un moindre gain (0,5 $), cette région montre une baisse d'activité chez l'adolescent alors que, chez l'adulte, une légère augmentation de l'activité est observée. Cela tend donc à confirmer les résultats de Galvan, Hare, Parra, Penn, Voss, Glover et Casey (2006) décrits précédemment.

Au niveau de l'amygdale de l'adulte, un gain se traduit par une hausse d'activité alors qu'un non-gain provoque une baisse d'activité. Chez l'adolescent, il n'y a pratiquement aucun changement d'activité de l'amygdale lors d'un non-gain. Puisque l'amygdale est impliquée dans le traitement des aspects émotifs liés à une situation aversive (représentée ici par l'échec à obtenir un gain), l'absence de changement d'activité dans cette région chez l'adolescent pourrait traduire une immaturité de ce circuit neuronal (voir Ernst, Nelson, Jazbec, McClure, Monk, Leibenluft, Blair et Pine, 2005, pour une discussion). Ainsi, une forte activation du noyau accumbens couplé à une faible activation de l'amygdale pourrait en partie expliquer la difficulté à éviter les situations dangereuses lorsque celles-ci peuvent en même temps être associées à un bénéfice potentiel. Or, il semble de plus en plus évident que certaines régions sous-corticales comme l'amygdale sont sous le contrôle régulateur de certaines régions frontales (Ernst, Pine et Hardin, 2005).

2.3. La régulation des comportements

Les régions cérébrales impliquées dans les comportements appétitifs et d'évitements (c'est-à-dire le noyau accumbens et l'amygdale) sont des régions « primitives » par rapport aux régions propres aux

8. Pour des raisons éthiques, il n'est pas possible d'étudier les mécanismes neuronaux impliqués dans une situation réellement aversive (choc électrique) chez l'humain. Dans l'étude de Ernst, Nelson, Jazbec, McClure, Monk, Leibenluft, Plair et Pine (2005), la situation de non-gain se rapproche d'une situation aversive dans le sens où les sujets ont manqué une opportunité de gagner un montant.

mammifères supérieurs comme le néocortex[9]. Des évidences anatomiques comparatives montrent que les lobes frontaux occupent une proportion plus importante des hémisphères cérébraux chez l'humain et les grands primates. De plus, les lobes frontaux de l'humain forment la région la plus riche en connections neuronales (voir Elston, 2003 pour une synthèse). De nombreuses fonctions cognitives ont été associées aux lobes frontaux, notamment les fonctions exécutives (Funahashi, 2001) ainsi que la prise de décision et l'inhibition des comportements inappropriés (Mostofsky et Simmonds, 2008). Certains patients ayant subi des dommages aux lobes frontaux ont d'ailleurs des comportements antisociaux caractérisés par une prise de risque importante (Anderson, Damasio, Tranel et Damasio, 2000). On peut donc concevoir les lobes frontaux comme un organisateur central, qui exerce une régulation sur les émotions et les impulsions et qui prend les décisions quant aux comportements jugés appropriés.

2.3.1. Régulation des comportements : différences anatomiques et fonctionnelles entre l'activité cérébrale chez l'adolescent et l'adulte

Des études anatomiques confirment également une certaine immaturité des lobes frontaux chez l'adolescent (voir Giedd, 2008, pour une synthèse). Ces études utilisent la résonance magnétique afin d'estimer l'épaisseur du cortex cérébral dans différentes régions en fonction de l'âge. Dans ces études longitudinales, des individus sont suivis depuis l'âge de 4 ans jusqu'à 21 ans et des images anatomiques sont effectuées tous les deux ans. Cela permet donc d'observer les changements anatomiques au cours du développement d'un même individu. De façon générale, l'épaisseur du cortex cérébral augmente pendant les premières années de la vie, atteint un maximum entre 7 et 10 ans, puis se rétrécit graduellement pour atteindre une stabilité. L'hypothèse la plus plausible pour expliquer un tel changement soutient que, jusqu'à l'âge d'environ 10 ans, de nombreuses connections neuronales seraient produites. Cette phase de prolifération serait suivie d'un

9. Le néocortex (aussi appelé matière grise) représente la partie la plus évoluée du système nerveux et est visible à la surface du cerveau. Elle est constituée de plusieurs couches de corps cellulaires (six couches en général). Ces corps cellulaires peuvent projeter leurs axones vers d'autres régions du cerveau et reçoivent également des terminaisons axonales en provenance de différentes régions.

processus d'élagage[10], pouvant s'étendre sur une durée variable et caractérisée par l'élimination de plusieurs connexions. Cette hypothèse est soutenue par des études anatomiques post-mortem chez l'humain (Huttenlocher et Dabholkar, 1998). Ainsi, les résultats des études anatomiques, tant en résonance magnétique que post-mortem, suggèrent que les régions sensorielles (cortex auditif et visuel) arrivent à maturité vers l'âge de 12 ans alors que, pour les régions frontales, la phase d'élagage continue jusqu'à la fin de l'adolescence. Ces observations soutiennent donc les résultats obtenus en imagerie fonctionnelle selon lesquels le cortex frontal de l'adolescent n'aurait pas atteint sa pleine maturité.

En résumé, les études anatomiques et fonctionnelles suggèrent une sorte de dysharmonie dans l'évolution développementale de certaines régions cérébrales chez l'adolescent. Alors que les régions impliquées dans les comportements appétitifs (comme le noyau accumbens) montrent une activité plus grande que chez l'adulte (particulièrement pour de grandes récompenses), celles qui sont impliquées dans l'établissement de liens émotifs face aux stimuli aversifs (comme l'amygdale) réagissent de façon moindre. De plus, les régions frontales, impliquées dans la prise de décision et dans la régulation des autres régions, n'ont pas atteint leur maturation. Selon cette approche, le stade développemental dans lequel se situe l'adolescent est propice à la prise de risque, à la recherche de sensation et à l'impulsivité (Ernst, Pine et Hardin, 2005).

3. Peut-on prévenir les comportements à risque chez l'adolescent ?

À la lumière des données neurophysiologiques décrites précédemment, on peut se demander à quel point il serait possible de prévenir les comportements à risque chez l'adolescent et, surtout, comment y parvenir. Selon Steinberg (2007), les contraintes développementales (telles que nous les avons décrites dans la section précédente) rendent inefficaces les programmes de prévention en milieu scolaire visant à diminuer les comportements à risque de l'adolescent,

10. Le terme élagage est utilisé par analogie avec la technique sylvicole qui consiste à tailler les branches des arbres. Ainsi, le cerveau pourrait se façonner dans le développement en produisant un « surplus » de connections puis en éliminant plusieurs d'entre elles par la suite.

lesquels sont en quelque sorte inévitables. Selon cet auteur, l'unique moyen de limiter ces comportements serait d'agir du côté des lois, par exemple en haussant le prix des cigarettes, en contrôlant davantage la vente d'alcool aux jeunes, en haussant l'âge légal pour l'obtention du permis de conduire et en facilitant l'accès aux services de santé et aux moyens de contraception chez les jeunes. Au contraire, d'autres auteurs affirment que certains programmes de prévention peuvent avoir un impact sur les comportements des jeunes (Botvin et Griffin, 2007). Dans cette section, nous proposons une synthèse des données empiriques sur la prévention en milieu scolaire, son efficacité potentielle et les principaux éléments qui pourraient y contribuer. Afin de simplifier la problématique, nous avons restreint cette description aux programmes de prévention des abus de substance. Toutefois, les facteurs de risque d'abus de substance chez l'adolescent sont également associés à d'autres problèmes tels que la délinquance, la violence, les conduites sexuelles à risque, les problèmes de comportement à l'école et le décrochage scolaire (Hawkins, Catalano et Arthur, 2002). Ainsi, les programmes de prévention visant à réduire ces différents comportements à risque comportent plusieurs points communs.

3.1. Programmes de prévention en milieu scolaire : quelle efficacité ?

Depuis de nombreuses années, des interventions effectuées en milieu scolaire visent à prévenir l'abus de substance chez les jeunes. La diversité de ces interventions est impressionnante, tant sur le plan du contenu, de la durée, de la façon dont l'information est transmise aux élèves que du rôle joué par ceux-ci au cours des interventions. De plus, alors que certaines campagnes sont centrées sur la prévention d'une substance en particulier (tabac, alcool, drogues illicites), d'autres font davantage une promotion générale de la santé. Cette hétérogénéité des éléments susceptibles de faire partie d'une intervention préventive soulève une question fondamentale : existe-t-il, en milieu scolaire, des méthodes d'interventions plus efficaces que d'autres pour prévenir, retarder ou diminuer la consommation de substances chez les jeunes ? Si oui, quelles composantes sont susceptibles de favoriser l'efficacité d'un programme de prévention ?

Des études méta-analytiques[11] ont tenté de déterminer l'efficacité de différents types de programmes de prévention à l'école afin de relever les composantes communes aux programmes qui ont montré les effets les plus positifs (Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke et Stackpole, 2000). La méta-analyse la plus complète est sans doute celle de Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke et Stackpole (2000) dans laquelle les études d'évaluation de 207 programmes de prévention à l'école ont été sélectionnées en fonctions de différents critères (par exemple utilisation d'un groupe contrôle ou de comparaison, utilisation de mesures quantitatives de consommation de substances). Deux grandes classes de programmes ont été distinguées selon leur degré d'interactivité : très interactifs (avec groupes de discussion entre les élèves) et peu interactifs (interactions limitées entre l'enseignant et les élèves). Afin d'estimer l'efficacité d'un programme, on doit mesurer la consommation des jeunes avant et après le programme (prétest et post-test) et comparer les résultats avec un groupe contrôle (qui n'a pas suivi le programme). L'efficacité d'un programme est estimée par le « *d* » de Hedges (Hedges et Olkin, 1985)[12]. La méta-analyse des 207 programmes de prévention révèle en général des effets très modestes. Aussi, si l'on restreint l'analyse aux 93 programmes jugés méthodologiquement supérieurs, seuls les programmes interactifs montrent des effets significativement supérieurs à 0[13]. D'ailleurs, l'une des conclusions essentielle de cette étude concerne l'importance de l'interactivité pour l'efficacité d'un programme. Ces programmes sont centrés sur les habiletés et interactions sociales ou encore sur une approche communautaire impliquant un changement du fonctionnement de l'école en entier. D'autres analyses statistiques ont tenté de déterminer si d'autres facteurs pouvaient, en partie, expliquer les

11. Une étude méta-analytique combine plusieurs études qui traitent de la même question dans le but d'augmenter le nombre d'observations sur un même sujet.

12. Brièvement, cette mesure (appelée « taille de l'effet ») représente la différence de consommation entre le prétest et le post-test des groupes expérimentaux et contrôles. Par exemple, s'il y a eu une augmentation de consommation entre le prétest et le post-test (relative au fait que les sujets sont à l'âge où ils commencent à expérimenter), cette augmentation devrait être significativement moindre pour le groupe expérimental. Ainsi, un *d* de 0 indique qu'aucun effet n'est observable ; un *d* de 0,2 indique un effet modeste et un *d* de 0,8 indique un effet prononcé.

13. Différents tests statistiques permettent de déterminer dans quelle mesure un résultat positif ou négatif est dû à l'intervention préventive ou le fruit du hasard.

différences d'efficacité des programmes[14]. Les résultats importants qui se dégagent de cette analyse concernent d'abord la taille des groupes de travail (petits versus grands). Pour les programmes méthodologiquement supérieurs et interactifs, les effets sont deux fois plus grands pour les petits groupes que pour les grands. Cette relation n'est pas observée dans les programmes non interactifs, dont l'efficacité demeure assez faible en ce qui a trait à la majorité des cas. Un autre résultat qui émerge de cette analyse concerne la durée (ou intensité) des programmes interactifs méthodologiquement supérieurs. Pour ces types de programmes, les interventions d'une plus longue durée (entre 11 heures et 30 heures) montrent une efficacité significativement supérieure par rapport à des programmes plus courts (moins de 10 heures). En résumé, la méta-analyse de Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke et Stackpole (2000) révèle, d'une part, que la majorité des programmes scolaires de préventions d'abus de substances, lorsque soumis à des évaluations rigoureuses, montrent des effets modestes, voire nuls, sur le taux de consommation des jeunes. Par ailleurs, le principal résultat positif de cette étude reflète des dimensions socio-constructiviste. Ainsi, les programmes qui tendent à montrer des effets significativement positifs partagent : 1) un contenu basé sur le développement de connaissances et compétences sociales ; 2) une méthode interactive de transmission du contenu. Les programmes interactifs impliquent des groupes de discussion entre élèves (par exemple des jeux de rôles) visant à développer des habiletés sociales, notamment en ce qui concerne les habiletés à refuser de consommer des drogues.

3.2. Facteurs de risque et de protection : base de la prévention efficace

Plusieurs études en recherche préventive convergent vers un modèle de prévention en santé basé sur les facteurs de risque et de protection (Hawkins, Catalano et Arthur, 2002). Ces facteurs de risque et de protection sont nombreux et ont été identifiés par de multiples travaux de recherche (par exemple Hawkins, Catalano et Miller, 1992 ; Newcomb et Felix-Ortiz, 1992). Les facteurs de risque d'abus de substance chez l'adolescent sont également associés à d'autres problèmes

14. Dans le cas présent, les covariantes sont des caractéristiques qui pourraient influencer l'efficacité d'un programme de prévention.

tels que la délinquance, la violence, les conduites sexuelles à risque, les problèmes de comportement à l'école et le décrochage scolaire (Hawkins, Catalano et Arthur, 2002). Sont appelés facteurs de risque des éléments qui sont statistiquement associés à une plus grande probabilité de consommation de substances. En revanche, les facteurs de protection sont des éléments précurseurs qui diminueraient la probabilité d'une consommation. Les contenus des programmes modernes de prévention d'abus de substance s'appuient donc sur les facteurs de risque et de protection. De façon générale, on peut les répartir à l'intérieur de cinq grands domaines : communautaire, familial, scolaire, pairs et individuels (Hawkins, Catalano et Arthur, 2002). Par exemple dans le domaine scolaire, les facteurs de risque sont, entre autres, les résultats scolaires faibles, l'intérêt limité par rapport aux cours, le sentiment de futilité par rapport aux choses apprises, les efforts limités et les absences volontaires. Les facteurs de protection du milieu scolaire concernent la possibilité accrue de participer aux décisions concernant les activités et les règlements, la possibilité de parler seul avec un enseignant, le travail sur des projets spéciaux, les activités hors classe, la participation aux discussions en classe, la reconnaissance des comportements adéquats par les enseignants et le sentiment de sécurité dans l'école.

3.3. Influence des pairs et perception de la norme

L'influence des pairs et les représentations des jeunes face aux comportements des pairs sont aussi fortement associées au taux de consommation de substance et à la prise de risque chez les adolescents. Par exemple, Rolison et Scherman (2002) montrent que, parmi plusieurs facteurs associés à la prise de risque chez les jeunes, la représentation des risques encourus par les pairs est le facteur qui prédit le mieux la prise de risque. Ainsi, plus les jeunes perçoivent leurs pairs comme des individus qui prennent des risques, plus ils en prennent eux-mêmes. Des résultats récents confirment également l'importance majeure de la perception de la norme sociale quant à la consommation d'alcool, de tabac ou de marijuana chez l'adolescent (Stephens, Sloboda, Stephens, Teasdale, Grey, Hawthorne et Williams, 2009). Ainsi, les programmes de prévention modernes basés sur des données empiriques probantes accordent une importance à la perception de la norme (Botvin, Griffin, Diaz et Ifill-Williams, 2001). Lors d'activités interactives, les représentations des élèves par rapport au taux de

consommation de jeunes de leur âge sont confrontées aux données statistiques (Johnston, O'Malley, Bachman et Schulenberg, 2009) afin de remettre en question une éventuelle surreprésentation. Par exemple, un élève pourrait prendre conscience que s'il ne consomme pas de marijuana dans les 12 prochains mois, il fera partie de la majorité des jeunes de son âge. Il s'agit donc d'une démarche préventive de type cognitive où le jeune est amené à confronter sa perception de la norme avec les données actuelles de consommation des individus de son âge. Plusieurs études, pour la plupart menées aux États-Unis, montrent que la majorité des étudiants surestiment la fréquence et la quantité d'alcool consommé par leurs pairs (Perkins, Haines et Rice, 2005 ; Perkins, Meilman, Leichliter, Cashin et Presley, 1999). De plus, des études récentes suggèrent que, parmi plusieurs facteurs pouvant être liés à la consommation ou à l'intention de consommer, la perception de la norme (perception du taux et de la fréquence de consommation des pairs) est celui qui explique le mieux la consommation chez les jeunes (Neighbors, Lee, Lewis, Fossos et Larimer, 2007 ; Stephens, Sloboda, Stephens, Teasdale, Grey, Hawthorne et William, 2009). D'autres études confirment l'importance de la perception du taux de consommation d'alcool par les pairs sur la consommation d'un individu (Mallett, Bachrach et Turrisi, 2009). Des programmes récents de prévention d'abus d'alcool chez les jeunes visant à éliminer les fausses conceptions par rapport à la consommation des pairs semblent efficaces pour réduire la consommation (Perkins et Craig, 2006). Certaines études visent également à former les enseignants à effectuer des mesures préventives basées sur la perception de la norme (Dusenbury, Hansen et Giles, 2003).

3.4 Développement d'habiletés sociales

Un autre élément important des programmes modernes de prévention d'abus de substance en milieu scolaire vise à développer des compétences sociales, notamment l'habileté à refuser de consommer différentes substances. Cette habileté suppose la capacité à résister à la pression sociale des pairs, la capacité à adopter des stratégies de refus ou d'évitement ou encore une capacité plus élaborée qui consiste à proposer une activité alternative à la consommation. Le développement de telles habiletés sociales est au centre des programmes préventifs basés sur des données probantes, notamment aux États-Unis (Botvin et Griffin, 2007) et en Europe (van Der Kreeft, Wiborg, Galanti,

Siliquini, Bohrn, Scatigna, Lindahl, Melero, Vassara, Faggiano et The Eu-Dap Study Group, 2009). D'ailleurs, de nombreuses études soulignent l'importance de cette habileté à refuser de consommer relativement à l'efficacité de certains programmes de prévention (Epstein et Botvin, 2008).

3.5. Évaluation de l'efficacité des programmes de prévention

Lorsqu'il s'agit d'apprécier l'efficacité d'un programme de prévention, il importe de bien interpréter les résultats obtenus dans l'évaluation du programme. À titre d'exemple, l'équipe de Faggiano (2008) a évalué l'efficacité du programme UNPLUGGED à réduire la consommation de tabac, d'alcool et de cigarette chez les jeunes entre 12 ans et 14 ans. Ce programme européen est fortement inspiré des résultats de recherches sur les facteurs de risque et de protection ainsi que sur des données empiriques probantes relatives aux éléments qui caractérisent les programmes de prévention efficaces. Leur conclusion est la suivante : sur certains aspects, le fait de suivre le programme est associé à une plus faible consommation et que « l'effet estimé est de l'ordre d'environ 30 % » (UNPLUGGED, p. 542). Ce résultat peut paraître impressionnant, mais il est important de prendre connaissance de la façon dont ce pourcentage est calculé afin de mieux apprécier l'efficacité du programme. Si l'on compare le pourcentage des jeunes qui fument le tabac quotidiennement entre un groupe qui a suivi le programme et un groupe témoin, on remarque un taux de 7,2 et de 9,6 respectivement, une différence qui paraît moins saisissante. Dans ce cas, les auteurs considèrent ces pourcentages comme étant « 100 % » des consommateurs et, dès lors, la différence entre 9,6 % et 7,2 % est de l'ordre de 25 %[15]. De plus, le programme n'a pas d'effet auprès des jeunes qui fumaient déjà quotidiennement avant de le suivre (ils ne diminuent pas leur consommation). Comme le soulignent White et Pitts (1998) dans une synthèse de la recension d'écrits sur l'efficacité des programmes de prévention d'abus de substances, il demeure relativement difficile de modifier les comportements de consommation de jeunes. Ainsi, une piste intéressante vise à développer des facteurs protecteurs dès le jeune âge.

15. (9,6 – 7,2 = 2,4 et 2,4/9,6 = 0,25.)

3.6. Prévention chez les jeunes enfants

Plusieurs programmes de prévention sont destinés à des enfants de niveau primaire et préscolaire. Ces programmes ne visent pas à prévenir un comportement à risque, en particulier (abus de substance), mais à développer certains facteurs protecteurs comme la reconnaissance des émotions, le contrôle de l'impulsivité et le développement de comportements appropriés. En effet, des études démontrent que les troubles du comportement qui apparaissent tôt (< 4 ans) ont tendance à persister durant l'enfance et l'adolescence (Campbell, 1995 ; Kingston et Prior, 1995 ; Moffitt, Caspi, Dickson, Silva et Stanton, 1996) et sont accompagnés de déficits dans les compétences sociales et émotionnelles (Bierman et Welsh, 1997). De plus, les troubles externalisants (troubles du comportement) et une faible connaissance de la sphère émotionnelle (difficulté à bien reconnaître des expressions faciales émotionnelles) à l'âge de 7 ans prédisent des troubles internalisants (traits d'anxiété et de dépression, isolement) à l'âge de 11 ans (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta et Ackerman, 2003). Un déficit de reconnaissance des émotions de base est également lié aux comportements agressifs de l'enfant et au rejet de celui-ci par les pairs (Schultz, Izard et Ackerman, 2000). L'impulsivité est également un facteur de risque relatif à de nombreux problèmes, dont l'abus de substance (Wills, Vaccaro et McNamara, 1994). Un exemple de programme de prévention chez les jeunes enfants est le Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (voir Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007 pour une évaluation du programme). Dans ce programme, les enfants apprennent notamment à reconnaître correctement les émotions qui sont associées à certaines expressions faciales ou à des situations particulières. Ils développent également des stratégies qui visent à contrôler leur impulsivité, à construire des relations sociales et à accroître l'estime de soi. L'évaluation du programme donne des résultats intéressants : comparativement à un groupe contrôle, les enfants qui ont suivi le programme sont significativement plus aptes à associer les bonnes émotions à des expressions faciales et à des situations particulières. Toujours par rapport à un groupe contrôle, les enfants qui ont suivi le programme sont décrits par les parents et les enseignants comme possédant davantage de compétences sociales et émotionnelles (Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007). Ce type de programme permet donc d'établir des liens adéquats entre les processus émotionnels et cognitifs (l'enfant sait que ce qu'il ressent s'appelle « peur » ou « colère »). Une évolution développementale adéquate entre les

émotions, les processus cognitifs et les comportements constitue un élément crucial dans la prévention des psychopathologies (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta et Campbell, 2002).

Conclusion

Comme nous l'avons démontré, les comportements à risque chez l'adolescent font l'objet de nombreuses recherches. Rappelons d'abord que certaines caractéristiques neurophysiologiques de l'adolescent le rendent enclin à la prise de risque durant cette période de développement. Le niveau de développement de différentes régions cérébrales pourrait, en partie, expliquer pourquoi certains adolescents accordent davantage d'importance aux bénéfices d'une situation risquée plutôt qu'aux conséquences néfastes qui pourraient en découler. De plus, chez l'adolescent, la zone néocorticale préfrontale reconnue comme un organisateur central n'a pas atteint sa pleine maturité et peut rendre la régulation des émotions et l'inhibition des comportements inappropriés plus difficile. À la lumière de ces données neurophysiologiques, la prévention des conduites à risque chez l'adolescent peut être considérée comme illusoire, et seule une protection basée sur l'interdit serait considérée comme efficace (Steinberg, 2007). Pourtant, de nombreuses recherches ont évalué des programmes de prévention des conduites à risque afin de mettre en évidence les facteurs qui les rendent efficaces. Il convient d'abord de relever la difficulté de modifier des comportements de consommation des jeunes (White et Pitts, 1998) lorsqu'ils sont établis. C'est une approche interactive basée sur les facteurs de risque et les facteurs de protection qui constitue une base de prévention efficace. Les facteurs de protection les plus convaincants sont du domaine des compétences psychosociales (Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke et Stackpole, 2000) et, en particulier, la capacité à refuser de consommer, avec ce que cela implique au niveau des relations avec le groupe de pairs. Une autre approche est prometteuse. Il s'agit d'une démarche de type cognitif qui amène l'adolescent à confronter sa perception de la norme avec des données objectives portant sur la consommation des jeunes de son âge (Perkins et Craig, 2006). Une telle procédure, qui s'inscrit bien dans la mission pédagogique de l'école serait à développer dans les programmes de prévention en milieu scolaire. Elle permettrait, d'une part, d'éviter la focalisation sur les dangers de la conduite à risque,

approche qui a montré son insuffisance. D'autre part, elle permettrait d'utiliser le levier de la conformité aux pairs dont nous avons montré l'importance au moment de l'adolescence.

À la lumière des travaux actuels quant à la prévention des conduites à risque chez les jeunes et ses limites, d'autres pistes sont explorées. Il s'agit de programmes de prévention en amont, chez de jeunes enfants, qui n'agiraient pas sur d'éventuels comportements à risques, mais sur le développement précoces d'habiletés psychosociales reconnues comme étant des facteurs protecteurs. Ces programmes portent sur la reconnaissance des émotions en établissant des liens entre les processus émotionnels et cognitifs et sur le contrôle de l'impulsivité (Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007).

Une telle piste de prévention des comportements à risque reste encore peu explorée. Il est légitime, à ce stade, de s'interroger sur l'implication qu'aurait l'école dans un tel programme qui suppose une décentration par rapport à l'objectif visé et qui intervient de manière indirecte. Mentionnons ici que de nombreux travaux se sont intéressés, ces dernières années, à la métaémotion à l'école (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002 ; Pons, Harris et de Rosnay, 2004) et portent sur la compréhension que l'enfant peut avoir de la nature de ses émotions et de celles d'autrui, des causes ayant provoqué l'émotion, des conséquences générées par les émotions et de la régulation de ses émotions. Selon ces recherches, la compréhension des émotions suppose donc une connaissance consciente et explicite de ses émotions et de celles d'autrui. Le courant de la métaémotion tente d'établir des liens entre deux dimensions souvent perçues comme opposées, l'une intellectuelle, l'autre affective. Il rejoint, de ce fait, les procédures préventives montrées comme étant prometteuse, en développant dès les premières années de la scolarité, les facteurs de protection que sont les habiletés psychosociales des élèves.

Bibliographie

Anderson, S.W., H. Damasio, D. Tranel et A.R. Damasio (2000). « Long-term sequelae of prefrontal cortex damage acquired in early childhood », *Developmental Neuropsychology*, *18*(3), p. 281-296.

Bantuelle, M. et R. Demeulemeester (2008). *Comportements à risque et santé* : *agir en milieu scolaire* : *programmes et stratégies efficaces*, Saint-Denis, INPES.

Bechara, A., A.R. Damasio, H. Damasio et S.W. Anderson (1994). « Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex* 1 », *Cognition*, *50*(1/3), p. 7-15.

Bechara, A., H. Damasio, A.R. Damasio et G.P. Lee (1999). « Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making », *Journal of Neuroscience*, *19*(13), p. 5473-5481.

Bechara, A., D. Tranel, H. Damasio, R. Adolphs, C. Rockland et A.R. Damasio (1995). « Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus in humans », *Science*, *269*(5227), p. 1115-1118.

Bierman, K.L. et J.A. Welsh (1997). « Social relationship deficits », *Assessment of Childhood Disorders*, 3e édition, New York, E.J. Mash et L.G. Terdal, p. 328-365.

Botvin, G.J. et K.W. Griffin (2007). « School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use », *International Review of Psychiatry*, *19*(6), p. 607-615.

Botvin, G.J., K.W. Griffin, T. Diaz et M. Ifill-Williams, (2001). « Drug abuse prevention among minority adolescents : Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention », *Prevention Science*, *2*(1), p. 1-13.

Campbell, S.B. (1995). « Behavior problems in preschool children : A review of recent research », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*(1), p. 113-149.

Carlezon W.A. et M.J. Thomas (2009). « Biological substrates of reward and aversion : A nucleus accumbens activity hypothesis », *Neuropharmacology*, *56*, p. 122-132.

Casey, B.J., R.M. Jones et T.A. Hare (2008). « The adolescent brain », *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1124*(1), p. 111-126.

Centers for Disease Control and Prevention 2003 (2004). « Youth risk behavior surveillance – United States », *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *SS02*, p. 1-96.

Crone, E.A. et M.W. van der Molen (2004). « Developmental changes in real life decision making : Performance on a gambling task previously shown to depend on the ventromedial prefrontal cortex », *Developmental Neuropsychology*, *25*(3), p. 251-279.

Domitrovich, C.E., R.C. Cortes et M.T. Greenberg (2007). « Improving young children's social and emotional competence : A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum », *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), p. 67-91.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2010). « La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école », dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives et métacognitives de la compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.

Dusenbury, L.A., W.B. Hansen et S.M. Giles (2003). « Teacher training in norm setting approaches to drug education : A pilot study comparing standard and video-enhanced methods », *Journal of Drug Education*, *33*(3), p. 325-336.

Elston, G.N .(2003). « Cortex, cognition and the cell : New insights into the pyramidal neuron and prefrontal function », *Cerebral Cortex*, *13*(11), p. 1124-1138.

Epstein, J.A. et G.J. Botvin (2008). « Media resistance skills and drug skill refusal techniques : What is their relationship with alcohol use among inner-city adolescents », *Addictive Behaviors*, *33*(4), p. 528-537.

Ernst, M., E.E. Nelson, S. Jazbec, E.B. McClure, C.S. Monk, E. Leibenluft, J. Blair et D.S. Pine (2005). « Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents », *Neuroimage*, *25*(4), p. 1279-1291.

Ernst, M., D.S. Pine et M. Hardin (2005). « Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence », *Psychological Medicine*, *36*(3), p. 299-312.

Eshel, N., E.E. Nelson, R.J. Blair, D.S. Pine et M. Ernst (2007). « Neural substrates of choice selection in adults and adolescents : Development of the ventrolateral prefrontal and anterior cingulate cortices », *Neuropsychologia*, *45*(6), p. 1270-1279.

Faggiano, F., M.R. Galanti, K. Bohrn, G. Burkhart, F. Vigna-Taglianti, L. Cuomo, L. Fabiani, M. Panella, T. Perez, R. Siliquini, P. van der Kreeft, M. Vassara, G. Wiborg et The EU-Dap Study Group (2008). « The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program : EU-Dap cluster randomised controlled trial », *Preventive Medicine*, *47*(5), p. 537-543.

Fine, S.E., C.E. Izard, A.J. Mostow, C.J. Trentacosta et B.P. Ackerman (2003). « First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families », *Development and Psychopathology*, *15*(02), p. 331-342.

Funahashi, S. (2001) « Neuronal mechanisms of executive control by the prefrontal cortex », *Neuroscience Research*, *39*(2), p. 147-165.

Galvan, A., T.A. Hare, C.E. Parra, J. Penn, H. Voss, G. Glover et B.J. Casey (2006). « Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents », *Journal of Neuroscience*, *26*(25), p. 6885-6892.

Giedd, J.N. (2008). « The teen brain : Insights from neuroimaging », *Journal of Adolescent Health*, *42*(4), p. 335-343.

Halpern-Felsher, B.L., M. Biehl, R.Y. Kropp et M.L. Rubinstein (2004). « Perceived risks and benefits of smoking : Differences among adolescents with different smoking experiences and intentions », *Preventive Medicine*, *39*(3), p. 559-567.

Halpern-Felsher, B.L., S.G. Millstein, J.M. Ellen, N.E. Adler, J.M. Tschann et M. Biehl (2001). « The role of behavioral experience in judging risks », *Health Psychology*, *20*(2), p. 120-126.

Hawkins, J.D., R.F. Catalano et M.W. Arthur (2002). « Promoting science-based prevention in communities », *Addictive Behaviors*, *27*(6), p. 951-976.

Hawkins, J.D., R.F. Catalano et J.Y. Miller (1992). « Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention », *Psychological Bulletin*, *112*, p. 64.

Hedges, L.V. et I. Olkin (1985). *Statistical Methods for Meta-Analysis*, New York, Academic Press.

Huttenlocher, P.R. et A.S. Dabholkar (1998). « Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex », *The Journal of Comparative Neurology*, *387*(2), p. 167-178.

Izard, C.E., S. Fine, A. Mostow, C. Trentacosta et J. Campbell (2002). « Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention », *Development and Psychopathology, 14*(4), p. 761-787.

Johnston, L.D., P.M. O'Malley, J.G. Bachman et J.E. Shulenberg (2009). *Monitoring The Future National Results on Adolescent Drug Use : Overview Of Key Findings, 2008*, Bethesda, National Institute on Drug Abuse.

Kingston, L. et M. Prior (1995). « The development of patterns of stable, transient, and school-age onset aggressive behavior in young children », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*(3), p. 348-358.

LeDoux, J.E. (2000). « Emotional circuits in the brain », *Annual Review of Neuroscience*, *23*, p. 155-184.

LeDoux, J.E. (2003). « The emotional brain, fear, and the amygdala », *Cellular and Molecular Neurobiology*, *23*(4), p. 727-738.

Mallett, K.A., R.L. Bachrach et R. Turrisi (2009). « Examining the unique influence of interpersonal and intrapersonal drinking perceptions on alcohol consumption among college students », *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *70*(2), p. 178-185.

Millstein, S.G. et B.L. Halpern-Felsher (2002). « Perceptions of risk and vulnerability », *Journal of Adolescent Health*, *31*(1), p. 10-27.

Moffitt, T.E., A. Caspi, N. Dickson, P. Silva et W. Stanton (1996). « Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males : Natural history from ages 3 to 18 years », *Development and Psychopathology*, *8*(2), p. 399-424.

Mostofsky, S.H. et D.J. Simmonds (2008). « Response inhibition and response selection : Two sides of the same coin », *Journal of Cognitive Neuroscience*, *20*(5), p. 751-761.

Muller, J., K.P. Corodimas, Z. Fridel et J.E. LeDoux (1997). « Functional inactivation of the lateral and basal nuclei of the amygdala by muscimol infusion prevents fear conditioning to an explicit conditioned stimulus and to contextual stimuli », *Behavioral Neuroscience*, *111*(4), p. 683-691.

Neighbors, C., C.M. Lee, M.A. Lewis, N. Fossos et M.E. Larimer (2007). « Are social norms the best predictor of outcomes among heavy-drinking college students ? », *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *68*(4), p. 556-565.

Newcomb, M.D. et M. Felix-Ortiz (1992). « Multiple protective and risk factors for drug use and abuse : Cross-sectional and prospective findings », *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(2), p. 280-296.

Perkins, H. et D.W. Craig (2006). « A successful social norms campaign to reduce alcohol misuse among college student-athletes », *Journal of Studies on Alcohol*, *67*, p. 880-889.

PERKINS, H.W., M.P. HAINES et R. RICE (2005). « Misperceiving the college drinking norm and related problems : A nationwide study of exposure to prevention information, perceived norms and student alcohol misuse », *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *66*(4), p. 470-493.

PERKINS, H.W., P.W. MEILMAN, J.S. LEICHLITER, J.R. CASHIN et C.A. PRESLEY (1999). « Misperceptions of the norms for the frequency of alcohol and other drug use on college campuses », *Journal of American College Health*, *47*(6), p. 253-258.

PONS, F., P.-A. DOUDIN et P.L. HARRIS (2004). « La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 6-31.

PONS, F., P.-A. DOUDIN, P. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune (dir.), *Affectivité et apprentissage scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-106.

REYNA, V.F. et F. FARLEY (2006) « Risk and rationality in adolescent decision making : Implications for theory, practice, and public policy », *Psychological Science in the Public Interest*, *7*(1), p. 1-44.

ROLISON, M.R. et A. SCHERMAN, (2002). « Factors influencing adolescents' decisions to engage in risk-taking behavior », *Adolescence*, *37*(147), p. 585-597.

SALAMONE, J.D. et M. CORREA (2002). « Motivational views of reinforcement : Implications for understanding the behavioral functions of nucleus accumbens dopamine », *Behavioural Brain Research*, *137*(1/2), p. 3-25.

SCHULTZ, D., C.E. IZARD et B.P. ACKERMAN (2000). « Children's anger attribution bias : Relations to family environment and social adjustment », *Social Development*, *9*(3), p. 284-301.

STEINBERG, L. (2007). « Risk taking in adolescence », *Current Directions in Psychological Science*, *16*(2), p. 55-59.

STEPHENS, P.C., Z. SLOBODA, R.C. STEPHENS, B. TEASDALE, S.F. GREY, R.D. HAWTHORNE et J. WILLIAMS (2009). « Universal school-based substance abuse prevention programs : modeling targeted mediators and outcomes for adolescent cigarette, alcohol and marijuana use », *Drug and Alcohol Dependence*, *102*(1/3), p. 19-29.

TOBLER, N.S., M.R. ROONA, P. OCHSHORN, D.G. MARSHALL, A.V. STREKE et K.M. STACKPOLE (2000). « School-based adolescent drug prevention programs : 1998 meta-analysis », *The Journal of Primary Prevention*, *20*(4), p. 275-336.

VAN DER KREEFT, P., G. WIBORG, M.R. GALANTI, R. SILIQUINI, K. BOHRN, M. SCATIGNA, A.M. LINDAHL, J.C. MELERO, M. VASSARA, F. FAGGIANO et THE EU-DAP STUDY GROUP (2009). « "Unplugged" : A new European school programme against substance abuse », *Drugs : Education, Prevention and Policy*, *16*(2), p. 56-64.

WHITE, D. et M. PITTS (1998). « Educating young people about drugs : A systematic review », *Addiction*, *93*(10), p. 1475-1487.

WILLS, T.A., D. VACCARO et G. MCNAMARA (1994). « Novelty seeking, risk taking, and related constructs as predictors of adolescent substance use : An application of Cloninger's theory », *Journal of Substance Abuse*, *6*(1), p. 1-20.

WISE, R.A. (1999). « Cognitive factors in addiction and nucleus accumbens function : Some hints from rodent models », *Psychobiology*, *27*(2), p. 300-310.

CHAPITRE

Conduites à risque en sport, le rôle de l'école

Le cas des troubles alimentaires et des conduites dopantes

Vanessa Lentillon-Kaestner
Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)

Le sport est souvent associé à la santé. En effet, un grand nombre d'études scientifiques attestent les effets positifs du sport sur le bien-être physique, psychique et social des individus[1] : meilleure ventilation pulmonaire, renforcement du cœur et des vaisseaux, augmentation de la masse musculaire et diminution de la masse grasse, entretien des os et des articulations, maintien des réflexes et de la coordination, régulation du stress, renforcement de l'estime de soi, intégration et protection de l'isolement. Le sport a un effet préventif sur les maladies ; de plus, il améliore manifestement l'humeur et la qualité de vie (Stat-Santé, 2006). L'inactivité physique, au contraire, a des conséquences préjudiciables sur la majorité des paramètres physiologiques : mauvaise circulation sanguine, capacité cardiaque affaiblie, fatigabilité musculaire au moindre effort, décalcification osseuse, perte d'élasticité des tendons, perturbation du métabolisme…

Cependant, la pratique sportive n'est pas toujours synonyme de santé. On retrouve de nombreuses conduites en sport qui vont à l'encontre de la santé, comme les prises de toxiques (tabac, alcool, drogues, produits dopants), les pratiques sportives à risque, les comportements antisociaux (agressivité, violence), les troubles alimentaires, etc. Dans certains cas, ces conduites sont induites par la pratique sportive, et dans d'autres cas, elles sont le reflet des conduites à risque d'adolescents, développées en dehors de la pratique sportive.

La période de l'adolescence est marquée par la forte émergence de conduites à risque (Hawkins, Catalano et Miller, 1992) et les sportifs n'en sont pas épargnés (Choquet, Bourdessol, Arvers, Guilbert et De Peretti, 2001 ; Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009). Les conduites à risque qui se développent à l'adolescence sont des comportements répétés de prise de risque qui correspondent à une recherche de plaisir, à une quête d'identité, à l'extériorisation d'un malaise intérieur, et sont des pratiques sociales paradoxales d'affirmation de soi et de socialisation (Corcos et Jeammet, 2006 ; Dessez, Vaissiere, Assailly, Coum, Le Breton, Pavoux, Pelege et Second-Pozo, 2007). Le sport peut, dans certains cas, accentuer les conduites à risque d'adolescents et dans d'autres cas les diminuer (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Middleton, 2002). Nous nous intéressons dans ce chapitre

1. Selon la définition de l'Organisation mondiale de la santé – OMS (1946), « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

à deux conduites à risque particulières : les conduites dopantes et les troubles alimentaires dans le sport. Les questions qui sous-tendent nos analyses sont de trois ordres : la pratique sportive est-elle un facteur de risque ou de protection dans le développement de ces conduites à risque ? Quels sont les facteurs associés au développement de ces conduites ? L'école a-t-elle un rôle à jouer dans la prévention des conduites à risque en sport ? Dans une perspective psychosociale, nous prenons en compte à la fois les facteurs individuels et contextuels (facteurs psychologiques, sociaux et sportifs) qui peuvent expliquer l'émergence de ces conduites à risque en sport. Il semble important de bien reconnaître les facteurs associés à ces conduites afin de pouvoir mettre en place des actions de prévention pertinentes.

1. Les troubles anorexiques en sport

Les liens entre la pratique sportive et les troubles anorexiques se manifestent de deux manières distinctes, à savoir « le sport au service de la minceur » et « la minceur au service du sport ». Faire du sport pour maigrir et maigrir pour exceller dans un sport relèvent de deux mécanismes différents, faisant appel à des facteurs sociaux, psychologiques et sportifs divergents.

1.1. Le sport au service de la minceur

Le rôle de l'activité physique dans les troubles anorexiques n'est pas à négliger, les personnes atteintes de ce genre de troubles étant souvent hyperactives. Si les facteurs associés à ces troubles anorexiques ne sont pas d'ordre sportif, la pratique sportive risque d'être un moyen utilisé par des personnes non sportives à l'origine et atteintes de troubles anorexiques dans le seul but de perdre du poids.

1.1.1. Définition et épidémiologie des troubles anorexiques

Il existe différents degré de gravité de troubles anorexiques. L'anorexie mentale est une maladie bien identifiée et définie par quatre critères distincts dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : poids, phobies et comportements associés, perception du

corps, et aménorrhée[2] ou fluctuations hormonales (DSM-IV, 2003). Le DSM-IV (2003) distingue deux types de comportements anorexiques : l'anorexie restrictive et l'anorexie avec crises de boulimie/vomissements ou prise de purgatifs. L'anorexique restrictive va utiliser différents moyens pour perdre du poids, comme refuser de se nourrir, jeûner, ou encore exercer un sport ou une activité à outrance. L'anorexique de second type aura recours, comme son nom l'indique, à des crises de boulimie et à des vomissements volontaires ou à une prise de purgatifs (laxatifs, diurétiques, lavements). Souvent avec le temps, les filles souffrant d'anorexie restrictive basculent dans l'anorexie avec crises de boulimie/vomissements ou prise de purgatifs. À côté de cette maladie mentale, il existe d'autres troubles anorexiques de moindre gravité dans lesquels les individus rencontrent la plupart, mais pas tous, des symptômes de l'anorexie mentale. Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV, 2003) parle, dans ce cas-là, des autres troubles de conduites alimentaires non spécifiés[3]. Leur définition est floue dans ce manuel et il n'existe pas de définition consensuelle dans la littérature (Chamay-Weber, Narring et Michaud, 2005). Le terme d'« anorexie atypique » est souvent employé pour désigner les conduites alimentaires non spécifiées de type anorexique. Une personne atteinte d'anorexie atypique est une personne qui rencontre la plupart, mais pas tous, des symptômes de l'anorexie mentale. Le terme de « troubles anorexiques » employé dans ce chapitre regroupe à la fois l'anorexie mentale et atypique. Il est important de prendre en considération l'ensemble des troubles alimentaires, même ceux de moindre gravité, car ils peuvent déboucher sur des anorexies mentales s'ils ne sont pas décelés à temps. Et beaucoup d'adolescents et surtout d'adolescentes souffrent de ce genre de troubles : plus de 90 % des patients sont diagnostiqués avant l'âge de 25 ans (Golden, 2003 ; Mitchell et Bulik, 2006 ; Simon, 2007). Les filles âgées de 15 à 19 ans sont le plus fort groupe à risque (Hoek et van Hoeken, 2003). Bernstein (2008) reporte un ratio de 10 femmes pour un homme. La prévalence de l'anorexie mentale s'élève à 1 % des adolescentes, bien qu'il y ait des risques cliniques chez 10 % des jeunes filles âgées de 16 à 25 ans (anorexie atypique) (Walsh, Wheat et Freund, 2000). Durant cette période, les préoccupations liées au physique, en lien

2. Aménorrhée primaire : absence de règles chez les filles prépubères / aménorrhée secondaire : absence de règles au moins durant 3 à 6 mois consécutifs chez les femmes pubères.

3. Eating Disorders Not Otherwise Specified (EDNOS).

avec les influences des autres et de la société conduisent à réduire l'apport calorique et à augmenter la dépense énergétique (Davis, Katzman, Kaptein, Kirsh, Brewer, Kalmbach, Olmsted, Woodside et Kaplan, 1997).

1.1.2. Le modèle de la minceur dans nos sociétés occidentales

Afin de mieux comprendre les troubles alimentaires de type anorexique, il est indispensable de souligner les pressions sociales de notre société occidentale pour rester mince. Le modèle de la minceur est celui prôné dans notre société occidentale ; il est véhiculé par les médias (presse, publicités, télévision, mode, cinéma, etc.), mais aussi par la famille et les pairs (qui peuvent renforcer le message sociétal) (Simon, 2007). Ce syndrome de notre culture occidentale s'est construit par la globalisation de la phobie de l'obésité et une diffusion des techniques biomédicales pour rester maigres (liposuccions, anneaux gastriques, etc.) (Lee, 1996). Le fait d'être gros, bien portant, est mal perçu dans notre société et est synonyme de passivité, de laisser-aller. Par opposition, être mince est signe de bonne santé, d'activité et de dynamisme (Lee, 1996) et synonyme d'attractivité chez les femmes (Walsh et Delvin, 1998). Plus le degré d'intériorisation du message sociétal valorisant la minceur augmente, plus les jeunes filles sont insatisfaites de leur corps et risquent de développer des troubles anorexiques (Simon, 2007).

1.1.3. Facteurs associés aux troubles anorexiques

Afin de mieux comprendre les troubles anorexiques, il semble essentiel de s'intéresser aux facteurs psychologiques et sociaux qui sont susceptibles d'expliquer l'émergence de ces troubles. Les troubles anorexiques sont considérés actuellement comme des troubles multifactoriels (Bernstein, 2008 ; Reinking et Alexander, 2005).

- Les personnes anorexiques présentent des caractéristiques psychologiques particulières : une faible estime de soi, un manque de confiance en soi, un sentiment d'infériorité, des troubles de la personnalité, un état dépressif, des troubles obsessionnels compulsifs, un perfectionnisme et une rigidité psychique, des troubles anxieux, une déformation et une insatisfaction de l'image corporelle (Bernstein, 2008 ; Mitchell et Bulik, 2006 ; Wonderlich, Lilenfeld, Riso, Engel et Mitchell, 2005). Cependant,

il faut être vigilant quant à ces études montrant des liens entre les troubles anorexiques et la personnalité, à cause de problèmes méthodologiques liés à l'évaluation de la personnalité ; de plus, de grandes différences sont observables entre les personnes atteintes de troubles anorexiques (Wonderlich, Lilenfeld, Riso, Engel et Mitchell, 2005). Enfin, la relation entre les caractéristiques psychologiques et les troubles anorexiques est difficile à établir, ces variables pouvant aussi bien influencer ces troubles qu'en être la conséquence.

- L'environnement familial : l'équilibre intrafamilial structuré en vase clos, le lien de dépendance à la famille, la surprotection, la rigidité, l'intolérance aux conflits, leur évitement et leur non-résolution, la non-acceptation des émotions négatives, le divorce des parents ou un déménagement au moment de l'adolescence, un père violent, un rejet de la mère dès la naissance sont autant de facteurs qui augmentent les risques d'anorexie mentale (Corcos et Dupont, 2007 ; Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009). De plus, les antécédents familiaux de troubles alimentaires ou psychiatriques (dépression) sont fréquents chez les personnes victimes de troubles anorexiques (Ammaniti, Lucarelli, Cimino et D'Olimpio, 2004 ; Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009).
- Des difficultés dans les relations à l'autre : les relations des anorexiques avec les autres sont similaires à celles qu'elles entretiennent avec la nourriture. Les deux sont caractérisées par un aspect paradoxal : une alternance entre une furieuse avidité pour la relation et une capacité d'isolement, de retrait et d'intolérance à la solitude ; une grande sensibilité à l'attitude et à l'opinion des autres ; des difficultés à gérer la relation affective et à trouver une bonne distance ; une oscillation entre une anxiété attribuable à la séparation et une anxiété attribuable à la crainte de l'intrusion (Bernstein, 2008 ; Corcos et Dupont, 2007). Aussi, les personnes anorexiques souffrent d'un désinvestissement social élevé et s'isolent progressivement, n'ayant plus qu'avec leurs pairs des échanges rapides et superficiels (Lentillon-Kaestner et Ohl, 2010 ; Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009). Les personnes ayant subi des traumatismes sexuels (agressions, viols, mauvaises expériences) présentent également davantage de risques de développer des troubles alimentaires (Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009).

1.1.4. La pratique sportive, un moyen pour perdre du poids

La pratique sportive est un moyen utilisé par les personnes atteintes de troubles anorexiques pour perdre du poids. Selon l'étude SMASH[4] (Narring, Tschumper et Inderwildi, 2004), la méthode la plus citée par les jeunes Suisses (filles comme garçons) désireux de perdre du poids est l'activité physique (63,3 % des filles et 70 % des garçons). Souvent, cette pratique sportive est associée à un régime alimentaire, surtout chez les filles (30,6 % contre 20 % des garçons). Les jeunes qui veulent maigrir font rarement un régime alimentaire seulement, sans pratique sportive (4 % des filles et 1,4 % des garçons).

Le rôle de l'activité physique dans le développement des troubles anorexiques a longtemps été sous-estimé. L'hyperactivité physique ne doit pas être considérée comme un symptôme secondaire de l'anorexie mentale, équivalent à d'autres symptômes (Davis, Katzman, Kaptein, Kirsh, Brewer, Kalmbach, Olmsted, Woodside et Kaplan, 1997). Pour un grand nombre de personnes anorexiques, le sport et l'exercice font partie intégrante de la genèse de la maladie et de sa progression (Kohl, Foulon et Guelfi, 2004 ; Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009). Comme elle ignore la faim, l'anorexique ignore la fatigue. Les adolescentes anorexiques sont plus actives que les adolescentes en bonne santé sans troubles alimentaires (Davis, Katzman, Kaptein, Kirsh, Brewer, Kalmbach, Olmsted, Woodside et Kaplan, 1997). Cette hyperactivité peut se manifester sous différentes formes : rester toujours debout (même pour manger ou travailler), se déplacer toujours à pied au lieu de prendre les transports en commun, courir au lieu de marcher (même dans l'appartement), jogging (tôt le matin, même sous la pluie), séances de musculation, longueurs de piscine, vélo, sports de remise en forme, etc. (Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009). Les pratiques sportives endurantes attirent les personnes qui souffrent de troubles alimentaires. Ces pratiques sont souvent des pratiques libres, non compétitives et peu de travaux se sont intéressés à ce phénomène. Une étude en cours (Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009) s'intéresse notamment à la présence de filles anorexiques dans les cours collectifs de remise en forme (discofit, step, aérobic, cardiovélo, abdos fessiers, etc.) qui est devenue un problème croissant pour les professionnels de l'entraînement physique et les instructeurs (Giordano, 2005). D'après les

4. Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health (2002).

premières analyses[5], 8 % des filles qui pratiquent des cours collectifs en musique de sport de remise en forme sont à risque dans le développement de troubles alimentaires. Les filles qui s'adonnent aux sports de remise en forme sont souvent des filles non sportives qui se mettent au sport dans l'unique but de perdre du poids. Cette pratique sportive n'est pas motivée intrinsèquement et est souvent perçue comme une contrainte, une obligation. Le plaisir ne découle pas de la pratique elle-même, mais des bénéfices liés à cette pratique (perte de poids, modelage du corps) (Ohl, Lentillon-Kaestner, Seiler, Suris et Santiago, 2009).

1.2. La minceur au service du sport

Comme nous l'avons vu dans le point précédent, le sport est souvent un moyen utilisé par les personnes atteintes de troubles anorexiques afin de perdre du poids. Dans d'autres cas, la pratique sportive peut entraîner l'émergence de troubles anorexiques chez les sportifs ; on parle dans ce cas-là d'anorexie athlétique. Ce type d'anorexie se développe prioritairement dans certains sports (sports axés sur la minceur ou l'apparence), selon certaines modalités de pratique (pratique compétitive, niveau de pratique élevé). Bien que d'autres facteurs (psychologiques, sociaux) soient associés à l'anorexie athlétique, les facteurs sportifs sont les plus importants dans le développement de ce type de troubles.

1.2.1. Anorexie athlétique

Les troubles anorexiques chez les sportifs doivent être différenciés des troubles alimentaires chez les non-sportifs (Sudi, Ottl, Payerl, Baumgartl, Tauschmann et Muller, 2004). C'est pourquoi le terme « anorexie athlétique » a été introduit dès les années 1990. L'anorexie athlétique caractérise les troubles du comportement alimentaire secondaires à une activité sportive excessive (Garcia Hejl, Garcin, Garcia, Bigaillon, Ceppa et Burnat, 2008 ; Sudi, Ottl, Payerl, Baumgartl, Tauschmann et Muller, 2004). L'anorexie athlétique est une anorexie atypique développée dans le cadre du sport compétitif. Elle concerne les sportifs avec des symptômes de troubles alimentaires qui ne

5. Sur une partie des questionnaires récoltés (N = 264). Ce travail a donné lieu à un mémoire de recherche de master (Allain, 2010).

regroupent pas tous les critères d'une anorexie mentale (Sundgot-Borgen et Torstveit, 2004). Dans le sport de haut niveau, les personnes recherchent souvent à réduire leur poids corporel pour atteindre le « poids faible idéal » pour un sport spécifique. En retour, cela les conduit à se soucier davantage de leur poids corporel, augmentant les risques de troubles alimentaires. Dans l'anorexie athlétique, la restriction alimentaire et la perte de poids sont conscientes et volontaires comme dans l'anorexie mentale (Sharman, 1982). Les sportifs souffrant d'anorexie athlétique montrent une peur intense de prendre du poids ou de devenir gros, même s'ils pèsent en dessous de la normale[6] (Sundgot-Borgen et Torstveit, 2004). Ce poids faible est atteint par une réduction de l'apport énergétique, par l'exercice excessif (plus que celui qui est requis pour améliorer la performance) ou les deux. Fréquemment, les sportifs souffrant d'anorexie athlétique utilisent au moins une méthode de contrôle pondéral comme le jeûne, les vomissements provoqués ou l'utilisation de comprimés de coupe-faim, laxatifs, diurétiques (Filaire, Rouveix, Bouget et Pannafieux, 2007 ; Sundgot-Borgen et Torstveit, 2004). Chez ces personnes, le but d'améliorer ses performances devient secondaire à celui de continuer à perdre du poids. Bien que l'anorexie athlétique risque parfois d'entraîner une anorexie mentale (Sharman, 1982), ce type d'anorexie est, dans la majorité des cas, réversible à l'arrêt de l'activité physique et limité au désir de maintenir des performances sportives (Sudi, Ottl, Payerl, Baumgartl, Tauschmann et Muller, 2004).

1.2.2. Les jeunes femmes sportives, un groupe à risque

Comme pour l'anorexie mentale, les femmes sont plus fréquemment touchées par ce trouble, bien qu'il soit également présent chez certains sportifs (Garcia Hejl, Garcin, Garcia, Bigaillon, Ceppa et Burnat, 2008). Les jeunes femmes sportives (et surtout les sportives de haut niveau) ont été identifiées comme un groupe à risque ayant des traits psychologiques et comportementaux qui les exposent à un plus grand risque dans le développement de troubles alimentaires (Taub et Blinde, 1992). Certains auteurs parlent de *female athlete triad* (FAT) pour décrire les risques de troubles alimentaires chez les sportives (Hobart et Smucker, 2000 ; Mitchell et Bulik, 2006). Les symptômes du FAT sont similaires

6. Au moins 15 % de moins que le poids espéré pour un âge et une taille donnés pour la population générale.

à ceux qui sont observés dans l'anorexie mentale (Walsh, Wheat et Freund, 2000) : la restriction alimentaire, l'aménorrhée, l'ostéoporose (liée à l'hypo-œstrogénie). Bien que les sportives soient un groupe à risque dans le développement de l'anorexie athlétique, il semble relativement rare que les sportives développent les trois symptômes à la fois (Beals et Hill, 2006 ; Raymond-Barker, Petrozi et Quested, 2007).

1.2.3. Facteurs associés à l'anorexie athlétique

Chez les femmes sportives comme les femmes non sportives, les pressions sociales d'être belles et fines peuvent être des facteurs de risque qui contribuent au développement de troubles alimentaires. Dans l'anorexie athlétique, contrairement à l'anorexie mentale, il n'existe pas de distorsion de l'image corporelle : le sportif recherche une corpulence compatible avec des performances sportives en progression (Garcia Hejl, Garcin, Garcia, Bigaillon, Ceppa et Burnat, 2008). De plus, les sportifs victimes d'anorexie athlétique conservent une haute estime de soi (Taub et Blinde, 1992).

D'autres facteurs peuvent encourager le développement d'une anorexie athlétique (Taub et Blinde, 1992) :

- Les attentes personnelles liées à la perfection sportive et une croyance en un lien inéluctable entre le poids corporel et la performance (Reinking et Alexander, 2005). La réduction du poids corporel ou la perte de masse grasse est basée sur la performance, non pas sur l'apparence ou un souci excessif à propos de la silhouette (Sudi, Ottl, Payerl, Baumgartl, Tauschmann et Muller, 2004). Cependant, un souci excessif de la silhouette corporelle peut se développer, spécifiquement chez les sportifs qui comparent leur indice de masse grasse avec d'autres qui réussissent mieux.
- Les pressions des entraîneurs sont très importantes, mais également celles des autres participants ou des parents (Dosil, 2008 ; Filaire, Rouveix, Bouget et Pannafieux, 2007 ; Sundgot-Borgen et Torstveit, 2004) : un excès de poids est souvent considéré comme pouvant entraver la performance motrice, ralentissant le mouvement ou produisant de la fatigue.
- Les caractéristiques psychologiques des sportifs associées aux troubles alimentaires sont la compétitivité, le perfectionnisme, la compulsivité, la motivation, la volonté, une faible estime de

soi corporelle, mais également une forte anxiété liée au sport (Ferrand, Magnan, Rouveix et Filaire, 2007 ; Holm-Denoma, Scaringi, Gordon, Van Orden et Joiner, 2009).

- L'accent mis sur le corps dans le sport : il existe un nombre de sports où le poids ou l'image corporelle est très important pour réussir (Reinking et Alexander, 2005 ; Smolak, Mumen et Ruble, 2000 ; Sudi, Ottl, Payerl, Baumgartl, Tauschmann et Muller, 2004). Souvent, dans ce genre de pratique, les sportifs réduisent les apports caloriques ou pratiquent à outrance de l'exercice pour maintenir un faible poids corporel. Quatre types de sports sont reconnus pour augmenter les risques de troubles alimentaires : les sports esthétiques (danse, gymnastique artistique, gymnastique rythmique, patinage artistique, natation synchronisée, etc.), les sports à catégories de poids (judo, lutte, aviron, équitation, etc.), les sports d'endurance (course sur longues distances, courses d'orientation, triathlon, cyclisme, etc.), et les sports présentant des mouvements verticaux (escalade, saut à ski, etc.).
- Les modalités d'engagement dans le sport : les risques d'apparition de troubles alimentaires augmentent avec le niveau de pratique (Smolak, Mumen et Ruble, 2000). Les sportifs de haut niveau ont davantage de risques de développer des troubles alimentaires. Les études incluant des sportifs de niveau faible n'ont pas réussi a montré un lien entre la quantité d'entraînement et la présence de troubles alimentaires (Vedul-Kjelsaas, Braein et Gotestam, 2007). De plus, les troubles alimentaires sont en moyenne significativement plus présents dans les sports compétitifs que dans les sports de loisir et chez les sédentaires. Or, des différences sont observables selon les pratiques sportives : si cela est vrai, particulièrement pour la danse et les sports esthétiques, la tendance inverse est observée dans les sports d'endurance et de balle (Vedul-Kjelsaas, Braein et Gotestam, 2007).

En somme, le sport accentue-t-il ou réduit-il les risques de troubles anorexiques ? Smolak, Mumen et Ruble (2000), dans leur méta-analyse de 34 études, montrent globalement des risques de troubles alimentaires plus élevés chez les sportifs que chez les non-sportifs. Or, comme nous avons pu le voir, il existe de grandes différences selon les sports, les modalités de pratique (niveau de pratique, compétition/loisir). Dans certaines circonstances, la participation sportive constitue un risque pour l'apparition de troubles alimentaires (sports dépendant du poids

du corps ou prônant une silhouette mince) alors que, dans d'autres situations, la pratique sportive peut protéger des troubles alimentaires. Les effets protecteurs de la pratique sportive sont évidents pour deux groupes (Smolak, Mumen et Ruble, 2000) : les filles qui pratiquent un sport prônant la minceur, mais à un niveau de pratique faible, et les filles qui ne participent pas de sport à haut niveau en général. Selon Bachner-Melman, Zohar, Ebstein, Elizur et Constantini (2006), loin de constituer un risque dans les problèmes nutritionnels, pratiquer un sport autre qu'esthétique (comme la danse) améliore la satisfaction de son corps et protège les filles de préoccupations liées au poids et au régime.

2. Les conduites dopantes dans le sport

S'il est plutôt rare, dans les recensions d'écrits, que la pratique sportive soit prise en compte dans l'analyse des troubles anorexiques, les conduites dopantes sont, dans la majorité des cas, étudiées seulement dans le domaine sportif. Or, comme nous le verrons ci-après, si le dopage est interdit et réglementé uniquement dans le sport, les conduites dopantes (dans leur sens large) ne sont pas spécifiques à la pratique sportive et sont à appréhender comme un phénomène sociétal.

2.1. Définitions

Dans la littérature, deux définitions des conduites dopantes coexistent. Au sens large, une conduite dopante désigne « toute consommation de substance, légale ou non, destinée à affronter un obstacle, réel ou ressenti par l'usager ou son entourage, dans un but de performance. Le dopage est alors une conduite dopante particulière » (Binsinger et Friser, 2002, p. 11). Au sens plus restreint, la conduite dopante consiste à consommer un produit illégal qui figure sur la liste antidopage, éditée chaque année par l'Agence mondiale antidopage (AMA)[7] ; elle est synonyme, dans ce cas-là, de dopage. Il semble intéressant de se pencher sur les conduites dopantes dans son sens large, puisque la consommation de substances légales augmente les risques de dopage (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Papadopoulos, Skalkidis, Parkkari et Petridou, 2006). Il y a une forme d'escalade qui

7. <http://www.wada-ama.org/>.

fait passer des vitamines aux stéroïdes anabolisants. C'est un engagement dans une démarche dopante, et donc dans une conduite à risque. Selon Papadopoulos, Skalkidis, Parkkari et Petridou (2006), les étudiants qui ont l'habitude de consommer du café, qui ont l'habitude de se saouler ou qui utilisent des compléments alimentaires sont plus susceptibles (deux, trois et quatre fois plus, respectivement) à se doper.

2.2. Le dopage, un phénomène diffusé dans le sport amateur ?

Il serait dangereux de banaliser le dopage et de le réserver aux seuls sportifs de haut niveau. Actuellement, on ne connaît pas exactement l'étendue de ce phénomène, mais il existe. Les études montrent une généralisation de la pratique dopante qui ne touche plus seulement les sportifs de haut niveau, mais aussi, désormais, les « sportifs du dimanche » et les adolescents (Anderson, Albrecht, McKeag, Hough et McGrew, 1992 ; CNRS, 1998 ; Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009). Les sportifs amateurs sont de plus en plus jeunes lorsqu'ils emploient ces substances et de moins en moins encadrés (CNRS, 1998). Dans l'étude de Turblin, Grosclaude, Navarro, Rivière et Garrigues (1995), 9 % des élèves pratiquant une activité sportive en dehors de l'éducation physique scolaire ont déclaré avoir déjà consommé un produit qu'ils considéraient comme dopant. Dans l'étude de Laure (2000), 9,5 % des sportifs amateurs recourent à des substances dopantes. Dans l'étude de Schirlin et Jouvent (2002), 5 % des sujets ont déclaré spontanément se doper et, selon eux, 12 % de leurs amis le font aussi. Ces chiffres sont toutefois à prendre avec prudence, puisqu'une récente étude montre que selon le type de questions et la définition du dopage utilisés, la prévalence de dopage sur un même échantillon de sportifs amateurs peut varier de 1,3 % à 39,2 % (Lentillon-Kaestner et Ohl, 2010). Aussi, cette étude montre que dans le sport amateur, la majorité des produits dopants sont consommés dans un but autre que de dopage ; la marijuana fait partie des produits dopants les plus consommés par les sportifs amateurs (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Lentillon-Kaestner et Ohl, 2010).

2.3. Facteurs associés aux conduites dopantes

Les conduites dopantes varient en fonction de différents paramètres (CNRS, 1998 ; Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009) :

- Elles augmentent avec l'âge, quelle que soit la nature du produit (Melia, Pipe et Greenberg, 1996 ; Turblin, Grosclaude, Navarro, Rivière et Garrigues, 1995). Ces pratiques risquent de démarrer avant l'âge de 15 ans (Mignon, 2002).
- Elles sont plus élevées chez les garçons (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Turblin, Grosclaude, Navarro, Rivière et Garrigues, 1995). Cependant, l'écart avec les filles se réduit depuis 10 ans (Yesalis, Barsukiewicz, Kopstein et Bahrke, 1997).
- Elles concernent davantage les élèves des filières professionnelles. Ils sont beaucoup plus tentés par le dopage, ont une représentation plus permissive à l'égard du dopage et consomment davantage de produits dopants que ceux des autres filières (enseignement général et enseignement supérieur) (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009).
- Le dopage et la tentation du dopage augmentent avec le niveau et l'intensité de la pratique sportive (Choquet, Bourdessol, Arvers, Guilbert et De Peretti, 2001 ; Laure, 2000 ; Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Middleton, 2002 ; Turblin, Grosclaude, Navarro, Rivière et Garrigues, 1995) : 17,5 % des athlètes de haut niveau déclarent recourir au dopage contre 10,3 % des sportifs d'un niveau moindre (Laure, 2000). Les conduites dopantes sont plus élevées chez les compétiteurs et elles augmentent avec le niveau des compétitions (Laure, 2000 ; Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Melia, Pipe et Greenberg, 1996). Selon Laure (2000), ce sont surtout les compétiteurs qui utilisent ces produits (10,8 % d'entre eux), mais les adeptes du sport loisir n'y renoncent pas pour autant (4,8 % se dopent).
- Les conduites de dopage affectent différemment les sports (Laure, 2000 ; Mignon, 2002). Les sports impliqués diffèrent selon les pays d'étude et les enquêtes. Dans les études américaines, les disciplines les plus touchées en 1990 sont la lutte, très populaire dans les collèges américains (12 %), puis les sports populaires (le football avec 9,3 % ou le basket) ; des sports comme le badminton (7,8 %) et l'athlétisme sont un peu en retrait (4 %) (Mignon, 2002). Dans les enquêtes françaises, on trouve une relation positive entre la pratique intensive et la prise de produits dopants, et plus nettement chez les pratiquants intensifs de sports de force et les

différentes formes de boxe que chez les pratiquants collectifs ou d'arts martiaux orientaux (Beck, Legleye et Perreti-Watel, 2002). Selon Turblin, Grosclaude, Navarro, Rivière et Garrigues (1995), certains sports, comme la musculation ou les sports de combat, sont plus touchés par le dopage ou la tentation au dopage. En Suisse, une étude sur les jeunes sportifs amateurs montre que les sports les plus concernés par le dopage sont le judo (10 %), l'unihockey (10 %), le cyclisme (9 %), le hockey (8 %), le ski (7 %) et la musculation (6 %) (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009). Les conduites de dopage dans ces sports ne dépendent pas seulement de prédispositions personnelles, mais c'est tout un système de contraintes qui repose sur les épaules des sportifs et risquent de les conduire vers l'option dopante (Calvet, 1981). Les normes de pratique diffèrent entre les sports et les niveaux de pratique. Si les sportifs veulent être respectés dans leur milieu sportif, reconnus par leurs pairs, ils doivent respecter ces normes, et parfois le dopage en fait partie. Par exemple, en musculation, et surtout dans le *body building*, la prise de produits (protéines, créatines, stéroïdes anabolisants, hormones de croissance, etc.) fait partie intégrante de la culture de cette pratique (Kartakoullis, Constantinos, Pouloukas, Michael et Loizou, 2008 ; Ohl, 2009). Il en est de même dans le cyclisme professionnel où il existe une véritable culture du dopage ; par contre, cette culture du dopage ne se retrouve pas à un niveau inférieur de pratique. Il faut avoir fait ses preuves sans dopage avant d'intégrer le milieu professionnel (Lentillon-Kaestner, 2008 ; Lentillon-Kaestner et Brissonneau, 2009 ; Lentillon-Kaestner et Carstairs, 2010).

2.4. Une société dopante ?

Il semble important de considérer le problème des conduites dopantes comme un problème sociétal, non spécifique au sport (Lentillon-Kaestner et Ohl, 2010 ; Trépos et Trépos, 2002). Aujourd'hui, le phénomène est préoccupant puisque le dopage sort du milieu auquel il était plutôt limité pour s'étendre à la société entière et devient plus que jamais un problème de santé publique. Les conduites dopantes touchent également les non-sportifs (Laure, 2000 ; Mignon, 2002). Le recours aux drogues de la stimulation (dont le dopage) semble s'inscrire dans des logiques culturelles, sociales et économiques qui répondent à deux impératifs intimement liés et dictés par notre société

occidentale (Ehrenberg, 1991). D'une part, il existe un souci conjoint de la performance motrice et intellectuelle et de la rationalisation (ou du contrôle) de la conduite humaine dans de nombreux secteurs de la vie économique, sociale, affective et sexuelle. D'autre part, il existe une croyance à l'effet qu'on ne peut être performant, voire en bonne santé, sans avoir recours à des médicaments, à une assistance extérieure, artificielle et chimique.

La consommation de stéroïdes anabolisants et d'autres produits dopants a fortement progressé au cours des 40 dernières années dans les différents pays européens (Griffiths et Bacchus, 1998). L'utilisation des substances psychoactives est en train de se développer dans différents contextes : milieu scolaire et universitaire, entreprise, délinquance et incarcération, sexualité, aide à la créativité, sport (dopage), etc. (Angel, Richard, Valeur et Chagnard, 2000 ; Hautefeuille et Velea, 2002). Laure (1995) souligne, par exemple, qu'aujourd'hui dans les entreprises, un cadre sur cinq est dopé. On note également une absorption de plus en plus massive par la population de psychotropes calmants ou euphorisants. C'est un véritable phénomène culturel et social qui consiste à voir dans le médicament la solution à tous les maux.

Les conduites dopantes des adolescents (en dehors du milieu sportif) ne sont pas rares. Les jeunes ont souvent recours aux pratiques médicamenteuses. Selon les données réunies par l'Observatoire français des drogues et des toxicomanies (OFDT, 2002)[8], 11 % des jeunes scolarisés disent avoir déjà consommé un produit pour améliorer leurs performances physiques ou intellectuelles, mais principalement des produits de prescription courante (vitamines), et les garçons plus que les filles. Selon Laure (2000), 5 % des lycéens de plus de 18 ans ont eu recours aux amphétamines et dérivés, 37 % des candidats au baccalauréat consomment des psychostimulants et 30 % des filles de 16 ans utilisent des stimulants contre la fatigue en période d'examen. Selon Garcia, Garcin, Garcia, Bigaillon, Ceppa et Burnat (2008), après prélèvement urinaire, 20 % des jeunes sont consommateurs de substances licites ou illicites. Les substances les plus consommées sont les antalgiques, suivis du cannabis et des opiacés. Hautefeuille et Velea (2002) ont observé un fort développement des pratiques de consommation de drogues chez les jeunes âgés de 18 ans : banalisation du cannabis,

8. L'OFDT reprend l'ensemble des données disponibles en France sur les produits dopants.

augmentation des états d'ivresse répétés, maintien de la consommation de tabac à un niveau élevé, arrivée massive des drogues de synthèse, prise de conscience du phénomène du dopage, recours de plus en plus fréquent aux médicaments, et surtout association régulière de plusieurs produits licites ou illicites.

Bien qu'on parle communément de dopage uniquement dans le sport et que certaines modalités de pratique sportive augmentent les risques de dopage, les conduites dopantes se révèlent, depuis quelques années, comme un véritable problème social. Le fait de prendre des produits pour améliorer ses performances se retrouve dans beaucoup d'autres domaines et, notamment, à l'école, chez les élèves, pour préparer et réussir un examen, etc. (Laure, 2000). La logique derrière cette consommation de substances entre un élève et un sportif est la même : être meilleur, rechercher une performance (intellectuelle ou motrice).

3. Le rôle de l'école dans la prévention de ces conduites à risque en sport

Comme nous avons pu le voir à travers ces deux exemples, les conduites à risque dans le domaine du sport sont multifactorielles et très complexes. La prise en compte de caractéristiques individuelles (psychologiques, sociales, sportives), mais également des influences sociales subies (milieu de pratique, famille, entraîneur, amis, société, etc.), est essentielle pour comprendre l'émergence de ces conduites et mettre en place des actions de prévention efficaces. L'école, obligatoire jusqu'à 16 ans, est un lieu propice pour la mise en place d'actions de prévention en lien avec les conduites à risque. Cette prévention à l'école peut se faire sur deux plans différents : celui des acteurs du système scolaire (enseignants, personnels d'encadrement, etc.) et celui des élèves. Nous proposons, dans les points suivants, quelques pistes de réflexion quant à la mise en place d'actions de prévention des conduites à risque en sport sur ces deux plans.

3.1. La prévention auprès des acteurs du système scolaire

Puisqu'on assimile souvent le sport à la santé, les conduites à risque en sport sont souvent méconnues du personnel enseignant et des autres acteurs dans les établissements scolaires. Or, la majorité des élèves

pratiquent du sport (Scris, 2007) et sont donc exposés à ce genre de conduites. Il semble très important d'informer le personnel des établissements sur ces conduites, sur les facteurs associés à ces conduites afin qu'ils puissent les déceler au mieux chez l'élève et prendre des mesures pour y remédier au plus vite. Comme nous avons pu le voir à travers l'analyse des conduites dopantes et des troubles alimentaires, les facteurs associés divergent d'une conduite à l'autre. Prenons l'exemple de la variable genre. Les garçons sont davantage concernés par les conduites dopantes et les filles par les troubles alimentaires. Ces différences de conduites à risque entre les sexes s'observent en sport et en dehors du sport. Les filles ont tendance à prendre davantage sur elles et font de leur corps un lieu d'amortissement de leur souffrance, alors que les garçons ont davantage des conduites de provocation, de défi, de transgression (Le Breton, 2005). Ainsi, il semble important de bien différencier chacune des conduites à risque dans les actions de prévention, de ne pas faire des généralités.

Les actions de prévention ne devraient pas se contenter de décrire ces conduites, mais armer les acteurs du système scolaire afin qu'ils puissent faire face à ces problèmes. L'identification des facteurs associés aux conduites à risque met en exergue certains facteurs non modifiables (comme le genre) ; par contre, d'autres sont modifiables, évolutifs, et donc peuvent être susceptibles de faire l'objet d'actions spécifiques dans le cadre de prévention primaire afin de réduire les risques d'apparition de ces conduites (comme certains facteurs psychologiques, contextuels). Les actions de prévention dans les écoles auprès des enseignants et du personnel d'encadrement en général devraient mettre l'accent sur ces facteurs modifiables et proposer des pistes, des solutions pour agir sur ces facteurs. Par exemple, un manque d'estime de soi est souvent associé aux conduites à risque d'adolescents. Les travaux sur les prophéties autoréalisatrices et l'effet Pygmalion mettent en exergue le rôle que peuvent avoir les enseignants sur les perceptions de soi chez l'élève (Trouilloud et Sarrazin, 2003). La valorisation de l'élève par la responsabilisation, l'autonomisation, mais aussi par la mise en avant de ses acquis, la différenciation, la variation des modes de regroupement, la valorisation de la coopération et l'encouragement des échanges entre les élèves sont autant de moyens que les enseignants ont avantage à mettre en place afin d'améliorer l'estime de soi chez les élèves (Jendoubi, 2002). Enfin, de nombreuses techniques d'entraînement mental pourraient être adaptées au milieu scolaire afin d'améliorer la confiance des élèves, comme les techniques des pensées positives, d'imagerie mentale ou de fixation d'objectifs.

Par ailleurs, la pratique sportive des adolescents et surtout les modalités de pratique (le type de sport pratiqué, le niveau de pratique, le fait de pratiquer en loisir ou en compétition) émergent comme des facteurs très importants dans le développement de certaines conduites à risque d'adolescents. C'est pourquoi, il semble nécessaire de prendre en compte la variable « sport » dans les campagnes de prévention sur les conduites à risque d'adolescents. Selon les formes de pratique sportive des jeunes, certaines conduites à risque d'adolescents risquent d'être amoindries par la pratique sportive et d'autres accentuées (Middleton, 2002). Par exemple, la consommation de cigarettes diminue avec la pratique sportive (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Middleton, 2002 ; Verkooijen, Nielsen et Kremers, 2009), alors que la consommation d'alcool tend à augmenter ; cette dernière peut s'expliquer par les moments de détente (soirées, sorties, camps) qui accompagnent la pratique sportive elle-même (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009). Comme nous avons pu le voir dans ce chapitre, les risques de conduites dopantes et troubles anorexiques en sport augmentent avec le niveau de pratique et la pratique compétitive. Selon Middleton (2002), les jeunes qui ne pratiquent pas de sport et ceux qui en pratiquent plus de 8 heures par semaine présentent davantage de conduites à risque que ceux qui en font une pratique modérée. La pratique en club, aurait un effet protecteur (en dehors des ivresses), sans pour autant inverser le sens de la courbe.

Aussi, les conduites à risque en sport s'inscrivent dans un contexte plus large, la société dans laquelle on vit. Le sportif est avant tout un être humain éduqué selon certaines normes dictées par la société, en l'occurrence dans notre société occidentale, une société de performance et une société qui valorise le modèle de la minceur chez la femme. Ainsi, les conduites à risque en sport ne sont pas toujours spécifiques au sport, comme nous avons pu le constater à travers l'analyse des conduites dopantes et des troubles anorexiques.

Nous avons également perçu des différences de facteurs explicatifs entre une conduite à risque spécifique au sport (développée dans le cadre et pour la performance sportive comme l'anorexie athlétique ou le dopage dans un sport particulier) et une conduite à risque d'adolescents (comme les troubles anorexiques ou la prise de toxiques, substances). Lorsqu'on s'intéresse aux conduites à risque dans le domaine du sport, il est important de connaître les facteurs liés aux conduites à risque d'adolescents, mais ne pas se limiter à ces facteurs de risque. Par exemple, si une faible estime de soi et une déformation

de l'image corporelle sont identifiées comme des facteurs associés aux troubles anorexiques en général, chez les personnes atteintes d'anorexie athlétique, ces composantes ne sont pas présentes ; les grands sportifs ont une bonne image d'eux-mêmes. Aussi, de grandes différences sont observables selon le sport pratiqué et les modalités de pratique. Des caractéristiques spécifiques à certains sports (culture du dopage en cyclisme, norme de la minceur en danse, pressions de l'entraîneur), certaines modalités de pratique (compétition, haut niveau de pratique, recherche de performance) peuvent entraîner l'émergence de conduites déviantes comme le dopage ou l'anorexie athlétique. Les conduites à risque spécifiques au sport concernent davantage les enseignants d'éducation physique ou intervenants en sport. Il semble important d'accentuer les formations continues de ces acteurs dans ce sens. Si les liens entre la santé et l'éducation physique à l'école ont toujours été forts, ces liens se sont accentués ces dernières années. Cela est notamment visible dans les nouveaux plans d'étude romand en Suisse[9] avec un accent mis sur la santé, le bien-être des élèves et le regroupement de l'éducation nutritionnelle et de l'éducation physique.

3.2. Prévention auprès des élèves

Un élément très important doit être pris en compte dans la mise en place d'actions de prévention des conduites à risque en sport auprès des élèves : est-ce une conduite à risque spécifique à une pratique sportive ou bien le reflet d'une conduite à risque d'adolescents ? La prévention des conduites dopantes (dans son sens large) et des troubles anorexiques dans le sport (quand le sport est utilisé pour maigrir) a avantage à être mise en place à l'école puisqu'elles concernent tout un chacun ; ces conduites ne sont pas réservées au milieu sportif. De plus, en ce qui concerne les troubles anorexiques, l'école est un lieu très propice pour mener ce genre de prévention, puisque les activités physiques pratiquées dans ce genre de troubles sont dans la majorité des cas des pratiques libres, non encadrées. En ce qui concerne les conduites dopantes dans le sport amateur, elles sont souvent le reflet de conduites à risque d'adolescents comme la consommation de cannabis, d'alcool, de cigarettes, etc. (Lentillon-Kaestner, Becholey, Romand et Ohl, 2009 ; Lentillon-Kaestner et Ohl, 2010). Par contre, en

9. <http://www.planetudesromand.ch> (entrée progressive en vigueur à la rentrée 2011-2012).

ce qui concerne les conduites à risque spécifiques au sport (comme l'anorexie athlétique ou le dopage), il est plus opportun de mettre en place des actions de prévention auprès de sportifs qui sont dans une logique de performance, d'un niveau de pratique plus élevé, comme dans les filières sport-études ou bien en dehors de l'école dans les clubs. Ces conduites sont trop spécifiques à certains sports, à un niveau de pratique élevé, pour étendre la prévention à l'ensemble des élèves.

Mise à part la question du public cible, il est important de réfléchir à la manière de mettre en place ce genre de prévention. Les actions de prévention menées à ce jour n'ont pas toujours été efficaces et ont parfois eu des effets inverses à ceux escomptés. Pour les conduites dopantes en sport, par exemple, le fait de faire de la prévention sur les effets secondaires des produits dopants a prouvé son efficacité. D'autres démarches ont montré une plus grande efficacité comme des discussions critiques autour du thème du dopage, des jeux de rôles (Laure et Lecerf, 2002). Certains pensent que la prévention ne peut être efficace uniquement si elle provoque un niveau de peur suffisamment élevé en montrant des images choquantes, en utilisant des témoignages de personnes en souffrance à cause d'une conduite à risque, etc. (Girandola, 2003) ; c'est le modèle choisi par la sécurité routière avec ses *spots* télévisés-chocs. Ce genre de prévention s'avère efficace dans certains contextes sportifs, surtout lorsque le dopage fait partie de la culture de pratique et empêche ainsi les sportifs de constater les effets néfastes du dopage sur la santé, comme c'est le cas dans le cyclisme de haut niveau (Lentillon-Kaestner, Hagger et Hardcastle, 2011). Les normes de pratique sportive (par rapport au dopage, à la minceur) étant très variées, l'efficacité des différents types d'actions peut diverger selon les sports, et selon les modalités de pratique. Il semble indispensable d'améliorer la recherche dans ce domaine, afin de rendre plus efficace les actions de prévention des conduites à risque en sport.

Conclusion

Les sportifs très engagés dans leur pratique sportive sont prêts à faire des sacrifices de toutes sortes pour exceller dans leur pratique sportive. Certains sont même prêts à prendre des risques pour leur santé : c'est le cas des personnes qui prennent des produits dopants,

mais également des personnes qui sont prêtes à perdre du poids à outrance pour atteindre le « poids faible idéal » pour leur pratique sportive. Cependant, les conduites à risque ne concernent pas seulement les sportifs de haut niveau, mais tous les sportifs de tous les niveaux de pratique. Les conduites à risque observées dans le sport amateur sont souvent le reflet de conduites à risque d'adolescents. Ainsi, ce chapitre a permis de mieux cerner toute la complexité des conduites à risque dans le domaine du sport. Enfin, deux types de conduites peuvent être distingués : les conduites à risque d'adolescents qui se manifestent dans le domaine du sport (prises de substances, troubles alimentaires) et les conduites à risque spécifiques au sport, qui se développent par et pour la pratique sportive (anorexie athlétique, dopage). Ces deux types de conduites relèvent de mécanismes différents. La meilleure connaissance de ces conduites à risque et des facteurs qui leur sont associés est susceptible de permettre l'amélioration des actions de prévention en lien avec ces conduites. L'école a un rôle à jouer dans la prévention des conduites à risque en sport tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Cependant, un certain nombre d'éléments sont à prendre en considération pour la mise en place d'actions efficaces : des facteurs de risque parfois différents entre les conduites à risque d'adolescents et spécifiques au sport, entre deux conduites à risque en sport, des conduites à risque qui varient selon le type de sport, selon les modalités de pratique, etc. Il semble important de réserver la formation en lien avec les conduites à risques spécifiques à la pratique sportive (anorexie athlétique et dopage) aux intervenants et enseignants d'éducation physique. En revanche, les conduites à risques d'adolescents qui se manifestent dans la pratique sportive concernent l'ensemble des enseignants. Quels que soient le destinataire et la conduite à risque, la formation des enseignants doit être envisagée dans une double perspective : elle doit à la fois informer les enseignants sur ces conduites et leurs facteurs associés, mais aussi leur donner les moyens pour agir face à ces conduites et réduire leurs risques d'apparition.

Bibliographie

Agence mondiale antidopage – AMA, <http://www.wada-ama.org/>, consulté le 15 mars 2011.

Allain, M. (2010). *Troubles alimentaires et sports de remise en forme : étude dans les cours de fitness des universités et hep de Suisse romande*, mémoire de recherche pour l'obtention d'un master, Lausanne, Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne.

Ammaniti, M., L. Lucarelli, S. Cimino et F. D'Olimpio (2004). « Transmission intergénérationnelle : troubles alimentaires de l'enfance et psychopathologie maternelle », *Devenir*, *16*(3), p. 172-198.

Anderson, W.A., R.R. Albrecht, D.B. McKeag, D.O. Hough et C.A. McGrew (1992). « A national survey of alcohol and drugs use by college athletes », *Physical and Sports Medecine*, *3*, p. 154-158.

Angel, P., D. Richard, M. Valeur et E. Chagnard (dir.) (2000). *Toxicomanies*, Paris, Masson.

Bachner-Melman, R., A.H. Zohar, R.P. Ebstein, Y. Elizur et N. Constantini (2006). « How anorexic-like are the symptom and personality profiles of aesthetic athletes ? », *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *38*(4), p. 628-636.

Beals, K. et A. Hill (2006). « The prevalence of disordered eating, mensual dysfunction and low bone mineral density among US collegiate athletes », *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, *16*(1), p. 1-23.

Beck, F., S. Legleye et P. Peretti-Watel (2002). « Sport et usages de produits psychoactifs dans les enquêtes quantitatives auprès des jeunes scolarisés : quelles interprétations sociologiques ? », dans C. Faugeron et M. Kokoreff (dir.), *Société avec drogue. Enjeux et limites*, Ramonville-Sainte-Agne, Erès, p. 99-125.

Bernstein, B.E. (2008). « Eating disorder : Anorexia », *eMedecine*, <http://emedicine.medscape.com>, consulté le l0 janvier 2009.

Binsinger, C. et A. Friser (2002). « Du dopage en particulier aux conduites dopantes en général : le point sur les connaissances », *Psychotropes*, *8*(3/4), p. 9-22.

Calvet, J. (1981). *Le mythe des géants de la route*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble.

Chamay-Weber, C., F. Narring et P.-A. Michaud (2005). « Partial eating disorders among adolescents : A review », *Journal of Adolescent Health*, *37*, p. 417-427.

Choquet, M., H. Bourdessol, P. Arvers, P. Guilbert et C. De Peretti (2001). *Jeunes et pratique sportive. L'activité sportive à l'adolescence. Les troubles et conduites associés*, rapport au ministère de la Jeunesse et des Sports, Paris, INSEP.

CNRS (1998). *Dopage et pratiques sportives*, Paris, Expertise collective CNRS.

Corcos, M. et M.-E. Dupont (2007). « Approche psychanalytique de l'anorexie mentale », *Nutrition clinique et métabolisme*, *21*, p. 190-200.

Corcos, M. et P. Jeammet (2006). « Conduites à risque et de dépendance à l'adolescence : la force et le sens », *Psychotropes*, *12*(2), p. 71-91.

Davis, C., D.K. Katzman, S. Kaptein, C. Kirsh, H. Brewer, K. Kalmbach, M.P. Olmsted, B.D. Woodside et A.S. Kaplan (1997). « The prevalence of high-level exercise in the eating disorders : etiological implications », *Comprehensive Psychiatry*, *38*(6), p. 321-326.

Dessez, P., H. Vaissiere, J.-P. Assailly, D. Coum, D. Le Breton, M. Pavoux, P. Pelege et A. Second-Pozo (2007). *Adolescents et conduites à risque. Prévention et écoute*, Paris, ASH.

Dosil, J. (2008). *Eating Disorders in Athletes*, Chichester, John Wiley.

DSM-IV (2003). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders-IVe version*, 4e édition, Washington, D.C. (traduction française par J.-D. Guelfi *et al.*), Paris, Masson.

Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.

Ferrand, C., C. Magnan, M. Rouveix et E. Filaire (2007). « Disordered eating, perfectionism and body-esteem of elite synchronized swimmers », *European Journal of Sport Science*, *7*(4), p. 223-230.

Filaire, E., M. Rouveix, M. Bouget et C. Pannafieux (2007). « Prévalence des troubles du comportement alimentaire chez le sportif », *Science et Sports*, *22*, p. 135-142.

Garcia Hejl, C., J.M. Garcin, C. Garcia, C. Bigaillon, F. Ceppa et P. Burnat (2008). « Addiction au sport et anorexie », *Pathologie et Biologie*, *56*(1), p. 43-45.

Giordano, S. (2005). « Risk and supervised exercise : The example of anorexia to illustrate a new ethical issue in the traditional debates of medical ethics », *Journal of Medical Ethics*, *31*(1), p. 15-20.

Girandola, F. (2003). *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Golden, N.H. (2003). « Eating disorders in adolescence and their sequelae », *Best Practice and Research Clinical Obstetrics & Gynecology*, *17*(1), p. 57-73.

Griffiths, P. et L. Bacchus (1998). *L'utilisation des stéroïdes anabolisants et d'autres produits de dopage en dehors des sports de compétition. Étude de la littérature et enquête auprès de quelques informateurs européens*, rapport du groupe de coopération en matière de lutte contre l'abus et le traffic illicite des stupéfiants, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Hautefeuille, M. et D. Velea (2002). *Les drogues de synthèse*, Paris, Presses universitaires de France.

Hawkins, J.D., R.F. Catalano et J.Y. Miller (1992). « Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention », *Psychological Bulletin*, *112*(1), p. 64-105.

Hobart, J.A. et D.R. Smucker (2000). « The female athlete triad », *American Family Physician*, *61*(11), p. 3367.

Hoek, H.W. et D. van Hoeken (2003). « Review of the prevalence and incidence of eating disorders », *International Journal of Eating Disorders*, *34*(4), p. 383-396.

Holm-Denoma, J.M., V. Scaringi, K.H. Gordon, K.A. Van Orden et T.E. Joiner (2009). « Eating disorder symptoms among undergraduate varsity athletes, club athletes, independant exercisers and nonexercisers », *International Journal of Eating Disorders*, *42*(1), p. 47-53.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire, évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*, document de travail, Département de l'instruction publique de la République et canton de Genève, Service de la recherche en éducation.

Kartakoullis, N.L., P. Constantinos, S. Pouloukas, P. Michael et C. Loizou (2008). « The use of anabolic steroids and other prohibited substances by gym enthusiasts in Cyprus », *International Review for the Sociology of Sport*, *43*, p. 271-287.

Kohl, M., C. Foulon et J.-D. Guelfi (2004). « Aspects comportementaux et biologiques de l'hyperactivité dans l'anorexie », *L'encéphale*, *30*(5), p. 492-499.

Laure, P. (1995). *Le dopage*, Paris, Presses universitaires de France.

Laure, P. (2000). *Dopage et société*, Paris, Ellipses.

Laure, P. et T. Lecerf (2002). « Prévention du dopage chez les adolescents : comparaison d'une démarche éducative et d'une démarche informative », *Science et Sports*, *17*, p. 198-201.

Le Breton, D. (2005). « Conduites à risque à l'adolescence : spécificité des filles et des garçons, approche anthropologique », *Gynécologie obstétrique et fertilité*, *33*(1/2), p. 39-43.

Lee, S. (1996). « Reconsidering the status of anorexia nervosa as a western culture-bound syndrome », *Social Science and Medicine*, *42*(1), p. 21-34.

Lentillon-Kaestner, V. (2008). « Conduites dopantes chez les jeunes cyclistes du milieu amateur au milieu professionnel », *Psychotropes*, *14*(1), p. 41-57.

Lentillon-Kaestner, V., S. Becholey, P. Romand et F. Ohl (2009). *Pratique sportive et conduites dopantes chez les jeunes Suisses romands*, rapport de recherche financée par l'Office fédéral de la santé publique, Lausanne, Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne.

Lentillon-Kaestner, V. et C. Brissonneau (2009). « Appropriation progressive de la culture du dopage dans le cyclisme », *Déviance et Société*, *33*(4), p. 519-541.

Lentillon-Kaestner, V. et C. Carstairs (2010). « Doping use among young elite cyclists : A qualitative psychosociological approach », *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *20*, p. 336-345.

Lentillon-Kaestner, V., M.S. Hagger et S. Hardcastle (2011). « Health and doping in elite level cycling », *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, Early view, 10 mars, code de publication en ligne DOI : 10.1111/j.1600-0838.2010.01281.x.

Lentillon-Kaestner, V. et F. Ohl (2010). « Can we measure accurately the prevalence of doping ? », *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, Early view, 7 september, code de publication en ligne DOI : 10.1111/j.1600-0838.2010.01199.x.

Melia, P., A. Pipe et L. Greenberg (1996). « The use of anabolic-androgenic steroids by Canadian students », *Clinical Journal of Sport Medicine*, *6*, p. 9-14.

Middleton, O. (2002). « Pratiques sportives et prévention des conduites à risques », *Psychotropes*, *8*(3/4), p. 59-68.

Mignon, P. (2002). *Le dopage : état des lieux sociologiques*, Document du CESAMES, Paris, Université Paris 5 René Descartes.

Mitchell, A.-M. et C.M. Bulik (2006). « Eating disorders and women's health : An update », *Journal of Midwifery & Woman's health*, *51*(3), p. 193-201.

Narring, F., A. Tschumper et B. Inderwildi (2004). *Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse (2002) – SMASH 2002*, Lausanne, Institut universitaire de médecine sociale et préventive.

Office français des drogues et des toxicomanies – OFDT (2002). *Dopage et dépendances, indicateurs et tendances*, Paris, Office français des drogues et des toxicomanies.

Ohl, F. (2009). « Le dopage des apparences : le cas du bodybuilding », *Dépendances*, *37*, p. 16-19.

Ohl, F., V. Lentillon-Kaestner, R. Seiler, J.-C. Suris et M. Santiago (2009). *Troubles anorexiques et pratiques sportives : le sport au service de la minceur*, Recherche en cours financée par l'Office fédéral de la santé publique, Lausanne, Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne.

Organisation mondiale de la santé – OMS (1946). « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité », Préambule à la constitution de l'OMS, adopté par la *Conférence internationale sur la santé*, New York, 19-22, juin.

Papadopoulos, F.C., I. Skalkidis, J. Parkkari et E. Petridou (2006). « Sports injuries European union group : Doping use among tertiary education students in six developed countries », *European Journal of Epidemiology*, *21*(4), p. 307-313.

Raymond-Barker, P., A. Petrozi et E. Quested (2007). « Assessment of nutritional knowledge in female athletes susceptible to the female athlete triad syndrome », *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, *2*, p. 10-20.

Reinking, M.F. et L.E. Alexander (2005). « Prevalence of disordered-eating behaviors in undergraduate female collegiate athletes and nonathletes », *Journal of Athletic Training*, *40*(1), p. 7-51.

Schirlin, O. et R. Jouvent (2002). *Étude des facteurs psychosociaux associés à la prise déclarée de substances dopantes chez les jeunes sportifs*, Paris, Projet de recherche financé par la CPLD.

Service cantonal de recherche et d'information statistiques – SCRIS (2007). « Activités physiques et sportives des jeunes Vaudois durant leurs loisirs », *Communication statistique Vaud, service cantonal de recherche et d'information statistique*, *12*, p. 1.

Sharman, I.M. (1982). « Excessive weight loss in athlete », *British Journal of Sports Medicine*, *16*(3), p. 180.

Simon, Y. (2007). « Épidémiologie et facteurs de risque psychosociaux dans l'anorexie mentale », *Nutrition clinique et métabolisme*, *21*, p. 137-142.

Smolak, L., S.K. Mumen et A.E. Ruble (2000). « Female athletes and eating problems : A meta-analysis », *International Journal of Eating Disorders*, *27*(4), p. 371-380.

Stat-Santé (2006). *Résultats des statistiques suisses de la santé. Activité physique, sport et santé. Faits et tendances se dégageant des enquêtes suisses sur la santé de 1992, 1997, 2002*, Lausanne, Office fédéral de la statistique.

Sudi, K., K. Ottl, D. Payerl, P. Baumgartl, K. Tauschmann et W. Muller (2004). « Anorexia athletica », *Nutrition*, *20*(7/8), p. 657-661.

Sundgot-Borgen, J. et M.K. Torstveit (2004). « Prevalence of eating disorders in elite athletes is higher than in the general population », *Clinical Journal of Sport Medicine*, *14*(1), p. 25-32.

Taub, D.E. et E.M. Blinde (1992). « Eating disorders among adolescent female athletes : influence of athletic participation and sport team membership », *Adolescence*, *27*(108), p. 833-848.

Trépos, J.-Y. et G. Trépos (2002). « Les médecins du sport face au dopage », *Psychotropes*, *8*(3/4), p. 69-87.

Trouilloud, D. et P. Sarrazin (2003). « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », *Revue française de pédagogie*, *145*, p. 89-119.

Turblin, P., P. Grosclaude, F. Navarro, D. Rivière et M. Garrigues (1995). « Enquête épidémiologique sur le dopage en milieu scolaire dans la région Midi-Pyrénées », *Science et Sports*, *10*(2), p. 7-94.

Vedul-Kjelsaas, E., G. Braein et K.G. Gotestam (2007). « The association between eating disorders and level of physical activity among Norwegian women », *European Psychatry*, *22*, p. S181.

Verkooijen, K.T., G.A. Nielsen et S.P.J. Kremers (2009). « Leisure time physical activity motives and smoking in adolescence », *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, p. 559-564.

Walsh, B.T. et M.J. Delvin (1998). « Eating disorders : progress and problems », *Science*, *280*(5368), p. 1387-1390.

Walsh, J.M., M.E. Wheat et K. Freund (2000). « Detection, evaluation, and treatment of eating disorders. The role of the primary care physician », *Journal of General Internal Medicine*, *15*(8), p. 577-590.

Wonderlich, S.A., L.R. Lilenfeld, L.P. Riso, S. Engel et J.E. Mitchell (2005). « Personality and anorexia nervosa », *International Journal of Eating Disorders*, *37*, p. s68-s71.

Yesalis, C.E., C.K. Barsukiewicz, A.N. Kopstein et M.S. Bahrke (1997). « Trents in anabolic-androgenic steroid use among adolescents », *Archives of Pediatrics and Adolescence Medicine*, *151*, p. 1197-1206.

CHAPITRE

10

Climats de scolarisation et inclusion des élèves ayant un handicap mental dans le système éducatif français

Comment faire du handicap un projet d'éducation civique ?

Jean-Paul Génolini
Université Paul Sabatier, Toulouse 3, France

Emmanuelle Godeau
Université Paul Sabatier, Toulouse 3, France

En France depuis les années 1980, les politiques éducatives ont aménagé les contextes scolaires, notamment afin d'agir plus efficacement sur les attitudes et comportements à l'égard du handicap. L'éducation des élèves à la mixité sociale porte sur l'amélioration du « climat scolaire[1] » selon deux voies d'intervention qui visent les relations valides/handicapés.

L'une, fondée sur « l'hypothèse du contact » (Allport, 1954 ; Corneille, 1994 ; Linville, Ficher et Salovey, 1989)[2], privilégie l'expérience collective des interactions avec des élèves en situation de handicap. Dans le discours officiel, les unités pédagogiques d'intégration[3] (UPI[4]) apparaissaient comme l'occasion « d'une merveilleuse leçon d'instruction civique » permettant de « changer le regard des adolescents sur le handicap et de les engager dans des actions de solidarité[5] ». L'autre incite les enseignants et enseignantes à faire du handicap un objet éducatif. Plus particulièrement, les professeurs d'histoire et de géographie doivent, par l'utilisation d'exemples sur le handicap, « inculquer aux élèves le respect de l'individu, de ses origines et de ses différences[6] ». Si, dans un contexte de mixité sociale,

1. La notion de climat scolaire renvoie principalement aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu scolaire. Il donne une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux (Janosz, Georges et Parent, 1998).
2. Il s'agit ici de favoriser depuis les circulaires 1982-1983 les intégrations scolaires individuelles et collectives.
3. Ces unités mises en place en mai 1995 accueillent des préadolescents ou des adolescents présentant différentes formes de handicap qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée. La mission d'intégration des UPI conduit à rechercher la participation la plus active et fréquente possible aux activités des autres classes du collège. La majorité des UPI sont, à ce jour, des UPI1, destinées à la scolarisation d'élèves présentant un retard mental ou des troubles psychiques.
4. Depuis juillet 2010, les UPI sont devenues des Unités locales d'inclusion (ULIS) afin de témoigner d'une progression dans la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Toutefois, la recherche sur laquelle porte ce chapitre s'étant déroulée avant ce changement d'appellation, nous avons conservé le terme UPI dans le texte, et ce, d'autant plus que dans les faits à ce jour, ce changement d'appellation est sans conséquence majeure sur la prise en charge des élèves dans les établissements.
5. Déclaration en 2003 de Luc Ferry, alors ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche, sur le lancement du plan de renforcement des UPI.
6. Article L. 311-4 du code de l'éducation.

l'approche du handicap comme support à l'éducation citoyenne peut être une aporie, elle n'en reste pas moins déterminante des conditions de l'inclusion.

La recherche-action que nous avons menée lors de l'année scolaire 2006-2007 dans 12 collèges du département de la Haute-Garonne (France)[7] s'inscrit dans la double perspective visant à la fois à mieux comprendre les effets de la mixité sociale sur les représentations du handicap et à tester un dispositif pédagogique destiné à favoriser le changement de regard sur l'élève en situation de handicap. Elle vise plus précisément à modifier les attitudes et comportements des élèves en suscitant une réflexion sur les valeurs d'égalité et de solidarité au plan tant de l'établissement que de la classe.

La première partie de ce chapitre explore le « climat relationnel » créé par la présence et les usages éducatifs du handicap à l'école. Elle s'appuie sur une ethnographie de la scolarisation des élèves d'UPI et montre que l'application d'une politique de mixité sociale peut conduire à une mise à distance réelle et symbolique de l'élève en situation de handicap. Elle aborde, par ailleurs, les difficultés des enseignants et enseignantes à « faire face » (Goffman, 1974) aux élèves ordinaires lorsqu'ils les sensibilisent à la question du handicap en éducation civique. La seconde partie traite des facteurs associés aux attitudes et représentations du handicap chez des collégiens et de l'impact d'un programme pédagogique d'éducation civique visant à la modification du regard des élèves à l'égard du handicap. Elle nous conduira à présenter quelques orientations susceptibles de promouvoir des actions éducatives de familiarisation au handicap.

1. Climat relationnel et scolarisation des élèves en situation de handicap

Si l'usage éducatif du handicap à l'école est valorisé d'un point de vue éthique, il demeure dans les pratiques pédagogiques un sujet délicat à traiter. Le fait que les enfants se déclarant porteurs de handicap ou

7. Cette recherche-action a bénéficié d'un financement de la Fondation Wyeth pour la santé de l'enfant et de l'adolescent dans le cadre d'un appel à projet scientifique en 2005 (Godeau, Vignes, Genolini, Sordes-Ader et Arnaud, 2008).

de maladie chronique se disent environ deux fois plus victimes de brimades à l'école que les élèves valides en est un exemple significatif (Sentenac, Gavin, Arnaud, Molcho, Godeau et Nic Gabhainn, 2010).

1.1. L'éducation citoyenne et le handicap : un sujet polémique

Mettre le handicap au centre de l'expérience collective pour en faire un enjeu de dynamisation du « climat relationnel[8] » n'est-il pas un pari risqué ?

Les travaux sur les interactions valides/handicapés montrent que les effets positifs de la fréquentation du handicap sur les attitudes sont liés à l'influence des statuts et des rôles qui définissent les modalités de l'interaction (Sheehan, Boisvert, Pépin et Fougeyrollas, 1995). Ainsi, la familiarité est bénéfique si les personnes valides et handicapées sont de statut équivalent, mettent en avant leurs qualités personnelles et sont « engagées » dans la poursuite d'objectifs communs (Corneille, 1994). Ces conditions ne sont pas celles qui s'appliquent à l'institutionnalisation des UPI dans les établissements scolaires. Ces Unités sont de petites classes plus ou moins isolées dans l'enceinte du collège, bénéficiant d'un enseignement spécialisé dispensé par un enseignant attitré. La spécificité du dispositif détermine deux entités structurelles de l'environnement scolaire. L'une qui relève du fonctionnement du second degré et qui, pour les élèves ordinaires, renvoie au collège comme entité de scolarisation ; l'autre qui particularise la logique des UPI et, à l'image de l'école primaire, fait de la classe le modèle d'adaptation scolaire[9].

On peut supposer que cette différence structurelle, mettant en cause les conditions d'équité dans les contacts entre élèves valides et handicapés, participe à la reproduction des stéréotypes de valeurs qui pèsent généralement sur les enfants en situation de handicap. Cela

8. Le climat relationnel est plus particulièrement représentatif de la dimension socioaffective des relations humaines.

9. La majorité des enseignants qui interviennent dans ces classes sont issus du premier degré, ce qui reproduit d'une certaine façon la logique de spécialisation (Chauvière et Plaisance, 2003). L'histoire française de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés est complexe. Elle est marquée par la ségrégation et fait encore l'objet de pressions, de tensions et de débats entre éducation séparée, intégrée et inclusive, cette dernière peinant à se mettre en place (par exemple Lerch, 2009).

d'autant plus que les représentations ne sont pas des systèmes autonomes et sont impliquées dans la définition de l'identité personnelle. Les travaux qui portent sur la dynamique d'imbrication des représentations entre image de soi et image sociale du handicap sont assez épars d'un point de vue théorique[10]. Toutefois, certaines approches[11] mettent en perspective, chez les élèves valides et handicapés, les processus de différenciation et d'identification par comparaison des images de soi et d'autrui (ami, non ami, handicapé…). Elles montrent pour une population de 8 à 12 ans que le stéréotype de l'enfant handicapé est très simplificateur et se trouve composé de celui de l'enfant valide doublé d'une incapacité à l'autonomie. Le conformisme associé au manque d'initiative qui constitue un aspect défavorable est une représentation commune chez les enfants, qu'ils soient handicapés ou non. Le clivage entre le « handicapé modèle » et le « handicapé rejeté » est déterminé par les types de handicap et leur nombre. Une distinction est faite entre les troubles visibles et ceux qui le sont moins. Si avec les premiers « il ne peut y avoir une relation basée sur des échanges réciproques profonds » à l'inverse, les seconds sont plus conformes à « l'écolier modèle », mais sans aucune qualité relationnelle. Les auteurs (Feard, Deschamps, Gueguen et Jacques, 1990) définissent ainsi la représentation chez les pairs de l'élève en situation de handicap à l'école autour de deux pôles : « l'activité » et la « passivité », dépendant des types de handicap mental ou moteur et des degrés d'atteintes. Trop actif, l'enfant handicapé inquiète ; trop passif, il dérange mais, quelle que soit la figure, il n'est pas perçu avec des aptitudes relationnelles. Ce manque de cohérence est d'autant plus apparent quand les enfants handicapés ou ordinaires se côtoient à l'école.

Faire du handicap un objet d'éducation destiné à mener des actions en faveur de la citoyenneté n'est-il pas problématique, voire polémique ? Les risques de stigmatisation ne sont-ils pas plus importants dans les établissements confrontés, du fait de leur implantation géographique, à gérer la mixité sociale ? Par ailleurs, l'approche de la thématique par des enseignants et enseignantes ne conduit-elle pas à

10. Pour une synthèse et une mise en perspective d'intégration des connaissances théoriques sur les attitudes, images et représentations concernant le handicap au travail, voir Ville et Ravaud (1994).

11. *Cf.* l'étude de Féard, Deschamps, Gueguen et Jacques (1990) sur les stéréotypes du handicap chez les enfants, mais aussi le travail de Ravaud, Beaufils et Paicheler (1986) sur les représentations du handicap à l'école dans des contextes spécialisés ou ordinaires.

la reproduction d'une connaissance commune fondée sur les définitions catégorielles des handicaps et sur les ressources de l'enseignant ou de l'enseignante à faire face aux élèves lorsqu'ils manipulent des sujets polémiques[12] ?

Du point de vue de la connaissance du handicap, les représentations, surtout lorsqu'elles concernent le handicap mental, se départissent mal « d'images – front[13] ». Cet effet de clôture sur des signes de reconnaissance typiques du handicap, comme « le mongolien » pour le déficient mental ou « la cage de verre » pour l'autisme, est observable chez les professionnels du travail social qui sont pourtant des experts (Esnard, 1998 ; Pry et Aussilloux, 2002).

La déficience motrice repérée par le fauteuil, objective, dans les représentations, l'égalisation des chances, mais aussi la capacité à « faire-face » au handicap selon un modèle de réussite sociale et professionnelle commun (Paicheler, Beaufils et Ravaud, 1987 ; Ville, 2002). En revanche, la déficience mentale renvoie aux registres de l'aide et de la dépendance et apparaît comme « l'élément le plus handicapant de la condition handicapée » (Giami, 1990, p. 49). Les professionnels du travail social, comparativement aux personnes « non concernées », construisent des représentations communes de la « monstruosité » mais, à la différence de ces dernières, ils contrôleraient l'émergence du dégoût et d'un sentiment d'incompréhension (Giami, 1990). Les « sentiments ambigus » sont à situer dans les représentations communes de la folie (Jodelet, 1989) et la connaissance du handicap fait peu évoluer ces représentations naïves. Ainsi, au cours de leur formation, les travailleurs sociaux font « passer l'image stéréotype ou écran en arrière-plan en laissant émerger ce qui, dans la déficience mentale, retentit et résonne dans la confrontation sociale, personnelle, interrelationnelle » (Morvan, 1988, p. 243-244). La fréquentation du handicap ne modifierait pas ces représentations stéréotypiques, mais conduirait à un plus grand contrôle de celles-ci (Jodelet, 1989).

---

12. Ces sujets sont tout autant polémiques pour les élèves qui, dans certains établissements, utilisent le handicap comme une insulte ou chez les enseignants qui, pour nombre d'entre eux, n'envisagent pas l'accueil d'un élève en situation de handicap dans leurs cours.

13. Ces « images – front » sont pour Morvan (1988) caractérisées par un signe de reconnaissance typique comme le « fauteuil » pour le handicap physique, le « mongolien » pour le déficient mental, « l'étranger » pour la mésadaptation socioaffective.

Du point de vue des pratiques pédagogiques et de leurs adaptations, il est difficile pour les enseignants et enseignantes d'appréhender le handicap mental sur le modèle social de la compensation ou l'accessibilité[14] à la différence du handicap moteur, pour lequel ils peuvent élaborer les conditions du rattrapage sans pour autant remettre en cause la logique de la programmation scolaire. Les travaux sur l'adaptation de l'enseignement (Pelgrims Ducrey, 2001) montrent une plus faible différenciation pédagogique pour les élèves présentant un « retard mental léger » comparativement à ceux qui sont diagnostiqués par l'institution comme relevant des « difficultés d'apprentissage » ou des « troubles du comportement ». Les pratiques pédagogiques n'intègreraient pas particulièrement de techniques palliatives pour diminuer un handicap qui interroge profondément les interactions et oblige à se centrer sur la communication et les compétences socioaffectives (Pelgrims Ducrey, 2001).

Considérer le handicap comme un axe d'intervention sur le climat scolaire peut être une gageure, surtout lorsqu'il s'agit de manipuler « l'inquiétante étrangeté » du handicap mental dans les collèges dotés d'UPI. Les établissements sont dès lors, tout autant que les enseignants et enseignantes dans leurs pédagogies, confrontés à (re)construire le handicap, mais aussi le collectif qui va de pair avec lui. Comment les climats relationnels sont-ils structurés autour du handicap dans les relations entre élèves et au sein de la classe en situation de sensibilisation ? Des outils permettent-ils de dynamiser la communauté éducative et d'améliorer l'appréhension du handicap à l'école ?

1.2. Une recherche-action pluridisciplinaire : méthodologie

Le projet CREATIVE (comprendre, respecter, écouter l'autre : travailler, imaginer pour vivre ensemble) est une recherche-action pluridisciplinaire (santé publique, épidémiologie, psychosociologie, anthropologie, psychologie) sur les attitudes et représentations liées au handicap en milieu scolaire. La méthodologie globale du projet de recherche s'inscrit dans celle de l'épidémiologie d'intervention : mesures avant/après dans un groupe d'intervention et comparaisons avec un groupe témoin (sans action) (pour une présentation complète du projet, voir Godeau, Vignes, Genolini, Sordes-Ader et Arnaud, 2008).

14. La fréquence de scolarisation des déficients mentaux diminue fortement avec l'avancée dans la scolarité (Espagnol et Prouchandy, 2007).

Le recrutement des établissements participants a été organisé ainsi : tous les collèges de Haute-Garonne (France) ayant une UPI en 2006 ont été inclus dans l'échantillon, puis chaque collège avec UPI a été apparié avec un collège sans UPI ayant des caractéristiques les plus proches possibles (secteur public/privé, classement en zone d'éducation prioritaire – ZEP, présence de sections d'enseignements destinées aux élèves en grande difficulté scolaire – sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), bassin de recrutement, taille de l'établissement, …).

Des données ont été recueillies auprès des élèves et des adultes de la communauté éducative, par autoquestionnaires (élèves), entretiens semi-directifs (enseignants/enseignantes et personnels d'encadrement), entretiens informels et observation de terrain (élèves d'UPI). Les méthodologies propres à chaque discipline seront précisées dans les parties présentant leurs résultats.

1.3. Les UPI, une mise à l'épreuve du « climat scolaire »

L'une des orientations de l'enquête ethnologique était d'explorer les interactions entre collégiens dans deux collèges de quartiers dits sensibles de la ville de Toulouse et dotés chacun d'une UPI. L'ethnographie visant à appréhender les interactions entre les élèves d'UPI et les autres a été menée dans les deux établissements, tout au long de l'année scolaire. Elle repose sur des entretiens informels et des observations, en classe d'UPI, dans certains cours en intégration individuelle et dans des lieux fréquentés lors des interclasses (cour de récréation, cantine, hall)[15].

Nous avons porté ici plus particulièrement notre attention sur les régulations mises en œuvre par l'institution scolaire afin de contrôler le « climat scolaire » en présence d'élèves d'UPI. Trois exemples vont permettre de décliner le rapport de l'établissement aux climats « relationnels », de « sécurité » et « d'appartenance » (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Pour trouver leur place au sein du collège, les élèves des classes UPI doivent construire des relations avec les adultes et les autres collégiens. Ils s'inscrivent dans une culture d'établissement qui se

15. Ethnographie (terrain) menée par Karine Horvath dans le cadre du projet CREATIVE (Horvath et Godeau (2008).

spécifie par la classe d'âge, le milieu social, les références culturelles et l'environnement géographique. L'adoption de cette culture particulière conduit à la construction d'une identité commune forte, l'identification au groupe étant primordiale au collège. Ne pas partager les normes et la culture de l'établissement peut être interprété comme une transgression, une déviance (Lazar, 2002), et fait encourir un risque d'exclusion et de stigmatisation sociale (Goffman, 1975).

Dans les deux collèges étudiés, les violences verbales, physiques et symboliques constituant le mode communicationnel ordinaire entre adolescents ne concernent pas les élèves d'UPI qui se retrouvent éloignés de ces interactions codifiées.

Les adultes de l'établissement constatent que les élèves du collège n'ont pas les mêmes échanges avec les élèves d'UPI qu'avec leurs autres pairs et ont en face d'eux des « comportements moins violents », « plus adaptés ». Ils interprètent cette pacification des relations comme un signe d'intégration et non pas comme l'expression manifeste d'une exclusion des codes ordinaires de communication entre pairs. L'assimilation de ces relations à une intégration réussie pose problème, car elle cautionne dans un discours politiquement correct, voire stéréotypique, un régime de « liminarité » (Murphy, 1987). Ce lissage oblitère l'idée même qu'il puisse exister un conflit et crée l'illusion décrite par Goffman (1975) d'une identification sans faille entre le personnage joué et le moi (cela tout autant pour les jeunes handicapés qui paraissent bien adaptés que pour les autres adolescents qui seraient positivement à l'écoute des différences).

La gestion d'un « climat sécuritaire » en faveur des élèves d'UPI conduit, notamment, l'établissement à structurer les espaces dédiés à la récréation. Pour les jeunes, le jeu est un élément essentiel de la construction de la sociabilité enfantine (Zaidman, 1996) et permet de construire des relations de solidarité qui existeront au-delà de l'activité ludique proprement dite (Delalande, 2001, 2007). Partager une activité commune, dans laquelle chacun se retrouve, permet ainsi de partager un temps et un espace social régis par des codes précis et donne la possibilité d'aller à la rencontre de l'autre (Rayou, 1999). Les jeux entre adolescents, plus particulièrement dans leur dimension corporelle, ont ainsi pu être décrits comme « dynamisant la communication interpersonnelle et mettant le lien social à l'épreuve » (Bour, 2007, p. 33). Dans l'un des collèges étudiés, l'espace de la cour est partagé entre des terrains de jeux sportifs et un espace différent et spécifique, surveillé et protégé, destiné aux élèves d'UPI. Dans les faits, les élèves

handicapés sont éloignés des terrains de jeu, propices à la rencontre de l'autre, et de ces rares occasions qui leur permettraient d'échanger directement et spontanément avec les autres élèves autour d'un loisir et d'un intérêt commun. Victimes des représentations « adultocentriques » de l'école (Delalande, 2007, p. 72), ces adolescents se trouvent dans une situation paradoxale où il leur est demandé de faire un effort d'adaptation pour vivre dans un lieu qui ne leur est pas ordinaire et dans lequel sont érigées des barrières plus ou moins visibles limitant leurs possibilités d'intégration. Ces barrières à l'école sont « si subtiles qu'elles en deviennent transparentes, et cependant si épaisses qu'elles empêchent les élèves handicapés de participer pleinement à la vie de l'établissement scolaire » (Zaffran, 2007, p. 67). Sauf, comme nous avons pu l'observer pour certains des élèves d'UPI, à braver ces interdits inscrits dans l'espace, à transgresser les frontières établies par les adultes « pour leur bien », afin de partager le même lieu que leurs pairs. L'intégration résulterait alors d'une conquête du milieu ordinaire par les adolescents handicapés face à la dynamique de protection juridique et morale célébrée par le discours éducatif.

Enfin, la gestion du climat « d'appartenance », consistant à garantir une reconnaissance des élèves de l'UPI au sein de l'établissement, conduit la communauté éducative à travailler sur l'information. Cette dernière serait déterminante pour l'acceptation des élèves handicapés, en donnant une place réelle dans l'établissement à la question des différences. Sur le terrain, nous avons constaté que les élèves handicapés étaient effectivement identifiés et reconnus en tant que tels. Ce processus de reconnaissance se réalise dans l'interaction sans le cadrage institutionnel d'une définition du handicap. Chacun construit pour soi une manière d'interpréter le handicap. La carence d'information conjuguée au jugement évaluatif des déficiences rend possibles toutes les constructions fantasmatiques et les doutes. Elle renforce la crainte et l'appréhension des élèves comme des enseignants et enseignantes. L'absence de parole des adultes contribue au maintien de la distance et explique, pour une part, les réactions de réserve ou d'offense observées chez les jeunes.

Ces trois exemples pointent les effets paradoxaux d'une mise en proximité du handicap. Ils montrent le hiatus entre une orientation volontariste de la politique de scolarisation et la gestion dans l'environnement scolaire d'une protection du sujet. C'est bien pour tenter de réduire ces écarts que la formation à un autre regard sur le handicap représente un objectif éducatif. L'approche civique du handicap à

l'école ne conduit-elle pas les enseignants et enseignantes à devoir expliquer aux élèves pourquoi, reprenant Blanc (2006), nous réalisons quasiment l'inverse de ce que nous affirmons construire ?

1.4. Sensibiliser au handicap en cours d'éducation civique : une gageure éducative

Une enquête sur les représentations professionnelles a été réalisée auprès de 19 enseignants d'histoire et de géographie ayant des classes de cinquième[16] (12 en collèges UPI et 7 en collèges non UPI, 16 femmes et 3 hommes, 10 avec une expérience d'accueil et 9 sans expérience) sur 11 collèges (6 avec UPI et 5 sans UPI). L'analyse de contenu concerne les stratégies de « faire face » adoptées lors de la sensibilisation au handicap. Elle s'appuie sur les thèmes relatifs à l'approche pédagogique du cours d'instruction civique, la citoyenneté dans son rapport au handicap et la comparaison entre handicaps mental, moteur ou sensoriel.

1.4.1. Refermer la « boîte de Pandore »

En utilisant le handicap comme support pédagogique, les enseignants et enseignantes ouvrent la « boîte de Pandore » et le travail de sensibilisation est décrit comme une gestion de conflits suscités par la déficience. Celle-ci renverrait les élèves aux images de leur propre vulnérabilité. Plus les élèves sont en échec scolaire et plus les enseignants et enseignantes craignent des attitudes discriminatives. Dans les collèges plutôt situés dans les zones sensibles, l'UPI constitue une source de conflits supplémentaires et fait l'objet « d'attaques » qu'il faut anticiper. Les relations entre élèves en grande difficulté scolarisés en SEGPA[17] et ceux des UPI sont tendues et campent sur le stéréotype de

16. La cinquième est la deuxième année du collège en France. Le programme d'instruction civique pour ce niveau (13/2/1997) porte notamment sur la sensibilisation à l'égard des personnes en situation de handicap. Des exemples supports « seront donnés sur les différentes formes de discrimination et d'intolérance : racisme, sexisme, rejet des personnes handicapées et malades ».

17. Les SEGPA, créées en 1996, sont des structures spécialisées intégrées aux collèges ordinaires qui scolarisent des jeunes dont les difficultés scolaires sont trop importantes pour leur permettre de tirer profit d'une scolarisation dans les classes ordinaires des collèges.

l'infériorité intellectuelle. Les enseignants et enseignantes craignent, dans ces contextes, d'être confrontés aux résurgences incontrôlables du malaise identitaire des élèves en difficulté scolaire.

Le handicap mental est perçu par les professionnels de l'enseignement comme une violence symbolique qui excite l'incivilité à défaut de la raisonner. Ils se protègent contre toute attaque des élèves sur des questions polémiques. Il s'agit aussi de « sauver la face » des élèves ordinaires en difficulté scolaire et de trouver les parades à une assimilation toujours possible avec le handicap mental. Enfin, il importe, le cas échéant, de protéger l'élève handicapé d'un étiquetage supplémentaire.

1.4.2. Former à « l'autre regard »

Pour travailler sur les représentations, l'enseignant ou l'enseignante tente de déconstruire les catégories péjoratives au profit d'images plus positives. Il procède de deux façons : par inversion des causalités en diffusant un modèle social du handicap ou par requalification de la déficience en différence.

L'enseignant ou l'enseignante explique, à partir d'exemples qui ne concernent que la déficience motrice ou sensorielle (le fauteuil, les aveugles), le handicap de situation et l'approche culturelle : *Ils se rendent compte qu'il y a plus de gens handicapés qu'on ne le pense, moi le premier, professeur, je pense être le cas de handicapé entre guillemets, je leur dis* (enseignant, 60 ans, collège UPI, expérience du handicap.) L'identification des entraves au déplacement du fauteuil d'un élève appareillé conduit à la recherche collective de solutions pratiques. La technique est optimale pour les déficiences motrices. L'accessibilité est présentée comme un jeu d'emboîtement du sujet à son environnement.

À l'inverse, la pédagogie change de sens lorsqu'il s'agit du handicap mental. Les enseignants et enseignantes dénoncent les attitudes négatives à l'égard des personnes et en appellent au jugement moral et à la conscientisation de la peur de l'étranger. Ils agissent aussi sur des représentations dont la cohésion et l'ancrage culturel sont tels qu'il n'y a pas de « faille » cognitive source de dissonance, particulièrement pour les élèves en difficulté scolaire. Il s'agit de mettre à distance la déficience, en la requalifiant en « différence ». De cette façon, ils coupent court avec les catégories stigmatiques et leurs connotations (« triso », « mongol ») pour faire l'apologie de l'Autre. L'éloge

des différences prépare la sensibilisation à d'autres thématiques plus « centrales » (le racisme, la discrimination homme/femme…). Cette approche du handicap, plus particulièrement valorisée dans les collèges avec UPI, est liée à un questionnement spécifique sur les contacts entre les élèves ayant pour but de limiter les risques de stigmatisation.

En résumé, dans la formation à « l'autre regard », les enseignants et enseignantes abordent, sur l'opposition culture/nature, le handicap physique pour éduquer aux aspects politiques et techniques de la citoyenneté et le handicap mental pour former à l'acceptation des différences. La spécialisation des usages du handicap est aussi observable dans les représentations de l'accueil de l'élève en classe.

1.4.3. Représentations du handicap mental et enseignement

Dans l'évocation d'un travail de sensibilisation au handicap, les représentations qui s'articulent à une « pensée stigmatique » (Moscovici, 2002) génèrent deux stratégies. Face aux classes difficiles, les enseignants et enseignantes « évitent » d'aborder un problème jugé trop « conflictuel ». Les représentations que les élèves ont de la folie ou de la débilité bloquent les possibilités d'évolution et les enseignants ou enseignantes s'y réfèrent afin de justifier l'abandon du problème dans le but de maintenir positivement le flux des interactions. À l'inverse, face à des élèves plus réceptifs, une visée « réparatrice » (Goffman, 1974) est adoptée. La déficience mentale est évitée au profit de la déficience motrice qui illustre, par l'accessibilité et les compensations, les notions de droit et d'égalité.

Lorsque les enseignants et enseignantes envisagent la reconnaissance de l'altérité, suivant une « pensée symbolique » (Moscovici, 2002), ils déconstruisent les catégories communes. Le handicap n'existe que dans le regard de l'autre et l'éducation citoyenne vise, comme le suggère Kristeva (2003), une interrogation sur soi. Plutôt que d'opter pour un travail sur soi qui initie à l'empathie, les enseignants et enseignantes tentent aussi de déconstruire les stéréotypes négatifs de la folie ou de l'aberration pour en faire des originalités. La stratégie de réparation présente la déficience mentale, à l'instar des minorités, comme un trait générique de la diversité humaine, une variante dans les différences interindividuelles.

Bref, le problème de la sensibilisation du handicap à l'école naît du fait que les enseignants et enseignantes parlent d'une réalité qui n'est pas indépendante de l'expérience commune. Ils se trouvent dans la double contrainte d'initier les élèves à la citoyenneté mais aussi d'en faire la démonstration par l'accueil en cours. D'une certaine façon, ils doivent faire ce qu'ils disent. Cette position est d'autant plus délicate qu'ils gèrent à la fois l'incertitude des élèves face aux handicaps et leurs propres difficultés en l'absence d'une formation personnelle.

Peut-on produire des outils pédagogiques qui permettent de construire à la fois les connaissances sur le handicap selon les cadres normatifs actuels (Winance, 2004) et le collectif susceptible d'accueillir le sujet ?

2. Familiariser au handicap à l'école : un projet citoyen

La familiarisation du handicap à l'école a été travaillée à partir du projet CREATIVE dont la finalité visait précisément la modification des attitudes des collégiens à l'égard des handicaps, mais aussi le développement de compétences sociales sur la citoyenneté par coconstruction (élèves/communauté éducative) de la « figure » du handicap.

2.1. Facteurs associés aux attitudes et représentations chez les collégiens

Le premier grand objectif assigné au volet épidémiologique du projet de recherche CREATIVE consistait à explorer les facteurs associés aux attitudes des collégiens concernant un pair avec handicap.

Les données ont été collectées par autoquestionnaire anonyme en classe sous la surveillance d'un enquêteur formé. Les attitudes ont été évaluées avec l'échelle Chedoke McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong et King, 1986) qui a l'avantage de mesurer simultanément les trois composantes des attitudes (affective, comportementale et cognitive) et d'avoir été utilisée par différentes équipes de recherche dans des populations et des contextes comparables au nôtre (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau et Arnaud, 2008). Les 1 509 élèves de cinquième (deuxième année de

collège) des 12 collèges de Haute-Garonne ont été invités à participer à l'enquête et 75,2 % d'entre eux ont fourni un questionnaire exploitable (612 filles et 523 garçons ; âges compris entre 10 ans 8 mois et 15 ans).

Le score moyen à l'échelle CATCH observé dans notre population (25,5) est compris dans l'intervalle de valeurs initialement observées au Canada par l'auteur de l'échelle (25,5 – 27,8) (Rosenbaum, Armstrong et King, 1986, 1988). Les facteurs associés étudiés ont été regroupés en trois groupes : caractéristiques personnelles (incluant également les indicateurs de santé, bien-être et qualité de vie ainsi que des caractéristiques sur la famille) ; contact avec le handicap (informations reçues sur le handicap par l'entremise des parents ou des médias et connaissance de personnes en situation de handicap) et facteurs contextuels (caractéristiques des collèges).

Afin d'analyser les associations entre les trois groupes de facteurs considérés et le score à l'échelle CATCH, des régressions logistiques multivariées ont été réalisées (Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean et Arnaud, 2009). Enfin, les facteurs demeurant indépendamment associés à des scores globaux plus élevés à l'échelle CATCH, et donc à des attitudes plus positives envers le handicap, sont les suivants : être de sexe féminin ; déclarer une bonne qualité de vie ; être ami avec un enfant porteur de handicap ; avoir reçu une information sur le handicap (qu'elle provienne des parents ou des médias). En revanche, être scolarisé dans un établissement avec UPI était, toutes choses égales par ailleurs, associé à des attitudes plus négatives concernant le handicap.

De tels constats méritent réflexion. Les facteurs que nous retrouvons associés à des attitudes plus positives sont cohérents avec ce qui a été décrit dans la littérature, confirmant dès lors que les adolescents de France ne sont pas différents de leurs homologues d'autres pays (pour une analyse comparative plus complète, voir Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean et Arnaud, 2009). Le constat concernant les établissements avec UPI peut s'analyser selon plusieurs perspectives. Toutes les UPI considérées dans notre étude étaient de type 1, c'est-à-dire destinées à des élèves en situation de handicap cognitif ou psychique. Or, on sait par d'autres études (Giami, 1990 ; Tsan, Tam, Chan et Cheung, 2003) que le retard mental et la maladie psychique sont associés à des attitudes plus négatives que, par exemple, le handicap moteur. La spécificité du dispositif UPI, tel qu'il existe en France, hypothèque les extrapolations que l'on pourrait

faire à partir de constats opérés dans d'autres pays. On peut toutefois s'interroger, après prise en compte des données issues des recherches complémentaires menées dans CREATIVE, sur l'impact des informations dispensées aux élèves des autres classes concernant le handicap et, de manière plus globale, à l'effet de la sensibilisation au handicap sur les représentations.

2.2. CREATIVE : un projet de sensibilisation au handicap au collège

Comme nous l'avons noté en introduction, la recherche CREATIVE visait à évaluer l'impact d'une sensibilisation au handicap menée par les enseignants et enseignantes d'histoire et géographie en cours d'éducation civique avec leurs élèves de cinquième. L'action consistait à projeter un film suivi d'un débat en classe autour du handicap et la citoyenneté. L'exploitation pédagogique ultérieure des situations créées par le dispositif était laissée à l'appréciation des enseignants et enseignantes qui avaient tous été sensibilisés à la thématique par notre équipe de recherche.

Nous avons comparé, selon une démarche expérimentale, les attitudes des élèves mesurées par autoquestionnaires à l'aide de l'échelle CATCH entre le début (T0) et la fin de l'année scolaire (T1), dans le groupe action et dans le groupe témoin (non sensibilisé). La structure hiérarchique des données a été prise en compte en ajustant les déviations standard et en utilisant des modèles multiniveaux (pour plus de détails, voir Godeau, Vignes, Sentenac, Ehlinger, Navarro, Grandjean et Arnaud, 2010).

Les questionnaires de 784 élèves ont été comparés entre T0 et T1. Les scores de fin d'année étaient significativement supérieurs à ceux de début d'année, dans les deux groupes, pour les scores tant globaux que cognitifs. En revanche, la comparaison entre les groupes ne montrait pas d'amélioration significativement supérieure des attitudes dans le groupe action.

Enfin, le changement d'attitudes envers les pairs handicapés était moindre dans les établissements avec UPI (type 1) pour les scores totaux, affectifs et comportementaux, alors qu'il était significativement supérieur pour le score cognitif (Godeau, Vignes, Sentenac, Ehlinger, Navarro, Grandjean et Arnaud, 2010).

L'amélioration des attitudes observée au cours de l'année scolaire chez tous les élèves questionnés peut être analysée comme le reflet d'un effet du questionnaire sur le handicap. En détaillant une catégorie stéréotypique et en proposant aux élèves de réagir sur des sous-catégories, les questionnaires peuvent enrichir la perception d'autrui. Cette hypothèse se trouve confortée par le constat d'une amélioration plus particulièrement significative dans le domaine cognitif. La procédure de la « catégorisation croisée » qui consiste à enrichir les significations du handicap est une des stratégies favorisant la familiarité avec les personnes en situation d'exclusion (Deschamps et Doise, 1978).

Par ailleurs, la non-efficacité objectivable en l'état de l'action de sensibilisation appelle plusieurs réflexions d'ordre théorique et méthodologique. D'une part, la précision des évaluations sur chacun des niveaux de l'attitude, (comparée aux protocoles plus globalisant utilisés dans des contextes éducatifs) conduit à estimer avec plus de justesse l'impact d'une action de sensibilisation sur les attitudes et met à jour la complexité du processus de familiarisation sur la perception sociale (et donc de sa mesure). D'autre part, notre volonté initiale d'être au plus près de la réalité du terrain et de ne pas imposer aux enseignants et enseignantes une séquence totalement contrôlée par les chercheurs, a orienté diversement les investissements pédagogiques dans les classes (non pris en compte dans l'évaluation).

Notre recherche dans ses approches ethnologiques et psychosociologiques a permis de révéler la dimension polémique de la place du handicap à l'école et de son traitement pédagogique. Elle a montré d'un autre côté qu'une action de sensibilisation pouvait avoir des effets positifs, mais pas nécessairement là où nous les attendions.

Mettre en œuvre un dispositif de familiarisation au handicap invite ainsi à dépasser et questionner l'idéal moral qui pousse la communauté éducative à agir en faveur de la mixité sociale. Il s'agit dès lors d'articuler les déterminants de la familiarité sur la perception sociale avec les stratégies d'amélioration des attitudes sur le handicap.

2.3. Les conditions et les stratégies de la familiarisation au handicap : « Ensemble pour apprendre »

Si « l'hypothèse du contact » (Corneille, 1994) comme mode de régulation autogéré des relations valides/handicapés peut être idéalement structurante de l'intégration scolaire, il apparaît à travers les différents axes d'enquêtes réalisées qu'il n'en allait pas ainsi. La présence d'une

UPI dans un établissement scolaire ajoute de l'incertitude sur l'issue d'une éducation citoyenne même si, politiquement, la question ne se pose pas. Le constat le plus favorable de nos travaux est sans doute qu'un « petit » travail d'information puisse modifier positivement une perception figée, voire stéréotypée du handicap. À l'inverse, ce qui semble plus problématique, mais peu surprenant, compte tenu des observations liminaires, c'est que la proximité directe du handicap ne correspond ni pour les élèves ni pour les enseignants et enseignantes (Génolini, 2010), à une valeur en soi pour (in)former l'autre regard sur le handicap. Les travaux sur les représentations du handicap à l'école (Ravaud, Beaufils et Paicheler, 1986) ont montré que la familiarité par proximité avec des élèves handicapés conduisait à juger de façon équivalente un camarade valide ou handicapé, mais n'éliminait pas la perception catégorielle des « handicapés ». Ainsi, un changement de perception sur un individu singulier qui serait un copain ne se généralise pas forcement à l'ensemble de la catégorie. On peut imaginer inversement qu'une information plutôt générique sur le handicap, éventuellement neutralisée par les enseignants et enseignantes afin d'éviter les effets de stigmatisation, ait une incidence positive sur l'ouverture cognitive des élèves. Cela d'autant plus qu'enseignants et élèves devraient en présence des jeunes d'UPI se conformer aux canons de désirabilité sociale. Le résultat plutôt décevant d'un point de vue axiologique nous invite à analyser plus théoriquement les dimensions affectives et cognitives impliquées dans la familiarité.

Ce qui influence la perception sociale n'est pas tant le contact en soi que la nature de la relation. Des travaux conduits sur d'autres figures stigmatiques que le handicap – les Maghrébins – (Yabar et Philippot, 2000) montrent que c'est davantage la qualité des contacts que leur fréquence qui influe significativement sur l'amélioration de la perception sociale. En s'attachant donc à comprendre la nature des contacts entre les individus ou les groupes, on peut mieux cerner les comportements d'acceptation ou de rejet et proposer des stratégies permettant d'éviter les discriminations. Ainsi, par exemple, la nature plus ou moins anxiogène du contact (peur de la contagion, crainte face à la gravité d'une maladie ou d'un état) créée par une condition expérimentale (contact impersonnel comme un examen médical ou contact engageant plus les protagonistes comme une injection) conduit les soignants à développer une moindre anxiété lors de contacts plus distants (Dijker et Raeijmaekers, 1999). Calzolari et Maass (1998) montrent que les représentations de la déficience mentale se

différencient selon la qualité des contacts qu'occasionnent les objectifs d'intervention. Pour des personnes qui travaillent davantage pour le handicap (c'est-à-dire favoriser des conditions de vie meilleures), les contacts ponctuels très favorables et individualisés induisent une diminution des affects négatifs. Pour le personnel d'institution qui vit les difficultés de la prise en charge au quotidien, les perceptions sont plus hétérogènes, moins stéréotypées, mais les réactions affectives restent vives. Enfin, selon Rohmer (2002), la qualité et la quantité des contacts influent soit sur la composante affective, soit sur la composante cognitive de la perception. « En ne favorisant qu'une des dimensions de la perception, le préjugé sur la cible peut rester intact. » (Rohner, 2002, p. 77.)

Il apparaît ainsi que la familiarisation, en fonction des techniques utilisées, a des effets différenciés sur les composantes de l'attitude. C'est ce que constatent Sheehan, Boisvert, Pépin et Fougeyrollas (1995) à l'issue d'une recension d'écrits sur les stratégies de familiarisation au handicap. Ils distinguent, reprenant l'hypothèse de Florian et Kehat (1987), *la mise en contact* qui agirait sur la composante conative (ou comportementale) ; la *simulation du handicap* qui activerait la composante affective et enfin *l'information* qui toucherait les aspects cognitifs de l'attitude. La combinaison de ces trois stratégies de familiarisation produirait des effets supérieurs à ceux qui ont été obtenus à partir d'une seule méthode.

Aussi nous sommes donc nouvellement orientés dans une perspective de recherche-action qui vise la multiplication des procédures contrairement à ce que nous avions effectué dans le projet initial CREATIVE qui engageait les enseignants et enseignantes à travailler avec les élèves uniquement sur l'information et dans un cadre relativement formel et étroit.

Le dispositif « ensemble pour apprendre » se décompose en plusieurs phases d'action qui sont toutes sous-tendues par un principe d'éducation citoyenne en accord avec les directives ministérielles et les objectifs du projet d'établissement scolaire. Il s'appuie sur les ressources éducatives propres aux collèges (enseignants et enseignantes spécialisés dans le handicap, enseignants d'histoire et géographie, service médicosocial, personnels volontaires, …) et sur les ressources externes (association d'aide aux familles et enfants en situation de handicap, collectivités territoriales, mutuelles, …).

Une première phase de lancement et de coordination des différents acteurs vise l'ancrage du projet d'intervention dans la communauté éducative (engagement des parents d'élèves, des enseignants et enseignantes et de la direction, réunion-débat au sein de l'établissement,…).

Une seconde phase est plus classiquement orientée sur l'information. Elle suscite, notamment, à partir d'un film réalisé dans le cadre du projet CREATIVE *Tous ensemble au collège*![18] ou de fiches action *ad hoc*, une réflexion des élèves sur le handicap. Elle vise à modifier des connaissances erronées (type de causalité) sur la déficience ou la maladie, à ouvrir les représentations du handicap sur une approche sociale et environnementale. Le film permet particulièrement de s'attarder sur quatre profils d'élèves présentant des handicaps plus ou moins visibles. Le débat pointe les solutions trouvées par le sujet et ses habiletés en situation de scolarisation.

Une troisième phase consiste à mettre en contact les élèves avec un adulte handicapé, notamment aveugle ou sourd, et à engager des interactions autour d'activités qui portent sur la lecture du braille et le langage des signes. La rencontre favorise une relation amicale et détendue dans laquelle la personne handicapée montre son potentiel et ses différentes ressources sensorielles.

Une quatrième phase correspond à une expérience de simulation du handicap. Les élèves, par groupe de trois ou quatre, expérimentent divers types de privations sensorielles ou motrices (lunettes d'aveugle, bouchons d'oreilles, fauteuil roulant). Comme le suggèrent les travaux sur la simulation, cette expérience correspond à une mise en situation réelle de la vie quotidienne (se rendre à la station de métro, acheter un timbre à la poste, faire un achat précis dans un magasin,…), conduisant les élèves à une réflexion concrète sur les conditions de vie avec un handicap.

Forts de ces expériences, les élèves sont ensuite incités, dans le fil des travaux sur la psychologie de l'engagement (Joule et Beauvois, 1998), à effectuer des enquêtes, des interviews et sondages auprès des passants. Certains ont réalisé un travail de synthèse pour une

18. *Tous ensemble au collège!* est un DVD-ROM pédagogique interactif réalisé en partenariat par Isabelle Millé, produit par Les Films du Sud, et disponible par commande à <lesfilmsdusud@9business.fr>.

exposition sur le handicap et rencontré un élu, chargé du handicap, invité au collège pour débattre des propositions d'aménagement qui améliorent la vie des personnes handicapées.

À ce jour, l'action dans sa globalité a été conduite dans un établissement de l'Académie de Toulouse, et un concours académique impliquant des établissements volontaires scolarisant collectivement des élèves handicapés a été lancé pour élargir la dynamique inclusive et capitaliser les résultats de la recherche-action initiale. Ces nouveaux développements seront évalués et feront l'objet de prochaines publications.

Conclusion

Le projet CREATIVE avait pour ambition de conduire à la fois une analyse sur les bénéfices potentiels apportés par les classes d'UPI à l'éducation citoyenne et de tester l'efficacité d'un travail de sensibilisation au handicap au collège. Il a montré que le problème central auquel la communauté éducative se trouvait confrontée était de construire une approche de la liminarité liée au statut de l'élève handicapé, tel qu'il soit acceptable par l'ensemble des acteurs scolaires. Les différences entre les établissements UPI, que nous n'avons pas évoquées ici, traduisent bien les enjeux d'une adaptation collective spécifique autour du projet d'accueil des élèves. Chaque établissement en fonction des expériences d'accueil, des faits divers (agression, insultes, attentions particulières des élèves entre eux…), des ressources apportées par certains enseignants et enseignantes, des liens assurés par les aides à la vie scolaire et les enseignants ou enseignantes spécialisés, des coordinations impulsées par l'administration, etc., définit une position « acceptable » de scolarisation permettant d'assurer le flux des relations sans toujours pouvoir en contrôler les conséquences.

C'est en visant l'objectif de faciliter l'orientation des échanges autour d'une culture commune sur le handicap que nous avions pensé l'action initiale. Elle a montré les limites d'une intervention trop centrée sur une approche informationnelle et catégorielle du handicap. Il importe à présent de travailler l'innovation, au cœur de l'acronyme CREATIVE, dans une perspective qui situe les dimensions affectives et expérientielles comme déterminantes du changement de regard sur le handicap et de donner des pistes d'intervention simples

et efficaces aux établissements d'enseignement qui scolarisent les élèves en situation de handicap, quelles que soient leurs déficiences ou leurs maladies.

Bibliographie

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice,* Reading, Addison-Wesley Publishing Company.

Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin.

Bour, Y. (2007). « Jeux dangereux entre adolescents », *Ethnologie française*, *XXXVII*(4), p. 629-637.

Calzolari, S. et A. Maass (1998). « The differential effects of quantity and quality of intergroup contact », *Revue internationale de psychologie sociale*, *2*, p. 51-67.

Chauvière, M. et E. Plaisance (2003). « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, Bruxelles, De Boeck, p. 29-55.

Corneille, O. (1994). « Le contact comme mode de résolution du conflit intergroupes : une hypothèse toujours bien vivante », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *23*, p. 40-60.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Delalande, J. (2007). « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, *XXXVII*(4), p. 671-679.

Deschamps, J.C. et W. Doise (1978). « Crossed category memberships in intergroup relations », dans H. Tajfel (dir.), *Differential Between Social Groups*, Londres, Academic Press, p. 141-158.

Dijker, A.J. et F. Raeijmaekers (1999). « The influence of seriousness and contagiousness of disease on emotional reactions to ill persons », *Psychology and Health*, *14*(1), p. 131-141.

Esnard, C. (1998). « Les représentations sociales du handicap mental chez les professionnels médico-sociaux », *Revue européenne du handicap mental*, *5*(19), p. 10-23.

Espagnol, P. et P. Prouchandy (2007). « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *Études et résultats : note d'information de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques*, *564*, p. 1-8.

Féard, S., J.P. Deschamps, R. Guéguen et J. Jacques (1990). « Stéréotype de valeurs de l'enfant handicapé chez l'enfant valide », dans J.M. Alby et P. Sansoy (dir.), *Handicap vécu, évalué*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 117-134.

Florian, V. et D. Kehat (1987). « Changing high school students' attitudes toward disabled people », *Health and Social Work*, *12*(1), p. 57-63.

Génolini, J.-P. (2010). « L'éducation citoyenne au collège : construire un autre regard sur le handicap », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *23*, p. 45-59.

Giami, A. (1990). « L'hypothèse de la figure fondamentale du handicap », dans J.S. Morvan et H. Paicheler (dir.), *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*, Vanves, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI), p. 31-56.

Godeau, E., C. Vignes, J-P. Genolini, F. Sordes-Ader, et C. Arnaud (2008). *Projet CREATIVE – Comprendre, respecter, écouter l'autre : travailler, imaginer pour vivre ensemble. Une recherche-action sur les attitudes et représentations sociales du handicap et des maladies chroniques en milieu scolaire*, France, Rapport pour la Fondation Wyeth pour la santé de l'enfant et de l'adolescent.

Godeau, E., C. Vignes, M. Sentenac, V. Ehlinger, F. Navarro, H. Grandjean et C. Arnaud (2010). « Improving attitudes towards children with disabilities in a school context : A cluster randomized intervention study », *Developmental Medicine and Child Neurology*, (10), p. e236-e242.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

Horvath, K. et E. Godeau (2008). « Les relations entre les élèves d'UPI et les autres collégiens », dans E. Godeau et C. Arnaud (dir.), *Autonomie et apprentissage*, Toulouse, Éditions universitaires du sud, p. 79-87.

Janosz, M., P. Georges et S. Parent (1998). « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, *27*(2), p. 285-306.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.

Joule, R.V. et J.L. Beauvois (1998). *La soumission librement consentie*, Paris, Presses universitaires de France.

Kristeva, J. (2003). *Lettre au président de la république sur les citoyens en situation de handicap à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Paris, Fayard.

Lazar, J. (2002). *La violence des jeunes*, Paris, Flammarion.

Lerch, D. (2009). « Séparer, intégrer, inclure. Enfants handicapés à l'école », *Ethnologie française*, *XXXIX*(3), p. 443-451.

Linville, P.W., G.W. Fisher et P. Salovey (1989). « Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members : Empirical evidence and a computer simulation », *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(2), p. 165-188.

Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations*, Paris, Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (2002). « Pensée stigmatique et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale », dans C. Garnier (dir.), *Les formes de la pensée sociale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 21-53.

Murphy, R. (1987). *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon.

Paicheler, H., B. Beaufils et J.-F. Ravaud (1987). « Personnalisation et stigmatisations sociales », dans J.-L. Beauvois, R.V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, Vol. 1, Théories implicites et conflits cognitifs*, Fribourg, Delval, p. 45-61.

Pelgrims Ducrey, G. (2001). « Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes », *Revue française de pédagogie, 134*, p. 147-166.

Pry, R. et Ch. Aussilloux (2002). « L'autisme : représentations des parents et des professionnels », *Handicap-revue de sciences humaines et sociales, 93*, p. 33-46.

Ravaud, J.F., B. Beaufils et H. Paicheler (1986). « Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes », *Sciences sociales et santé, 4*(3/4), p. 167-194.

Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris Presses universitaires de France.

Rohmer, O. (2002). *Réactions émotionnelles et jugement social des personnes handicapées physiques : de la perception du handicap aux comportements d'embauche*, thèse de doctorat en psychologie, Strasbourg, Université de Strasbourg 1.

Rosenbaum, P., R. Armstrong et S. King (1986). « Children's attitudes toward disabled peers : A self-report measure », *Journal of Pediatric Psychology, 11*(4), p. 517-530.

Rosenbaum, P., R. Armstrong et S. King (1988). « Determinants of children's attitude toward disability : A review of evidence », *Childrens Health Care, 17*(1), p. 32-39.

Sentenac, M., A. Gavin, C. Arnaud, M. Molcho, E. Godeau et S. Nic Gabhainn (2010). « Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers : A cross-national study between Ireland and France », *Journal of Adolescent Health*, accepté, juillet, code de publication en ligne DOI : 10.1016/j.jadohealth.2010.07.031.

Sheehan, P., J.M. Boisvert, M. Pépin et P. Fougeyrollas (1995). « Les attitudes envers les personnes ayant une incapacité physique », *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, p. 23-38.

Tsan, H., P. Tam, F. Chan et W.M. Cheung (2003). « Stigmatizing attitudes towards individuals with mental illness in Hong Kong : Implications for their recovery », *Journal of Community Psychology, 31*(4), p. 383-396.

Vignes, C., N. Coley, H. Grandjean, E. Godeau et C. Arnaud (2008). « Measuring children's attitudes towards peers with disabilities : A review of instruments », *Developmental Medecine and Child Neurology, 50*(3), p. 182-189.

Vignes, C., E. Godeau, M. Sentenac, N. Coley, F. Navarro, H. Grandjean et C. Arnaud (2009). « Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities », *Developmental Medecine and Child Neurology, 51*(6), p. 473-479.

Ville, I. (2002). « Identités, représentations sociales et handicap », *Déficiences motrices et situations de handicap*, Paris, Association des paralysés de France.

Ville, I. et J.F. Ravaud (1994). « Représentation de soi et traitement social du handicap. L'intérêt d'une approche socioconstructiviste », *Sciences sociales et santé, 12*(1), p. 7-30.

Winance, M. (2004). « Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions », *Politix, 66*, p. 201-227.

Yabar Y. et P. Philippot (2000). « Caractéristiques psychosociales, réactions émotionnelles et stéréotypes », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, *47*, p. 73-95.

Zaffran J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Paris, La Découverte.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

Référence texte officiel

Article L. 311-4 du code de l'éducation au 23 mars 2011, Livre III, chapitre 1, « Dispositions communes ».

Site Internet

Tous ensemble au collège ! DVD-ROM pédagogique interactif réalisé en partenariat par Isabelle Millé, Les Films du Sud, et disponible par commande à <lesfilmsdusud@9business.fr>.

PARTIE

APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE LA SANTÉ DES ÉLÈVES

CHAPITRE

Éducation à la santé et développement de l'esprit critique sont-ils dissociables ?

Daniel Favre
Université de Montpellier 2

Dans ce chapitre concernant l'éducation à la santé des jeunes seront présentés des liens existant entre, d'une part, ce qui nous motive, d'autre part, l'ouverture de la pensée à la critique ou la fermeture de celle-ci. L'exemple qui servira de fil directeur sera celui de la violence scolaire que nos travaux ont permis de concevoir comme une conduite addictive et réversible. Cet exemple montre, dans ce cas, comment changements de systèmes de motivation et de pensée sont possibles et se combinent mutuellement. Notre intention n'est pas de redonner les détails et les références des travaux scientifiques sous-jacents qui ont déjà été publiés par ailleurs, et auxquels il sera possible de se référer tout au long de ce texte, mais de défendre un point de vue concernant le développement précoce de l'esprit critique et l'éducation à la santé.

L'éducation à la santé ouvre une perspective nouvelle dans la mesure où la vie humaine avoisine maintenant le siècle. Cette perspective de vie longue invite à se représenter différemment le citoyen adulte si, selon le cas, il doit répondre au « besoin du marché[1] » dans une logique d'immédiateté[2] impliquant de devenir un consommateur compulsif[3] (croissance oblige), plus ou moins amnésique et peu critique ou si les éducateurs doivent former un citoyen responsable apte à penser, à choisir et à construire l'avenir pour le demi-siècle à venir.

Cette perspective d'éducation à la responsabilité et à l'esprit critique s'impose, l'histoire connue des hommes a montré que ces derniers sont capables du meilleur mais trop souvent du pire. Peu limitées par des instincts, les représentations qu'ils se construiront du monde et d'eux-mêmes motiveront une grande variété de comportements, en particulier dans la relation avec eux-mêmes, dans leur rapport avec leur corps. Notre travail de recherche sur la violence et ses liens avec l'échec scolaire nous a conduits à modéliser les motivations humaines, à repérer différentes théories du sujet et plusieurs

1. En référence au modèle économique actuellement dominant et comportant l'obligation d'être en croissance continue.
2. En économie, le long terme appliqué aux profits financiers correspond à une durée qui varie entre six mois et trois ans, ce qui correspond à la temporalité d'une vie humaine, non à celle des impacts sur l'environnement.
3. Chacun est invité à consulter ce document de 2009, scientifiquement argumenté, qui montre que depuis quelques années les publicitaires ciblent les enfants de plus en plus jeunes ; par conséquent, la publicité apprend aux enfants de nouvelles « valeurs » comme le nombrilisme, l'individualisme et le matérialisme… La partie 4 montre clairement l'impact de la consommation compulsive sur la santé et l'espérance de vie des enfants actuels. <http://www.youtube.com/watch?v=whCjW7VaHEE&feature=related>.

fonctionnements épistémiques sous-jacents à la construction de nos représentations. Nous avons tenté de montrer qu'une éducation à la responsabilité ne devait pas faire l'économie d'une réflexion sur ces thèmes (pour une synthèse, voir Favre, 2007a).

Si l'éducation à la santé contient cette perspective de former des citoyens plus aptes à inventer l'avenir qu'à « consommer sans frein le présent », alors nous pensions pouvoir servir ce projet en présentant deux des cartes cognitives que nous avons construites et qui font l'objet de formations auprès des enseignants : une modélisation des motivations humaines et une modélisation des postures cognitives ou épistémiques de la pensée.

1. Nécessité d'un modèle théorique des motivations humaines

Pour jouer son rôle de carte cognitive, ce modèle doit faire la synthèse entre les apports de la psychologie behavioriste, de la psychologie humaniste, de la psychanalyse et des neurosciences afin de prendre en compte les différentes sortes de motivations humaines et comprendre les valeurs qui en découlent (Favre et Favre, 1993).

La modélisation des motivations humaines que nous avons élaborée veut précisément répondre aux insuffisances des théories antérieures :

- les *théories béhavioristes* qui ne privilégient que les motivations extrinsèques d'un individu,
- certains *courants psychologiques humanistes* qui tendent à ne reconnaître chez l'être humain que la pulsion intrinsèque de développement,
- et la *théorie psychanalytique* qui s'est construite à partir de l'observation de cas pathologiques et a pointé le phénomène de compulsion, autrement dit la difficulté pour un être humain à modifier ses comportements ou ses idées.

Il s'agissait de tirer profit des acquis et des limites des théories déjà existantes et de tenir compte des propriétés des circuits nerveux de renforcement ainsi que du décalage temporel de maturation biologique entre la mise en route de ces circuits liés aux émotions

et sentiments – dès avant la naissance – et celle des zones cérébrales associées au traitement cognitif – dont la maturation se termine vers 15 à 16 ans.

En s'appuyant sur les données neurobiologiques relatives aux « circuits de renforcement positif et négatif des comportements », le modèle complexe proposé ci-après intègre ces différentes approches psychologiques en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement, trois « systèmes de motivation » de ces circuits nerveux :

- le système de motivation de sécurisation,
- le système de motivation d'innovation,
- le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction.

Au cours du développement psychologique, les deux premiers systèmes se relaient, le second remplaçant progressivement le premier, mais le troisième système peut s'imposer et rendre ce relais difficile au point de faire parfois avorter les phases de développement comme l'adolescence. Dans ce cas se substituent à la maturation psychologique « normale » des comportements addictifs, forme de toxicomanie sans drogue, dont la violence serait la plus dangereuse, individuellement et collectivement (Favre, 2007a).

Ce modèle postule qu'il existerait donc, au sein de chaque être humain, trois systèmes de motivation complémentaires ou antagonistes, trois modalités de fonctionnement de notre cerveau et non une seule. Ces trois systèmes fonctionnent en interaction.

1.1. La motivation de sécurisation (SM1)

Ce premier système de motivation dite « de sécurisation » (SM1) est prépondérant dans la petite enfance, mais reste présent toute la vie, le sentiment de bien-être est associé à la satisfaction de besoins biologiques et psychologiques essentiels, dans une relation de dépendance à autrui. Cette satisfaction entraîne une réduction temporaire immédiate de la tension liée à un manque de nourriture, de contacts, etc. Lorsque le besoin est satisfait, le désir disparaît et le plaisir peut être remplacé par un déplaisir. Cette motivation se manifeste également lorsque nous prenons plaisir à réaliser des tâches que nous maîtrisons bien ou lorsque nous retrouvons des personnes qui nous sont chères, etc. Dans ce système de satisfactions/frustrations, on a besoin d'autrui pour satisfaire nos besoins, nous sommes en référence externe. C'est le cas du jeune enfant, mais c'est aussi chez l'adulte le besoin de

reconnaissance et, tout au long de la vie, le besoin d'être accepté tel qu'il est en tant que personne. D'une manière générale, le SM1 fonctionne dans les situations en relation avec le connu et avec ce qui est maîtrisé et stabilisé sur le plan cognitif par le sujet.

Exemples de plaisir ou de frustration en SM1 : l'élève qui exprime son plaisir en disant : *je suis content, car mon enseignant m'a dit que j'ai progressé*, ou sa frustration : *je lève souvent la main pour répondre, mais on dirait qu'il ne me voit pas.*

1.2. La motivation d'innovation (SM2)

Dans ce second système de motivation (SM2), le plaisir a pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle ou affective), surmonte des difficultés, résout des problèmes, montre ses aptitudes, fait preuve de création et d'innovation. Ici, la satisfaction du besoin relance le désir. Contrairement au SM1, le besoin SM2 de comprendre, par exemple, lorsqu'il est satisfait relance le désir de comprendre. Ce type de plaisir ne s'épuise pas, car il ne résulte pas de l'apaisement d'une tension, mais d'un mouvement de croissance ou de réalisation de soi. Il est ainsi indissociable d'une position de responsabilité ou de *non-dépendance*. Les satisfactions associées à ces comportements sont souvent décalées dans le temps et nécessitent donc un investissement soutenu. La référence qui fonde la sécurité du sujet est interne et présente deux facettes : d'une part, la confiance primaire attribuable à la motivation de sécurisation quand cela a été possible dans l'enfance ; d'autre part, l'estime de soi et la confiance dans le monde environnant qu'on peut qualifier de secondaires. Dans ce cas, cette confiance secondaire et la motivation d'innovation sont étroitement associées à ce que l'individu a appris à faire. Très précocement, un enfant humain peut connaître le plaisir lié à la motivation d'innovation, surtout si son environnement humain l'encourage et le sécurise (SM1) dans la conquête d'autonomie. La frustration en motivation d'innovation est liée à la perception d'un enfermement dans une routine, dans le connu ou le prévisible, dans les certitudes.

Le second système de motivation (SM2) permet d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en situation de résolution de problème, dans la rencontre avec les autres qui sont différents de nous, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le gain d'autonomie…

Le SM2 motive l'exploration, la déstabilisation cognitive donc, l'apprentissage et la rencontre avec des autres différents de soi.

Exemples de plaisir ou de frustration en SM2 : *je suis content, car je sens que je progresse, que je comprends mieux,* ou de frustration : *ces exercices sont trop faciles pour moi.*

Le SM1 et le SM2 sont intimement articulés et complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.

1.3. La motivation de sécurisation peut être parasitée (SM1p)

Ce troisième système de motivation est une hypertrophie du premier. Le parasitage provient de « programmes étrangers » correspondant à des injonctions de type hypnotique et dogmatique qui enferment le sujet dans la répétition.

Exemple : le TU es nul en maths intériorisé comme identité par un enfant peut devenir JE suis nul en maths. Le plaisir, dans cet exemple, celui d'être exempté à vie de faire des efforts en mathématiques, s'oppose à celui d'avoir du plaisir SM2 à réussir des exercices en mathématiques. D'une manière générale, le plaisir (ou la frustration) en SM1p s'exprime dans la recherche active de la dépendance. Dans cette quête, autrui est transformé en « objet » pour satisfaire un besoin hypertrophié de dépendance. L'addiction[4] à des produits, à des comportements ou aux personnes illustrent le fonctionnement de ce système

4. Le terme d'addiction appartient au latin et au vieux français, puis disparaît tout en étant conservé en anglais. Étymologiquement et juridiquement, l'addiction désignait la possibilité d'un bailleur de fonds de pouvoir exercer une contrainte sur le corps de celui qui ne pouvait rembourser ses dettes, celui-ci devenant alors légalement son esclave. Aux États-Unis, au XXe siècle, le terme d'addiction a été utilisé pour décrire la relation d'un drogué à sa drogue (alcool, opiacés…). Puis en 1947, est apparu le concept d'« addiction sans drogue » qui désigne un comportement faisant office de drogue chez certaines personnes : la boulimie. L'explication neurobiologique de l'addiction sans drogue est venue plus tard, en deux temps.
   1. En 1976 par la mise en évidence dans le cerveau de substances présentant des analogies avec la morphine, que l'on a appelées « endorphines ».
   2. En 1982, des chercheurs ont démontré que le stress est susceptible d'entraîner une dépendance aux endorphines, ce qui les a conduits à parler de « toxicomanie endogène ». Ainsi, la boulimie est reconnue comme une toxicomanie engendrée par les endorphines produites à la suite des prises

de motivation. La violence et la manipulation[5] relèvent de ce système de « motivation de sécurisation parasitée » et auront le même effet. On prend plaisir à constater qu'on a réussi à mettre autrui sous notre contrôle. La recherche du plaisir SM1p est souvent une motivation par défaut, c'est-à-dire faute de mieux, si le plaisir d'être reconnu et accepté (SM1) et si le plaisir de réussir (SM2) ne sont pas accessibles, mais elle bloque le développement psychique du sujet en l'enfermant dans des conduites répétitives. En effet, lorsque le sujet est sous l'influence de son SM1p, il ne supporte pas les déstabilisations cognitives et court le risque de devenir addictif à des certitudes (Favre, 2000a, 2007b). SM1p et SM2 sont donc des motivations antagonistes. La personne chez qui le SM1p fonctionne de manière prioritaire a donc tendance à reproduire certains comportements ou attitudes comme le ferait un drogué avec la substance dont il ne peut plus se passer sans être mal. L'individu fonctionnant en motivation de sécurisation parasitée ne peut explorer le changement qualitatif de l'individuation impliquant l'acceptation des pertes (donc des « sevrages ») pour mieux grandir.

Le SM2 et le SM1p sont définitivement incompatibles, ce dernier motive les situations qui favorisent le *statu quo.*

Si un sujet est persuadé d'être nul, il n'affronte plus les apprentissages ou ne le fait que pendant très peu de temps, puisque la situation devient trop désagréable pour lui. Si on le force, si on le menace, il va s'y mettre, mais avec peu d'entrain, peu d'énergie ; les résultats, souvent insuffisants, le confirmeront dans cette certitude qu'il est « vraiment nul ».

---

alimentaires ; le sexe, les achats, le travail, le jeu, le sport, (lorsqu'ils sont vécus dans l'excès, à un degré pathologique) ont été ensuite ajoutés à cette liste.

Plus tard, Goodman (1990) établira une liste de critères comportementaux permettant de diagnostiquer un comportement addictif. L'observation de ces comportements et les témoignages des jeunes, dans le cadre des recherches rapportées (Favre, 2007a), nous ont amenés à faire l'hypothèse que la violence et le besoin de certitudes pouvaient faire l'objet de deux addictions distinctes, mais pouvant se renforcer mutuellement.

5. Définies comme « l'ensemble des comportements résultant du besoin acquis (conscient ou non) de rendre l'autre, ou les autres, faible(s), inconfortable(s) et impuissant(s) pour pouvoir soi-même se sentir fort, confortable et puissant » (Favre, 2007a, p. 87).

On peut repérer la personne sous l'influence de son SM1p à travers les expressions qu'elle emploie. La relation de drogué à drogue transparaît dans le langage utilisé par le « drogué ». Les négations absolues, les adverbes « totalitaires » : ne… que… et seulement… si traduisent que la personne fait dépendre complètement sa satisfaction d'une situation précise.

Exemple de plaisir ou de frustration en SM1p : *je ne suis content que si l'enseignant me dit que je progresse*. Dans ce cas, on peut imaginer que le programme étranger, l'instruction interne, c'est : *je me sens tellement nul*[6]. Il en découle que seule la parole de l'enseignant peut, de façon provisoire, comme une drogue, atténuer ce sentiment désagréable. On peut comprendre dans cet exemple que cela ne sert à rien de répéter à un élève qu'il est compétent si l'instruction interne qui le parasite en lui faisant penser le contraire n'est pas « neutralisée ». C'est aussi la limite de l'action des enseignants qui ne peuvent pas se substituer à des psychologues.

En revanche, l'enseignant a avantage à éduquer l'élève en lui permettant de prendre conscience de ces systèmes de motivation, en particulier, de ne pas tomber lui-même dans le piège des programmes étrangers de ses élèves et surtout dans les siens. À cet élève qui exprime qu'il est nul, on peut lui répondre qu'on a bien entendu, qu'il doit sans doute avoir des raisons de penser cela, mais qu'en tant qu'expert de l'éducation, l'enseignant doit dire à l'élève qu'il n'y croit pas. Il peut ajouter que l'élève est libre d'y croire ou de ne pas y croire en lui montrant le prix à payer : pas de plaisir SM2 et pas de plaisir SM1 si on y croit trop fort.

Ces trois systèmes de motivation participent plus ou moins à l'économie intérieure de l'individu et lui procurent chacun un type de plaisir et de frustration spécifique. On peut donc évaluer les fluctuations de son état intérieur en fonction de ces trois systèmes et repérer, chez soi et chez les autres, ceux qui sont en jeu dans un

6. Cette phrase correspond à une formulation hypothétique, que nous avons faite, de l'existence d'une injonction intériorisée et observée chez de nombreux élèves, chaque fois qu'ils voulaient justifier leur non-engagement pour un apprentissage en disant eux-mêmes qu'ils étaient nuls.

fonctionnement idéal (sécurisation et innovation) ou dans un fonctionnement parasité (sécurisation et innovation + sécurisation parasitée = addiction)[7].

De ces trois systèmes de motivation découleront des valeurs différentes. D'une manière générale :

- Le SM1 nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante donc vers le connu et le maîtrisé, bref vers « la sécurité et la stabilité » ou vers des valeurs qui les représentent.
- Le SM2 fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut « l'autonomie, l'individuation et la responsabilité ».
- Ce qui fera valeur dans un système de pensée où le SM1p devient dominant, c'est « toujours plus, tout de suite, et pour soi » avec, comme conséquence, « l'individualisme et l'irresponsabilité ».

Cette carte cognitive invite à se représenter différemment la réussite ou l'efficacité d'une formation ou d'un enseignement. Si, par exemple, le jeune qui a reçu une éducation à la santé fume ou continue à fumer, conscient des risques, ce n'est pas un échec de l'éducation à la santé, mais une manifestation d'un sujet libre d'immoler sa liberté ou sa santé. Le développement de la responsabilité visée par l'éducation à la santé ne peut exister sans la liberté de l'élève sujet à qui s'adresse cette éducation.

N'est-ce point prendre le risque de « mutiler » l'être humain que d'imaginer, ou de souhaiter, qu'il soit possible de le motiver, c'est-à-dire de le placer en référence externe, pour l'amener à faire dans chaque circonstance le « bon choix », le choix attendu par ses éducateurs ?

À l'opposé, une éducation à la santé qui aurait pour finalité le développement de la responsabilité devrait s'appuyer sur les motivations SM1 et SM2 du sujet et permettre à celui-ci de reconnaître ses motivations SM1p. La responsabilité ne peut se concevoir que chez un sujet un peu libre, ce qui implique d'avoir pu reconnaître et accepté

7. Pour s'entraîner à reconnaître les motivations des élèves et les siennes : <http://transformerlaviolencedeseleves.com/IMG/pdf/Testsappropration221.pdf>, et leurs corrigés (à ne pas regarder trop rapidement pour muscler la motivation d'innovation) : <http://transformerlaviolencedeseleves.com/IMG/pdf/Testsappropration222.pdf>.

ses différentes motivations. En acceptant cela, il devient possible d'interroger notre rapport personnel à la consommation non pas pour adopter une conduite normative, mais pour cesser d'être manipulable et, ainsi, de se tromper soi-même (Favre, 2000b). Comme le fonctionnement affectif ou émotionnel ne peut pas être neurologiquement dissocié de notre fonctionnement cognitif (Favre, 2006), il convient d'examiner maintenant une seconde grille cognitive qui permettra de repérer comment notre activité de penser se déplace entre ouverture et fermeture.

2. Pensée fermée (dogmatique)/pensée ouverte (non dogmatique)

Dans ce modèle (Favre et Joly, 2001 ; Favre et Rancoule, 1993), *la pensée fermée ou dogmatique* est caractérisée par quatre attitudes ou postures cognitives, sa finalité étant de conserver et de stabiliser le contenu de pensée :

- La personne a recours à l'implicite pour s'exprimer.
- Les énoncés ont un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs (verbe être au présent de l'indicatif, absence des autres modes et des autres temps).
- L'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les « faits » qui confirment le « déjà là », l'*a priori* personnel en négligeant les autres et procède à des généralisations abusives.
- La personne occulte ses propres émotions et ses sentiments, mais elle les extériorise en les projetant, sans s'en rendre compte, sur son environnement. Le trait le plus saillant est la propension à faire disparaître les marques de l'énonciateur et de sa subjectivité (le Je disparaît au profit du Il, du On ou du Nous).

Exemple de dogmatisme : si on exprime : *Kévin est insupportable* (parole d'enseignant) ou *Kévin est un bouffon* (parole d'élève), on est dans l'implicite, car chacun peut mettre derrière les mots *insupportable* ou *bouffon* des représentations très différentes, il s'agit d'une formulation sous forme de vérité immuable, le verbe être au présent de l'indicatif renvoie en effet à l'éternité puisque l'affirmation ne comporte pas de date de péremption, il s'agit également d'une généralisation abusive puisque le qualificatif attribué n'a pas été observé 24 heures sur 24 et

tous les jours de l'année et, enfin, celui qui s'exprime n'a rien dit de ce qu'il ressent, mais l'a attribué au monde extérieur. Résultat : on ne peut rien y faire si ce n'est d'éviter Kévin ou l'écarter si cela ne convient pas.

À l'opposé, la pensée ouverte ou non dogmatique se traduit par quatre attitudes ou postures cognitives opposées, sa finalité étant de permettre l'évolution du contenu de pensée. Elle implique :

- de prendre conscience que l'autre est différent de soi et que, pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue, nommer, distinguer, etc. ;
- d'attribuer un caractère approximatif et provisoire aux énoncés (formulation d'hypothèses, questionnements, emploi du conditionnel, de formules pour suspendre le jugement : *il me semble*, *peut-être*) ;
- de repérer et d'exposer les limites dans lesquelles l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application (par exemple, recherche de contre-évidences) ;
- de prendre en compte la subjectivité de la personne qui parle. Cela devient possible quand elle peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non) et les situer dans leur contexte : non pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel).

Exemples pour un fonctionnement non dogmatique : on peut demander aux élèves de se situer en pourcentage de certitude quand ils expriment un avis, ou leur permettre de prendre conscience de l'effet minorant ou majorant des émotions sur la pensée ou de repérer le domaine de validité d'une opinion : « la force des hommes est supérieure à celle des femmes », musculaire ?, à âge comparable ?, à taille comparable ? ; « la division rend plus petit le quotient », toujours ? si le diviseur est inférieur à 1 ?

L'apprentissage et le fonctionnement de la science procèdent de déplacements entre un pôle de déstabilisation (pensée ouverte) et un pôle de stabilisation (pensée fermée) des connaissances. Ces deux pôles sont nécessaires pour que, grâce au traitement dogmatique, les humains puissent avoir des représentations communes et que, grâce au traitement non dogmatique, ils puissent les faire évoluer. Les motivations de sécurisation et d'innovation sont directement associées à chacun de ces modes de traitement et se complètent dans la durée :

on éprouve du plaisir à voir nos idées stabilisées et partagées avec d'autres personnes et c'est également satisfaisant, à un autre moment, de pouvoir faire évoluer notre pensée.

L'accompagnement de l'apprentissage, en particulier de la période de vulnérabilité correspondant à la perte de la stabilité du monde représentationnel, le temps de l'accommodation – assimilation selon Piaget (1975), peut être l'occasion de fonctionner et de faire fonctionner les élèves de manière moins dogmatique. Pendant cette période, on précise sa pensée, on définit les termes, on fait des hypothèses, on se trompe, on fait des erreurs, on recommence, on tâtonne, on utilise les erreurs comme des informations intéressantes : la critique correspond à une manière de garder la pensée en mouvement et toutes les émotions ressenties durant cette période ont une raison d'être. Le postulat sous-jacent est celui de la cohérence de la personne humaine : postuler que la personne est cohérente, c'est déjà l'accepter de manière inconditionnelle et lui permettre de se sentir en sécurité.

Contrairement aux expressions comme le verbe être au présent de l'indicatif, toujours, jamais, etc., la projection des émotions, le langage associé au fonctionnement non dogmatique peut permettre d'éviter de rentrer dans les « transes hypnotiques » (pour en savoir plus, voir Cratree, 1997) comme celles qui touchent les comportements de consommation. Gesualadi (2008, p. 68) conclut son article sur la construction sociale du besoin croissant de consommer en exprimant : « Il faut se réveiller de cette hypnose et l'un des moyens peut être de cesser de mesurer le bien-être à la seule aune du produit intérieur brut et d'adopter, à la place, le bonheur intérieur brut ; un instrument de mesure qui n'évalue pas seulement la richesse matérielle, mais aussi notre degré de satisfaction par rapport à la qualité de la vie, de notre travail, de notre santé, de notre vie familiale, de nos relations sociales, de notre rôle de citoyen. »

3. Motivation d'addiction et pensée fermée : le cas de la violence

L'aventure de la science, initiée par Thalès de Milet au VIe siècle av. J.-C., a montré que le discours critique, celui de son élève Anaximandre, est plus intéressant que le discours conservateur, car il permet à la pensée d'avancer, de se réformer, de se complexifier (Favre, 1997). Thalès, en encourageant son élève à poursuivre dans cette voie, va « allumer

un feu » : celui de la démarche scientifique. Beaucoup plus tard au XXe siècle, Bachelard (1938, 1986) affirmera que la science n'avance que par rectification d'erreurs… comme les élèves d'ailleurs.

La pensée dogmatique dont nous avons hérité, avec notre phobie de l'erreur, du Moyen Âge comporte cette illusion qui est de nous donner un sentiment de maîtrise cognitive absolue, d'être dans le savoir. De nombreux récits historiques (les biographies des dictateurs, César, Napoléon, Hitler, Mao Tsé-Toung…) montrent que celui qui est persuadé d'être dans la vérité, peut chercher à la défendre ou à l'imposer par la force. Dépendant de la stabilité de ses représentations pour se sentir bien, il ne peut supporter les manifestations, voire l'existence des Anaximandre.

L'histoire de la pensée dogmatique permettrait d'expliquer bien des guerres et des génocides, mais c'est en étudiant les liens entre la violence et l'échec scolaire que nous la rencontrerons directement (Favre, 2007a).

Sans vouloir reprendre complètement le portrait psychosociologique et cognitif de « l'élève désigné comme violent par les enseignants » (Favre et Fortin, 1999), il importe de rappeler ici que son agressivité pathologique est fortement et significativement associée à de l'anxiété et à de la dépression, d'une part, à un fonctionnement dogmatique hypertrophié, d'autre part.

Plus concrètement, ce jeune vit dans une logique d'immédiateté. Il situe, le plus souvent, à l'extérieur de lui-même l'origine des événements désagréables de sa vie, ce qui accentue son sentiment d'impuissance et celui de subir le monde extérieur. Il se trouve presque incapable de nommer et de reconnaître ses émotions et ses sentiments en situation de frustration. Il redoute toute déstabilisation cognitive et recherche d'autres jeunes qui lui ressemblent, qui pensent, parlent, s'habillent comme lui. Peu capable d'empathie, il aura du mal à décoder les intentions du *dealer* qui veut l'utiliser et interprétera l'exigence de l'enseignant comme une persécution. Fuyant les apprentissages, il est souvent en échec scolaire. Ce portrait correspond assez bien au jeune dans la violence d'impulsivité et un peu moins au jeune ayant recours à la violence de manipulation ou de prédation, qui n'est pas forcément en échec scolaire. Ils ont cependant un point commun : la violence leur sert d'anxiolytique ; grâce aux comportements violents, ils peuvent avoir l'illusion de se sentir fort, puissant ou confortable quand ils

amènent les autres à se sentir faibles, impuissants ou inconfortables. La violence se présente donc comme un comportement addictif associé au mode de fonctionnement dogmatique.

Avec ces résultats, on peut comprendre pourquoi l'échec scolaire est tant associé à la violence et éviter de porter des jugements négatifs sur ces élèves, évitement nécessaire pour pouvoir les aider efficacement. En effet, à l'école où se multiplient les situations d'apprentissage (donc, de déstabilisation cognitive), les élèves « dépendants de la stabilité » de leur monde représentationnel ne peuvent faire progresser leurs connaissances et, de ce fait, échouent plus que les autres à niveau de quotient intellectuel (QI) égal. Cet échec scolaire les conduit à être peu à peu exclus sur le plan social, ce qui produit ou entretient de l'anxiété et de la frustration puis, par la suite et pour certains, des réactions violentes d'impulsivité, comme jeter la copie soigneusement et longuement corrigée par l'enseignant, se privant ainsi des informations dont ils ont besoin pour réussir.

Les ateliers de communication[8] réalisés ensuite avec ces élèves désignés comme violents avaient comme objectif l'apprentissage de la pensée non dogmatique. Ils ont eu deux effets : une diminution de moitié des variables corrélées : agressivité, anxiété et fonctionnement dogmatique, et une augmentation des notes (Favre, 2007b ; Favre et Joly, 2003). Nous observons régulièrement, depuis 1994, une augmentation de l'ordre d'un à deux points sur vingt[9] y compris chez des élèves qui ne sont pas spécialement repérés pour leurs comportements violents, mais qui font l'apprentissage ou dont leurs enseignants ont fait l'apprentissage de la pensée non dogmatique. Parallèlement, le lien entre la réussite scolaire et l'éducation à la santé a bien été établi (Jourdan et Simar, 2008). En effet, l'application de l'apprentissage de la pensée non dogmatique dans le cadre de classes expérimentales dont le projet est d'aider les élèves à se remotiver pour l'apprentissage a permis de mettre en évidence une diminution des passages à l'infirmerie et de la quasi-disparition des maux de tête et de ventre dans ces classes, comme si le niveau de stress avait baissé (Favre, 2010).

8. Il s'agit d'une vingtaine de séances de 45 minutes au cours de l'année scolaire, pendant la pause déjeuner et à l'intérieur de l'établissement scolaire.

9. En France, l'évaluation du travail scolaire des élèves se fait habituellement sur une échelle qui va de 0 à 20 avec une répartition souvent symétrique des notes autour de la moyenne : 10.

Nos recherches ont montré un effet significatif de l'apprentissage de la pensée non dogmatique sur une forme d'addiction : la violence, exemple que nous avons illustré dans ce chapitre. Il reste à mettre en évidence un effet protecteur d'un tel apprentissage vis-à-vis des conduites addictives en général. Dans cette perspective, nous proposons d'inclure un dispositif d'apprentissage des quatre postures cognitives dans les programmes d'éducation à la santé. Cet effet protecteur proviendrait d'un changement de système de motivation prédominant : motivation d'addiction vers motivation d'innovation en n'oubliant pas que ce changement associé à l'apprentissage de la pensée non dogmatique provoque également le développement de l'esprit critique.

4. Éduquer ou conditionner

Il existe de nombreux textes officiels en France qui explicitent les missions des enseignants et font figurer le développement de l'esprit critique des élèves.

> La mission de l'enseignant est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. […] Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel… (Extraits du *BO* de mai 1997)[10].

L'apprentissage de la pensée non dogmatique contribue donc directement au développement de l'esprit critique, mais ces textes vont plus loin ; ensemble, ils montrent que l'éducation a pour finalité de contribuer à l'émergence d'un élève sujet.

L'éducation à la santé ne peut se réduire à faire peur ou à moraliser pour constituer véritablement une éducation à la responsabilité, tout au plus.

> Ce qui fonde la pédagogie, c'est l'éducation de la liberté. L'objectif, ce n'est pas d'abord l'employabilité des élèves – même si, évidemment, c'est quelque chose dont nous devons avoir le souci –, c'est d'abord la possibilité donnée à un être de se poser comme sujet. De se mettre en jeu dans ses activités, de ne pas être manipulé, réduit à un simple consommateur qu'il faut séduire et dont il faut flatter en permanence les pulsions les plus archaïques. Cet objectif,

10. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1997.

> qui fut toujours l'obsession des pédagogues, devient aujourd'hui d'une terrible actualité. Et je prononce le mot « terrible » dans son sens propre : notre monde est, en effet, en passe d'être complètement piloté par la machinerie médiatico-commerciale… qui, précisément, a tout intérêt à ne pas avoir en face d'elle des sujets libres, mais des enfants scotchés aux écrans et manipulables par la publicité (Meirieu, 2007, site Internet).

Comme le montre Meirieu (2007) dans ces propos, la finalité de la pédagogie, l'émergence d'un sujet, pourrait s'opposer à l'idéologie dominante qui veut ou peut ne voir dans les humains que des consommateurs dont le désir, appelé aussi « moral des ménages », doit être entretenu.

En appliquant notre modèle des motivations à des sujets en devenir, on en déduit que la motivation de sécurisation n'existe pas seule, mais en étroite relation avec la motivation d'innovation : grandir sur le plan psychologique se traduit par une diminution de l'importance de la première et une augmentation de la seconde. Dans ce modèle existe une motivation antagoniste à la motivation d'innovation, ce n'est pas la motivation de sécurisation, mais la motivation d'addiction.

Que peut signifier, pour les humains, le fait que le franchissement d'épreuves, le gain d'autonomie, le dépassement de soi, fassent l'objet d'une récompense intrinsèque de la part de nos cellules nerveuses sous forme de dopamine (Stark, Rothe, Wagner et Scheich, 2004) ? Il est difficile de répondre à cette question d'ordre métaphysique, mais une remarque plus philosophique peut être formulée : serions-nous libre sans la motivation d'addiction (autre modalité de fonctionnement de nos neurones) qui est l'opposé polaire de la motivation d'innovation : le maintien du *statu quo* psychologique et la recherche du toujours plus dans la même chose ?

Nous pensons que non ! Comme l'exprime Delord[11], philosophe spécialiste de Spinoza[12], la marque réelle de la liberté, c'est de pouvoir aussi faire le choix (malheureux certes !) d'immoler notre liberté… dans l'addiction.

---

11. Propos tenu au cours de la formation de formateurs concernant l'éducation à la santé et à la prévention des conduites addictives (IUFM du Puy en Velay, novembre 2006) par Jean Delord, agrégé de philosophie à l'IUFM de Toulouse.

12. Le philosophe hollandais, Baruch Spinoza (1632-1677), est habituellement considéré comme celui qui a formalisé une philosophie du désir, *cf. L'Éthique* (1954), ouvrage publié l'année de sa mort.

Un sujet autonome se manifeste dans ses choix quand il peut dire OUI ou quand il peut dire NON, et former des élèves-sujets libres et en devenir, c'est donc réunir des conditions pour que ce libre choix puisse exister pour ces personnes.

Il en découle que le fait qu'un élève fume alors qu'il a reçu une éducation à la santé et à la responsabilité n'est pas un échec de cette éducation, mais la conséquence de cette liberté.

Conclusion

Les deux cartes cognitives concernant le modèle des trois systèmes de motivation en interaction et celui des postures cognitives dogmatiques versus non dogmatiques contribuent à préciser la complexité d'un sujet humain. Une éducation à la santé devrait, pour ne pas risquer de faire du conditionnement, de la manipulation ou du moralisme, comporter une formation épistémologique minimale et permettre de repérer les émotions qui accompagnent la pensée dans les trois modalités : sécurisation/innovation/addiction. Car si désirs, plaisirs et peurs ne sont pas pris en compte, le raisonnement risque d'être altéré par des effets minorants, majorants ou autorationalisants. Cette éducation donnerait alors une chance sérieuse à la promesse que contient l'éducation à la santé : permettre de se projeter de manière responsable dans l'avenir (Jourdan, 2007).

Cependant, qu'en est-il si, à travers les médias, l'école…, le mode de traitement dogmatique des informations est hypertrophié ? Le croisement des deux cartes (motivations et postures cognitives) que nous avons présentées permet de prédire que les personnes deviendront dépendantes de la stabilité de leurs représentations ; une addiction aux certitudes pourrait s'installer sous l'effet d'une motivation de sécurisation parasitée. Comme la logique de l'immédiateté prévaut dans les conduites addictives, le « consommateur compulsif » que réclament les objectifs de croissance mesurés par le PIB ne peut pas être simultanément un citoyen responsable ! Il est donc urgent que l'école développe de manière durable l'esprit critique pour que chacun puisse, au cours de sa vie, prendre du recul sur les informations qu'il reçoit et sur son fonctionnement affectif.

Bibliographie

Bachelard, G. (1938, 1986). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin/Presses universitaires de France.

Bulletin officiel de l'éducation nationale (1997). *Circulaire, 97-123,* du 23 mai et *22,* du 29 mai.

Cratree, A. (1997). *Trance Zero, Breaking The Spell of Conformity*, Somerville House Publishing, Toronto, traduction française de A. Cratree (2002 et 2005). *Seriez-vous sous influence ? Retrouvez votre vraie identité*, Barret-sur-Méouge, Le Souffle d'Or.

Favre, D. (1997). *Des Neurosciences aux sciences de l'éducation : contribution à une épistémologie de la variance*, thèse de doctorat, Lyon, Université Lyon 2, Presses universitaires du Septentrion.

Favre, D. (2000a). « De l'addiction aux certitudes », *Psychologie de la motivation, 30,* p. 88-94.

Favre, D. (2000b). « Se tromper soi-même : plaisir ou fatalité ? », dans A. Mouchès (dir.), *Illusions*, Paris, L'Harmatan, p. 37-54.

Favre, D. (2006). « Émotion et cognition : un couple inséparable », *Cahiers pédagogiques*, *448*, p. 66-68.

Favre, D. (2007a). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.

Favre, D. (2007b). « Développer le langage intérieur pour pallier la violence », dans D. Favre, *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod, p. 93-108.

Favre, D. (2010*). Cessons de démotiver les élèves – 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Paris, Dunod.

Favre, D. et C. Favre (1993). « Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence », *Revue de psychologie de la motivation*, *16*, p. 27-42.

Favre, D. et L. Fortin (1999). « Portrait de l'adolescent désigné comme violent », *Bulletin de psychologie*, *52*(3), p. 363-372.

Favre, D. et J. Joly (2001). « Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires », *Psychologie et psychométrie, 22*(3/4), p. 115-151.

Favre, D. et J. Joly (2003). « Mode de traitement de l'information, sa relation avec l'adaptation sociale et son évolution consécutive à des ateliers de communication axés sur le langage intérieur », dans F. Larose (dir.), *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et interventions éducatives*, Sherbrooke, Édition CRP, p. 23-40.

Favre, D. et Y. Rancoule (1993). « Peut-on décontextualiser la démarche scientifique ? », *Aster, 16*, p. 29-46.

Gesualadi, F. (2008). « Quand la surabondance nuit », *Repenser l'acte de consommation pour le bien-être de tous – réflexions sur la responsabilité individuelle des consommateurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 61-69.

Goodman, A. (1990). « Addiction : Definition and implications », *British Journal of Addiction*, *85*(11), p. 1403-1408.

Jourdan, D. (2007). « L'éducation à la santé à l'école : apprendre à faire des choix libres et responsables », *Revue Sève*, *17*, p. 1-7.

Jourdan, D. et S. Simar (2008). « Créer les conditions de la réussite de tous les élèves : l'implication des personnels des collèges dans la promotion de la santé », *Ville École Intégration*, *152*, p. 179-185.

Meirieu, Ph. (2007). Entrevue au sujet de *Pédagogie* : *le devoir de résister,* Paris, ESF, <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2007/85_Meirieu.aspx>, consulté le 12 avril 2010.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives* : *problème central du développement*, Paris, Presses universitaire de France.

Spinoza, B. (1954). *L'éthique*, Traduction et introduction de R. Caillois, Paris, Gallimard.

Stark, H., T. Rothe, T. Wagner et H. Scheich (2004). « Learning a new behavioral strategy in the shuttle-box increases prefrontal dopamine », *Neuroscience*, *126*(1), p. 21-29.

Autres sites Internet :

<http://www.youtube.com/watch?v=whCjW7VaHEE&feature=related>, consulté le 29 mars 2011.

<http://transformerlaviolencedeseleves.com/IMG/pdf/Testsappropration221.pdf>, consulté le 12 mars 2011.

<http://transformerlaviolencedeseleves.com/IMG/pdf/Testsappropration222.pdf>, consulté le 12/03/2011.

CHAPITRE

12

Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination

Élément central de la pédagogie de la sollicitude

Léna Bergeron
Université du Québec à Trois-Rivières

Geneviève Bergeron
Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Ce chapitre apporte un éclairage nouveau sur le travail autour du bien-être des élèves ayant des difficultés[1] ou des troubles d'apprentissage[2]. En effet, il aborde les moyens pour soutenir leur connaissance de soi et, ainsi, favoriser leur autodétermination. À travers une brève description des défis vécus par ces élèves, les concepts de connaissance de soi et d'autodétermination sont d'abord situés. L'essentiel du chapitre s'articule autour de la description du processus de recherche-action-formation ayant mobilisé différents acteurs scolaires dans ce travail orienté vers le développement du bien-être des élèves. Cette section est ensuite renforcée par une présentation des résultats de la recherche. Enfin, quelques pistes déterminantes pour soutenir le bien-être des élèves par le développement de la connaissance de soi et de l'autodétermination sont mises en évidence.

1. Le bien-être, la connaissance de soi et l'autodétermination

Le bien-être des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage est un sujet préoccupant. En effet, ces élèves font face à des défis majeurs tout au long de leur cheminement scolaire, défis qui, pour plusieurs, tendent à se perpétuer dans leur vie adulte. L'abondance des écrits sur les troubles d'apprentissage et les multiples approches à privilégier pour venir en aide aux élèves n'empêche pas le fait que bon nombre d'entre eux éprouvent des difficultés importantes sur les plans psychologique, social et scolaire (Bender, 2001 ; Rousseau, 2005). Dans ce contexte chargé de défis, différents facteurs reliés aux jeunes, à leur famille, leur communauté ou leur l'école, peuvent avoir une incidence sur leur adaptation. Ainsi, plusieurs chercheurs insistent sur l'importance d'engager ces jeunes dans les actions entreprises pour les soutenir en regard de leurs difficultés (Campbell-Wathley,

1. Précisons ici que l'expression « difficultés d'apprentissage » fait référence à l'élève pour qui les intervenants scolaires suspectent le trouble d'apprentissage, bien qu'il y ait absence de diagnostic.

2. L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle (TAAC, 2002).

2008 ; Wehmeyer et Field, 2007). Qu'il s'agisse de la famille, du milieu scolaire ou du milieu de la santé, il semble que la collaboration de tous les acteurs mobilisés ait des impacts positifs sur certains aspects reliés au bien-être des jeunes ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. Ces considérations sont intimement liées au concept d'autodétermination, c'est-à-dire une série « d'attitudes et d'habiletés requises pour qu'un individu agisse en tant qu'instigateur de sa propre vie et fasse des choix quant à sa qualité de vie, libre de toute influence ou d'interférence » (Wehmeyer 1992, cité dans Legendre, 2005, p. 142).

En matière d'autodétermination, la recherche tend à montrer qu'elle peut avoir des incidences positives sur les intérêts de l'élève, de même que sur sa motivation, sa participation dans le processus d'apprentissage, son employabilité postscolaire, sa vie d'adulte, sa capacité de faire des choix, en plus de réduire certains comportements inadaptés (Salkind, 2006 ; Wehmeyer et Field, 2007).

L'autodétermination des jeunes ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage n'est donc pas étrangère à leur sentiment de bien-être, soit une sensation agréable procurée par la capacité de satisfaire, sans stresser ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel, spirituel, interpersonnel, social et environnemental (Legendre, 2005). Cette perspective appuie l'importance du pouvoir intrinsèque de chaque personne à satisfaire ses propres besoins pour se sentir bien. Il semble aller de soi que, pour contribuer au bien-être des élèves ayant des troubles ou difficultés d'apprentissage, ces derniers ont avantage à être partie prenante des décisions et des actions posées par l'équipe-école en réponse à leurs besoins. Or, selon Field, Sarver et Shaw (2003), plusieurs études montrent plutôt que les adultes sollicitent peu les jeunes en optant davantage pour des pratiques qui favorisent la dépendance de ces derniers. Ce constat est préoccupant, puisque plusieurs bénéfices sont associés à l'enseignement et à la pratique d'habiletés qui sont liées à l'autodétermination chez ces élèves (Salkind, 2006).

Plusieurs voies contribuent au développement de l'autodétermination : à cet égard, le développement de la connaissance de soi semble une option prometteuse. En effet, considérée comme une composante préalable à l'autodétermination, la connaissance de soi permet aux jeunes de connaître et de comprendre la nature de leurs difficultés. Ainsi, Campbell-Wathley (2008) précise que l'essentiel pour les élèves

ayant des troubles et des difficultés d'apprentissage est de comprendre leurs forces et leurs limites, tout en étant conscients de leurs capacités intérieures. Les élèves qui connaissent et comprennent leurs troubles d'apprentissage sont plus enclins à avoir une bonne image personnelle, une meilleure acceptation de soi et manifestent une plus grande facilité dans la gestion et l'adaptation à l'environnement. Dans le même sens, d'autres auteurs sont aussi d'avis que la connaissance que les élèves ont de leurs troubles d'apprentissage favorise le développement d'une perception positive de soi (Chamberland, 1998 ; Karp, 1997 ; Rousseau, 2005 ; Rousseau, Bergeron et Vézina, 2008 ; Shapiro et Rich, 1999), en plus d'influencer positivement la réussite scolaire (Rousseau et Bergeron, 2006 ; Shapiro et Rich, 1999). Malgré ces constats, les élèves ayant des troubles d'apprentissage « éprouvent beaucoup d'embarras à s'exprimer sur leurs difficultés scolaires puisqu'ils en connaissent peu ou pas les origines et les causes » (Rousseau, Bélanger, Fournier et Tétreault, 2008, p. 94-95). Par conséquent, la connaissance de soi apparaît comme un moyen efficace pour favoriser l'autodétermination des jeunes ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et, ainsi, améliorer leur bien-être.

Sans surprise, ce chapitre rend compte de l'appropriation d'une démarche de développement de la connaissance de soi chez les élèves de 9 ans à 14 ans ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, le tout dans un contexte de recherche-action-formation.

2. L'appropriation d'une démarche de développement de la connaissance de soi par la recherche-action-formation

La recherche-action-formation s'appuie sur la réunion entre chercheurs et praticiens dans la production de connaissances (Anadón et Couture, 2007). Dans le contexte qui nous préoccupe, cette réunion s'articulait autour d'un projet visant l'amélioration du bien-être et de l'expérience scolaire de jeunes ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. Ce projet, d'une durée de cinq ans, est caractérisé par une alternance entre des activités de formation et diverses expérimentations orientées vers la mise en œuvre d'une « pédagogie de la sollicitude », une pédagogie qui se « caractérise par l'établissement d'une relation authentique entre l'enseignant et le jeune, relation empreinte d'attention à la fois soucieuse et affectueuse » (Rousseau,

2004b, p. 4). D'une part, cette relation est alimentée par l'animation des ateliers de connaissance de soi. D'autre part, ces ateliers permettent la création d'un lieu d'échanges et d'exploration de l'affirmation de soi et de son pouvoir d'agir. L'appropriation des fondements derrière cette vision de la pédagogie est bien servie par la recherche-action-formation. Rappelons-le, la recherche-action-formation constitue une démarche originale qui s'appuie sur la complémentarité des activités de recherche, d'action et de formation (Charlier et Charlier, 1998).

2.1. L'activité de recherche

Brièvement, précisons que ce projet de recherche-action-formation s'inscrit dans une tradition de collaboration avec le Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario (CEPEO). D'une année à l'autre, ce sont 35 intervenants scolaires et enseignants qui ont pris part au processus de recherche. Parallèlement, ce sont 63 élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, âgés entre 9 et 14 ans, qui ont été directement touchés par ce projet. À ces derniers s'ajoutent plus de 200 élèves n'ayant pas de besoins particuliers qui ont été témoins de près ou de loin de la transformation de pratiques enseignantes visant la mise en œuvre d'une pédagogie de la sollicitude et, conséquemment, le développement de la connaissance de soi.

Cela va de soi que ce texte ne vise pas la présentation de l'ensemble des outils et analyses déployés au cours de ces cinq années de recherche-action-formation. Précisons tout de même que l'ensemble de ces outils, tantôt quantitatifs, tantôt qualitatifs, ont été utilisés auprès des parents, des intervenants scolaires[3] et des élèves, et ce, en début et en fin d'année scolaire. Précisons aussi que la connaissance de soi, de même que l'estime de soi, au cœur de la pédagogie de la sollicitude sont deux composantes personnelles qui résistent aux interventions à court terme. Enfin, certains résultats spécifiques aux élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage obligent l'analyse de données issues de petits groupes d'élèves. Il s'agit là d'une limite importante.

3. Par intervenants scolaires, on entend les enseignants, les enseignants-ressources (orthopédagogues) et les membres de la direction d'école.

2.2. L'activité de formation

L'activité de formation inhérente à la recherche-action-formation s'est traduite par l'accompagnement de la chercheure responsable, en compagnie d'une assistante, à raison de cinq à six journées par année scolaire. Ces rencontres visaient tant la sensibilisation aux troubles d'apprentissage que le développement d'une expertise associée aux pratiques favorisant la pédagogie de la sollicitude, de même qu'un moment privilégié pour répondre aux besoins ponctuels des intervenants en matière de trouble d'apprentissage et de développement de la connaissance de soi.

2.2.1. Sensibilisation aux troubles d'apprentissage et appropriation d'un programme de développement de la connaissance de soi

L'activité de formation est amorcée par la sensibilisation des intervenants aux retombées scolaires, affectives et sociales associées aux troubles d'apprentissage. Cette activité s'appuie sur les outils proposés dans la trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage donnés *Dans les bottines de Benoît*[4] (Rousseau, 2004a). Les outils proposés dans cette trousse encouragent la compréhension du vécu des élèves ayant des troubles d'apprentissage, en plus de souligner l'importance d'établir avec ces élèves une relation pédagogique empreinte d'empathie qui s'appuie sur un lien de confiance solide. À titre d'exemple, la simulation de difficulté en lecture et la simulation de difficulté en écriture engagent rapidement les participants dans une situation où il est très difficile de répondre aux attentes de l'animateur. Cette activité facilite indéniablement la prise de conscience des émotions encourues dans une telle situation, émotions qui altèrent l'ouverture et l'engagement des participants qui, rapidement, adoptent certains comportements comparables à ceux des élèves qui vivent au quotidien cette réalité (évitement de la tâche, blagues, hésitations, refus de lire ou d'écrire, sentiment d'incompétence, etc.). La simulation de même que les autres outils associés à cette trousse ont vite fait de confronter les participants à leurs croyances et attitudes en regard des jeunes ayant des difficultés ou des troubles

4. Ces outils comprennent des activités de simulation de troubles d'apprentissage, une vidéo-atelier, une vidéo animée qui raconte l'histoire d'un enfant ayant des troubles d'apprentissage, de même qu'un guide qui explique certaines retombées associées aux troubles d'apprentissage et qui propose une série de stratégies contribuant à une expérience scolaire plus positive.

d'apprentissage et de contribuer à la réflexion sur leurs pratiques qui soutiennent ces jeunes ou, à l'inverse, qui leur nuisent. Cette étape de l'activité de formation est particulièrement porteuse de sens pour le reste du projet puisqu'elle donne accès au vécu de ces jeunes et permet aux intervenants scolaires de mieux comprendre l'impact de leurs gestions sur leur quotidien.

C'est après cette sensibilisation que sont explorées une série de stratégies visant la réussite scolaire (stratégies d'organisation de l'information et stratégies compensatoires à partir du livre *Pour une pédagogie de la sollicitude* – Rousseau, 2004b) et l'autodétermination (stratégies de développement de la connaissance de soi) avec le programme de connaissance de soi Mieux se connaître pour mieux apprendre (McMurchie, 2002). Alors que le premier outil est destiné au développement des connaissances des enseignants, le deuxième est destiné plus spécifiquement aux élèves.

2.2.2. Rencontres de suivis

Afin de soutenir les intervenants scolaires dans l'appropriation de ces nouveaux outils de même que dans la poursuite de leur réflexion sur l'impact de leurs gestes sur l'expérience scolaire des élèves, des rencontres d'échange avec la chercheure sont maintenues tout au long de l'année scolaire. Il s'agit là de moments privilégiés pour la résolution de problèmes et la concertation des membres de l'équipe-école autour du projet de changement qu'ils se sont donné, soit contribuer au bien-être des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans l'école.

2.2.3. Conditions de réussite de l'activité de formation

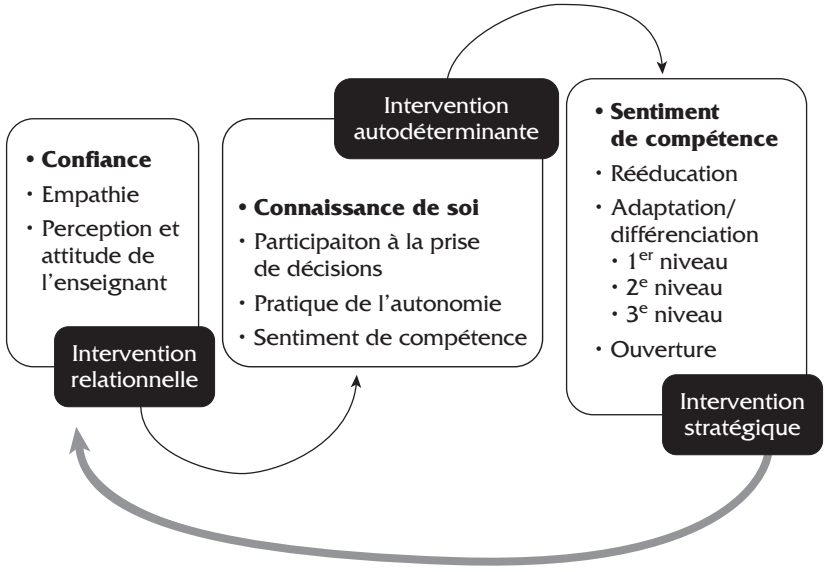
Les cinq dernières années nous auront appris que certaines conditions sont fortement associées à la réussite d'un tel projet. Ces conditions sont : l'allocation de temps clairement défini au calendrier scolaire pour la participation de l'ensemble des acteurs aux activités de formation et aux rencontres de suivi, de même que la participation des directions d'école et des interlocuteurs du conseil scolaire lors de ces rencontres. Cela va de soi que le rythme effréné propre au milieu scolaire rend parfois difficile la gestion des calendriers de rencontres. Or, compte tenu de l'importance du travail et de la construction d'équipes lors de ces moments de concertation, l'absence d'un membre vient rapidement modifier la dynamique du groupe. De plus, la présence des membres

de la direction et du conseil scolaire semble contribuer à l'engagement des intervenants. Pour plusieurs, cette présence manifeste l'importance accordée au projet.

2.3. L'action

La recherche-action-formation est riche d'actions ! En fait, comme l'illustre la figure 12.1, ces actions gravitent autour de trois dimensions : l'intervention relationnelle, l'intervention « autodéterminante[5] » et l'intervention stratégique.

FIGURE 12.1. ***Trois dimensions inhérentes à la pratique d'une pédagogie de la sollicitude***



La dimension relationnelle vise le développement d'une relation de confiance entre l'intervenant scolaire et l'élève. Cette dimension oblige une réflexion en lien avec les attitudes et perceptions des intervenants à l'égard des élèves ayant des difficultés ou troubles d'apprentissages. La dimension autodéterminante vise le développement de

5. Ce mot n'existe pas sur le plan lexical, mais est tout de même utilisé ici afin de décrire les interventions réalisées dans une visée d'autodétermination des élèves.

la connaissance de soi de l'élève ayant un trouble ou une difficulté d'apprentissage et oblige une réflexion sur le sentiment de compétence des intervenants scolaires. Enfin, la dimension stratégique vise le développement d'un sentiment de compétence chez l'élève ayant un trouble ou une difficulté d'apprentissage et oblige le développement d'une série de stratégies d'adaptation, de différenciation et de stratégies compensatoires par les intervenants scolaires.

2.3.1. Intervention relationnelle

Un travail sur le développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage implique, au préalable, l'établissement d'un lien de confiance entre l'élève et l'intervenant. Dans cette perspective, il est indispensable que les intervenants développent et renforcent une perception et une attitude positives à l'égard des jeunes en difficulté. À ce sujet, une attention particulière est portée aux actions pédagogiques dans une perspective de sollicitude. Le travail autour de cette dimension prend appui à partir des apprentissages réalisés à l'étape de la formation/sensibilisation aux troubles d'apprentissage. Concrètement, les intervenants exploitent ce qu'ils ont appris et compris du vécu scolaire des élèves dans leur classe respective.

L'établissement d'un climat de respect et de valorisation des différences dans la classe est aussi associé à l'intervention relationnelle. Dans chacune des classes, la vidéo *Dans les bottines de Benoît* est visionnée. S'ensuit une discussion sur l'aide, l'entraide, la moquerie et la différence au sein de la classe. Dans leurs mots, les élèves sont amenés à aborder ces notions et à voir ensemble comment ils peuvent contribuer à l'établissement d'un climat respectueux au sein de la classe. La vidéo permet aussi à l'intervenant scolaire de faire la présentation des différentes personnes qui œuvrent au sein de l'école, en établissant des liens avec les personnages de l'histoire de Benoît. Ce faisant, les élèves prennent conscience des ressources mises à leur disposition.

2.3.2. Intervention autodéterminante

Le travail visant le développement de l'autodétermination et de la connaissance de soi s'articule principalement autour de l'animation des ateliers du programme de connaissance de soi Mieux se

connaître pour mieux apprendre[6] (McMurchie, 2002). Ce programme vise la construction d'une compréhension commune autour du trouble d'apprentissage. Animés auprès de petits groupes d'élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissages, ces ateliers abordent les thèmes suivants : l'éveil aux troubles d'apprentissage, les stratégies d'adaptation, les stratégies d'organisation, l'affirmation de soi et l'estime de soi. L'intervenant animateur peut aussi avoir recours à une série d'ouvrages de littérature jeunesse permettant l'approfondissement de ces thèmes. En moyenne, ce sont 6 à 10 ateliers, d'une durée variant de une à trois périodes de 60 minutes, qui sont réalisés chaque année. Ainsi, les jeunes sont rapidement exposés à l'impact du trouble sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes (*avoir* un trouble d'apprentissage versus *être* un trouble). Cette première prise de conscience favorise subséquemment la découverte et la connaissance de soi (forces, défis, personnalité, etc.). Le travail réalisé en atelier permet aussi aux élèves d'être autonomes et de s'initier à la prise de décisions les concernant. En somme, l'intervention autodéterminante amène l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses défis, à s'exprimer sur ces dimensions, à découvrir les stratégies qui sont aidantes pour lui, à nommer ce dont il a besoin, à s'approprier un certain pouvoir sur sa situation et à s'affirmer dans le respect de son environnement. Cela va sans dire qu'il est essentiel, pour ce genre d'activités, que les intervenants qui les animent possèdent un bon sentiment de compétence professionnelle et soient ouverts à donner de la place aux élèves.

Sans surprise, l'animation des ateliers proposés dans le programme de connaissance de soi contribue à l'évolution du lien de confiance entre les intervenants et les élèves (dimension relationnelle). Puisque ces ateliers encouragent les élèves à s'exprimer sur eux, cet espace de discussion devient un outil d'information puissant pour l'intervenant, et ce, à différents niveaux (la manière d'apprendre de l'élève, ses forces et ses défis, ses craintes, sa réaction aux attitudes et réactions des différents intervenants scolaires, etc.).

6. Précisons que ce programme est utilisé conjointement avec le Guide de survie des jeunes ayant des troubles d'apprentissage (Fisher et Cummings, 2002), soit un texte vulgarisé destiné aux élèves.

2.3.3. Intervention stratégique

Cette troisième dimension de l'action ramène à la distinction entre rééducation et stratégies compensatoires. Ainsi, la rééducation, souvent déjà exploitée pour ces élèves, est renforcée par la mise en œuvre de stratégies compensatoires visant à « contourner » les conséquences du trouble en situation d'apprentissage. En ciblant spécifiquement les processus à l'origine des difficultés manifestées (par exemple le décodage des mots), on peut contrecarrer en partie l'effet pervers de ces difficultés qui agissent comme un « filtre » empêchant l'accès à d'autres processus d'apprentissage et au plaisir d'apprendre (par exemple la compréhension d'un texte). Il faut donc déjouer ce filtre. Pour illustrer l'exploitation des stratégies compensatoires, pensons à un élève ayant un trouble spécifique en lecture. Ce dernier éprouvera de grandes difficultés à comprendre les questions qui lui sont posées lorsque présentées sous forme écrite, même s'il est très à l'aise avec le sujet traité. Sa difficulté en lecture vient filtrer sa capacité à rendre compte de ses connaissances et de ses compétences. Ainsi, ce filtre nuit à sa compréhension et empêche la démonstration des apprentissages réels. Donc, en exploitant un autre moyen que le texte écrit, l'élève pourra faire montre des connaissances et compétences développées (exploitation de l'oral, de la vidéo, de la technologie d'aide, etc.), ce qui contribuera à son désir de toujours apprendre plus.

Pour les enseignants, intégrer à leur pratique professionnelle une série de stratégies compensatoires oblige à une ouverture à l'égard de la différence et une forte compréhension du trouble d'apprentissage. Le travail réalisé dans les dimensions de l'intervention relationnelle et de l'intervention autodéterminante contribue à cette ouverture et compréhension.

Précisons que l'utilisation de technologies d'aide par les élèves est un élément compensatoire clé. Ces technologies représentent une façon efficace de compenser les difficultés de l'élève en matière d'apprentissage. Notons, par ailleurs, qu'un nombre croissant de recherches fait état de leur apport positif pour les jeunes ayant des troubles et des difficultés d'apprentissage (Ashton, 2005 ; Brown, Higgins et Hartley, 2001 ; Lahm et Nickels, 1999). Outre les stratégies compensatoires et les technologies d'aide, les autres stratégies mises en place sont de différents ordres, dont l'utilisation de matériel imprimé contrasté, l'aide d'un pair pour la lecture, la production orale des travaux sur micro-enregistreur, le texte audio, le retrait de limite de temps dans la réalisation d'une tâche, etc.

Enfin, une dernière dimension de l'intervention stratégique repose sur la concertation en équipe multidisciplinaire (enseignants, enseignants-ressources, orthopédagogues, membres du conseil de l'enfance en difficulté, etc.). La concertation multidisciplinaire offre un lieu propice aux échanges où l'expertise de chacun est mise à contribution pour le bien de l'enfant. Cette concertation est un outil puissant pour l'enrichissement des contenus inscrits au plan d'enseignement individualisé de l'élève.

3. Le bien-être des élèves et la pratique pédagogique : principales retombées de la mise en œuvre d'une pédagogie de la sollicitude

Cinq années de recherche-action-formation sur la mise en œuvre d'une pédagogie de la sollicitude permettent de reconnaître quelques retombées récurrentes. Ainsi, lorsque l'intervenant scolaire est sensibilisé aux impacts pédagogiques, affectifs et sociaux des troubles d'apprentissage et lorsqu'il anime des ateliers qui visent le développement de la connaissance de soi des élèves, des retombées sont observées tant sur le bien-être de l'élève (perception de soi, nature de l'expérience scolaire et comportements à l'école) que sur la pratique pédagogique (relation intervenants scolaires et élèves, perception à l'égard des élèves ayant des troubles d'apprentissage et stratégies pédagogiques).

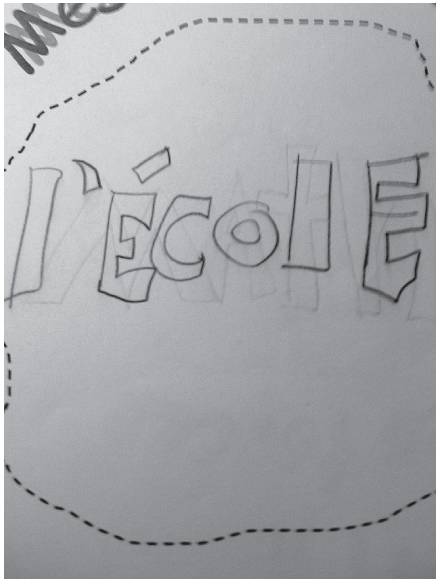
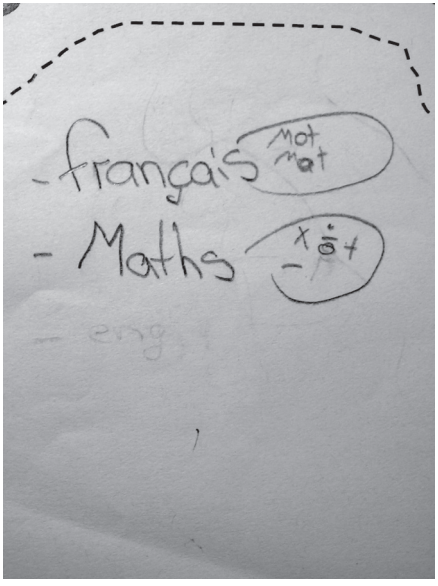
3.1. La perception de soi des élèves

Au fil des années, les données qualitatives traduisent une perception plus positive de soi chez les élèves ayant des troubles ou difficultés d'apprentissage. De plus, à la suite de la participation aux ateliers de développement de la connaissance de soi, les élèves arrivent à décrire avec plus de précisions la nature de leurs difficultés. La figure 12.2 en présente un exemple.

Les propos des élèves témoignent aussi d'une meilleure connaissance de ce qui entraîne des difficultés chez eux et d'un certain sentiment de pouvoir-agir face à leurs résultats scolaires. Ainsi, les élèves ont développé une meilleure connaissance d'eux-mêmes comme apprenants, connaissance qui se traduit par la capacité d'identifier de façon plus juste leurs forces et leurs défis. Ils s'expriment aussi

sur leurs émotions et sont conscients que leurs difficultés scolaires peuvent venir influencer leur bien-être à l'école, notamment en étant une source importante de stress. Pour plusieurs, les ateliers de développement de la connaissance de soi ont permis de parler d'eux-mêmes, de leurs difficultés, de leurs préférences, de leurs forces, de leurs faiblesses et de stratégies facilitant la gestion de leur quotidien scolaire. Ces échanges semblent donc avoir contribué à briser le sentiment d'isolement qui habitait plusieurs élèves : *il y a d'autres gens dans l'école comme moi qui ont des difficultés. C'est plus facile pour moi* (9 : 8). En somme, pour les élèves, le principal apport des ateliers réside dans la prise de conscience que, malgré leurs difficultés, ils ne sont pas *stupides* (9 : 8). Ils disent *aussi être plus confiants en* [eux] *pour faire le travail* (9 : 6) et être plus heureux : *les rencontres m'ont permis d'être plus joyeux* […] *depuis mes rencontres, j'étais plus content* (7 : 7).

FIGURE 12.2. ***Identification des difficultés par l'élève avant et après la mise en place de la pédagogie de la sollicitude (ANE8-T35)***

Avant	Après
	

3.2. L'expérience scolaire

Les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage qui ont participé aux ateliers de connaissance de soi ont aussi vécu de belles réussites sur le plan des apprentissages scolaires et de l'autonomie. Ainsi, plusieurs élèves expliquent que les ateliers aident à *mieux comprendre* et à *réussir* (6 : 7). Ces constats sont confirmés par l'étude des bulletins scolaires dans lesquels des améliorations tant scolaires qu'attitudinales sont inscrites de même que par les parents de certains élèves. Quelques-uns rapportent d'ailleurs de nouvelles stratégies utilisées par leur enfant durant la période des devoirs à la maison. Selon les propos des enseignants, les élèves participent davantage en salle de classe et ils s'engagent plus comme élèves. Certains enseignants ont aussi constaté une amélioration dans les habiletés liées à l'organisation. Cela va sans dire qu'avec une estime de soi plus grande et une meilleure perception de soi, les élèves se sentent plus aptes à demander de l'aide et à faire appel à leur entourage en cas de besoin. Ils prennent donc plus d'assurance : « [les élèves] n'hésitent pas à venir demander de l'aide et exprimer leurs sentiments. » (ME-004.) Les enseignants constatent qu'ils posent plus de questions et qu'ils interagissent davantage entre eux dans la classe, notant ainsi une diminution de la réticence par rapport à l'aide reçue. Ils sont « plus collaborateurs envers l'aide qui leur est offerte et acceptent mieux l'intervention des adultes qui les accompagne » (M6-T77). Selon les propos des enseignants, les ateliers de connaissance de soi semblent permettre le développement d'une meilleure perception de l'école, une diminution des craintes relativement à l'utilisation d'outils adaptés et une diminution de la peur du jugement : *tranquillement t'sais tu vois à mesure que les semaines avançaient aussi la peur ou la crainte de se faire juger ou critiquer par les autres qui tombe.* (6 : 578)

3.3. Les comportements sociaux

Bien qu'un nombre limité de sous-échelles en lien avec les conduites sociales soient statistiquement significatives, les enseignants estiment percevoir des changements notables sur les comportements sociaux des élèves. Il semble qu'il y ait principalement une augmentation de l'entraide et de la collaboration, une meilleure compréhension des difficultés vécues par les autres, une plus grande acceptation des différences, une plus grande ouverture d'esprit, une diminution de la moquerie et une diminution des comportements inadéquats. En fait,

sous-jacent à l'entraide réside *beaucoup plus de respect* entre les élèves, alors que *les mots sont plus gentils, sont moins durs* (36 : 01). Selon les enseignants, *il y a définitivement une diminution des commentaires négatifs. Ils respectent plus au lieu de faire des soupirs ou d'envoyer des commentaires. Tu sais* [au lieu] *de mettre l'accent sur le négatif, ils vont dire bien non, tu es capable, continue, regarde* (6 : 754).

3.4. La relation entre l'élève et l'intervenant scolaire

La recherche-action-formation semble aussi avoir contribué au développement d'une meilleure relation entre les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et les différents intervenants scolaires. Pour les intervenants, la proximité créée par le partage d'informations sur soi favorise la création de ce lien de confiance où la vulnérabilité est permise. Il semble que les ateliers permettent de se rencontrer dans un endroit « spécial » en dehors du groupe-classe et de laisser place à plus de confiance, de respect, d'écoute et d'ouverture dans la relation maître-élèves. D'ailleurs, au fil du temps, les élèves discutent positivement de la relation avec les intervenants en évoquant principalement l'aide apportée par ceux-ci. Cette aide se traduit par le renforcement positif et l'écoute. Fait intéressant, les participants constatent que cette recherche-action-formation aura aussi contribué à la prise de conscience du fait que les élèves et les enseignants ont parfois davantage en commun qu'ils ne le croient. Enfin, *cette expérience* [leur] *a permis d'avoir une meilleure relation avec les élèves en question* (11 : 29), *une relation privilégiée* (13 : 18) et empathique.

3.5. Une perception plus positive des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage

Les intervenants scolaires affirment en connaître davantage sur les troubles d'apprentissage, connaissance qui contribue à une meilleure compréhension des difficultés vécues par les élèves. Ils ont aussi l'impression d'avoir une meilleure compréhension des troubles et de leurs répercussions sur la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes (par exemple le sentiment de ne pas être à la hauteur, le stress en situation d'examen, etc.). Ils estiment mieux connaître leurs élèves et être davantage en mesure de ressentir et de comprendre ce qu'ils vivent quotidiennement. Il est d'ailleurs question d'une meilleure compréhension des actions/réactions des jeunes (par exemple sembler peu

engagé versus éviter une tâche qui génère du stress ou le sentiment d'incompétence). De plus, les intervenants semblent prendre pleinement conscience de l'impact de leurs gestes sur le développement du jeune comme personne et comme élève. Ces prises de conscience sont certainement favorisées par les temps d'échanges et de réflexion. De plus, les intervenants perçoivent différemment les efforts des élèves et s'attribuent une responsabilité dans l'attitude et l'engagement de ces derniers : [Si] *l'élève se sent aimé et respecté, il va aimer l'école.* (9 : 16.) À la suite du projet, les enseignants perçoivent un peu plus positivement l'engagement des élèves. Par exemple, plusieurs établissent une relation entre les échecs répétés et le désintéressement vis-à-vis de l'école. De nombreux enseignants considèrent maintenant les efforts des élèves de façon positive : [Ils] *fournissent probablement beaucoup plus d'efforts que tout autre élève pour pallier leurs difficultés face aux tâches à accomplir* (15 : 26.) Les enseignants semblent croire encore plus au potentiel des élèves en difficulté et à leur capacité d'apprendre.

3.6. L'attitude des enseignants

La prise en compte de l'élève comme enfant et non uniquement comme apprenant semble être favorisée par la participation à ce projet : l'accomplissement personnel des élèves prend une place importante dans le discours alors qu'une délicatesse se manifeste dans le choix des mots et des commentaires. Les enseignants affirment, par exemple, vouloir amener l'élève *à se réaliser lui-même, à se répéter qu'il est capable et qu'il apprend différemment et à son rythme* (10 : 4) et qu'il *faut souligner chaque petit pas qui mène vers la réussite* (15 : 8). Dans le bulletin scolaire des élèves, les commentaires écrits par les intervenants scolaires participant au projet sont généralement mixtes (par exemple *son attitude envers les autres est beaucoup plus respectueuse et appropriée. Cependant, elle devra continuer dans ce sens afin que cette amélioration perdure*) ou positifs (par exemple *je t'encourage à continuer à découvrir et à apprécier tes maintes qualités. Bravo pour tes réussites. Prends le temps de célébrer tes succès*). En comparaison, les commentaires observés chez les intervenants scolaires ne participant pas à la recherche-action-formation sont généralement à caractère mixte ou prescriptif (par exemple *nous souhaitons à* [tel élève] *de bien s'organiser, de compléter chacun de ses travaux, de poser des questions lorsqu'elle ne comprend pas et de bien relire son travail avant de le remettre afin de réussir son année scolaire*). Notons aussi une dépersonnalisation du commentaire.

3.7. Les pratiques pédagogiques

Les intervenants scolaires se disent plus outillés et spontanés dans leurs interventions qu'ils qualifient comme étant plus adaptées aux besoins réels des élèves. De plus, ils indiquent maintenant intervenir davantage en matière de comportements autodéterminés (comportements autonomes et responsables, affirmation des besoins). Il s'agit là d'un gain majeur puisque pour plusieurs, le premier réflexe était davantage d'intervenir avant même que les élèves manifestent leurs besoins. Selon eux, le projet a donné l'occasion de se remettre en question à propos de leurs interventions au quotidien et d'élargir leur répertoire de stratégies d'enseignement. Effectivement, en plus d'offrir des adaptations s'appliquant directement à la tâche, les enseignants utilisent d'autres stratégies d'adaptation contribuant à une expérience scolaire plus harmonieuse (par exemple le recours à des stratégies de relaxation, stratégies technologiques, etc.). Au dire de plusieurs, la recherche-action-formation a permis la création d'une conjoncture les motivant à mieux intervenir. Le travail sur la connaissance de soi dans le cadre de ce projet de recherche semble de surcroît avoir contribué au développement d'une meilleure compréhension et utilisation du plan d'enseignement individualisé (PEI). Ainsi, le contenu des PEI présente des traces d'interventions plus spécifiques, de collaboration accrue entre l'école et la famille, d'un plus grand transfert des adaptations proposées en situation d'apprentissage aux situations d'évaluation, d'une plus grande exploitation des ressources humaines spécialisées, etc. Les enseignants expliquent que les informations et les observations issues des ateliers servent de pistes à suivre pour bâtir le plan. Ils rapportent une meilleure compréhension de la place du PEI comme outil d'intervention, alors que plusieurs, dans le travail sur la connaissance de soi, ont tenté l'initiation à la participation de l'élève dans son propre PEI.

4. Que peut-on retenir de cette expérience de recherche-action-formation ?

Ce projet de recherche-action-formation met en évidence certaines pistes pour soutenir le bien-être des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : la connaissance de soi comme cible à privilégier, la collaboration entre chercheurs et praticiens et la force du travail d'équipe.

4.1. Le développement de la connaissance de soi comme cible à privilégier

À l'instar de certains auteurs (Chamberland, 1998 ; Karp, 1997 ; Rousseau, 2005 ; Shapiro et Rich, 1999 ; Smith, 1994 ; Vogel et Adelman, 1992), le travail réalisé avec les intervenants scolaires dans le cadre d'une recherche-action-formation confirme que le travail sur la connaissance de soi est profitable pour les élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. Nous observons des retombées sur les apprentissages scolaires, la perception de soi et les comportements sociaux. Ce travail ramène aussi à l'évolution des pratiques pédagogiques et à celle de la transformation des attitudes et perceptions des intervenants scolaires à l'égard de ces élèves. La relation intervenants-élève est, elle aussi, positivement influencée. Ces constats renforcent l'importance d'une approche de sollicitude lorsque l'on travaille avec des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage.

Dans un premier temps, l'intervention relationnelle réclame l'établissement d'un climat de respect et de valorisation des différences dans la classe. À ce titre, les outils proposés dans la trousse *Dans les bottines de Benoît* peuvent faciliter un tel effort. La deuxième stratégie, l'intervention autodéterminante, vise à soutenir l'élève à se connaître davantage et à renforcer le rôle qu'il joue dans son cheminement scolaire. Dans le cadre de ce projet, le programme de connaissance de soi Mieux se connaître pour mieux apprendre a soutenu le travail des enseignants sur ce plan. La troisième et dernière intervention, dite stratégique, rappelle quant à elle la nécessité de recourir à des stratégies compensatoires pour permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages par des moyens variés et, conséquemment, de retrouver le goût d'apprendre.

4.2. L'accompagnement et la collaboration entre chercheurs et praticiens : un soutien au renouvellement des pratiques

Les sections précédentes illustrent bien comment une chercheure et des praticiens ont collaboré à l'atteinte de buts communs. Au cœur de la démarche, cette collaboration a eu une influence importante sur le déroulement du projet et a été nommée maintes fois par les participants comme créant une conjoncture pour réfléchir aux pratiques gagnantes, pour trouver de nouvelles solutions, pour résoudre des problèmes

pour lesquels les idées manquent, etc. L'accompagnement offert a donc soutenu les intervenants dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation d'un ensemble de stratégies visant le développement d'un sentiment de bien-être chez les jeunes. Il semble important de rappeler que l'accompagnement est de plus en plus reconnu comme profitable dans des démarches visant le renouvellement de pratiques (L'Hostie et Boucher, 2004). Soulignons d'abord que les activités de formation effectuées par la chercheure ont permis aux enseignants engagés à développer et à construire différents savoirs en regard des élèves ayant des troubles d'apprentissage ainsi que diverses stratégies pour leur venir en aide. Ensuite, les savoirs construits (guidés et appuyés par les savoirs issus de la recherche) ont également été confrontés à la pratique, c'est-à-dire qu'ils ont été réinvestis dans le contexte de la classe. Enfin, ils ont fait l'objet d'une négociation interactive lors des rencontres de suivi. Ce type d'accompagnement s'ancre donc dans une perspective socioconstructiviste, compte tenu de cette coconstruction collective entre chercheurs et praticiens. Pour Savoie-Zajc (2001), la coconstruction serait d'ailleurs le moteur ou encore le préalable au changement des pratiques.

Cela dit, il semble important de nommer certaines conditions essentielles à la réussite de cette expérience de coconstruction. Tout d'abord, il appert que la participation volontaire des intervenants constitue un élément clé, d'autant plus qu'une réflexion sur les attitudes et les croyances faisait partie intégrante du projet. Notons aussi l'engagement des intervenants dans un projet qui réclame du temps pour la sensibilisation, pour la préparation des ateliers de connaissance de soi, pour le réinvestissement des savoirs construits lors des rencontres d'accompagnement. D'un point de vue organisationnel, une stabilité dans l'équipe de travail facilite la cohérence des interventions et l'engagement des enseignants. En effet, les changements fréquents de personnel sont un frein au renouvellement de pratiques qui misent sur l'établissement d'un lien de confiance. De plus, la mise en œuvre de plusieurs projets d'envergure en concomitance de même que des changements de gestionnaire d'école rendent difficiles la viabilité et l'efficacité de la recherche-action-formation. Enfin, la réalisation d'un tel projet repose nécessairement sur une souplesse dans l'organisation du calendrier de travail pour les ateliers de connaissance de soi et de rencontres de suivi.

À l'instar de Kane, Sandretto et Heath (2002), nos analyses confirment que les échanges et le partage d'expériences et de savoirs entre collègues mobilisés autour d'un objectif commun constituent un élément clé soutenant les efforts vers un renouvellement des pratiques. Ainsi, ce travail d'envergure réalisé par certaines écoles du CEPEO aura montré que miser sur le travail d'équipe est porteur de sens, non seulement pour les intervenants scolaires, mais aussi pour les élèves placés sous leur responsabilité.

Conclusion

Ce chapitre présente un nouvel éclairage sur le travail autour du bien-être des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Ainsi, il ne s'arrête pas à proposer une stratégie destinée uniquement à l'élève, mais plutôt une stratégie qui entraîne des répercussions tant chez l'élève dans le développement de son autodétermination que chez l'enseignant dans le développement d'une pratique pédagogique empreinte de sollicitude. Ce texte sera d'une aide précieuse aux intervenants qui souhaitent bonifier leurs actions pédagogiques en ramenant à l'avant-plan l'importance du bien-être de l'élève en contexte d'apprentissage. Miser sur le développement de l'autodétermination par la connaissance de soi est fondamental lorsque l'on considère les incidences positives qui y sont associées sur les intérêts de l'élève, sa motivation et sa participation dans le processus d'apprentissage (Salkind, 2006 ; Wehmeyer et Field, 2007). Ainsi, un travail explicite soutenu par l'enseignant gagne à être consacré à la connaissance de soi des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Miser sur l'animation de connaissance de soi contribue aussi au développement d'une meilleure compréhension de ces élèves et de l'importance d'une relation authentique et chaleureuse. Cette relation positive d'intercompréhension enseignant-élève facilite sans aucun doute la relation pédagogique nécessaire à la mise en place d'aides à l'apprentissage de divers ordres (par exemple stratégies compensatoires par l'enseignant, demande d'aide de l'élève, spécificité aux PEI, etc.). Chose certaine, cette recherche-action-formation d'une durée de cinq ans aura montré qu'un travail de renouvellement des pratiques gagne à être imbriqué dans une démarche d'accompagnement rigoureuse. Un projet de recherche-action-formation est opportun pour soutenir une équipe-école qui désire s'outiller pour mieux intervenir

auprès des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage : les retombées d'une telle démarche semblent bénéfiques tant pour les élèves que pour les enseignants.

Bibliographie

Anadón, M. et C. Couture (2007). « La recherche participative, une préoccupation toujours vivace », dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-7.

Ashton, T.M. (2005). « Student with learning disabilities using assistive technology in the inclusive classroom », dans D. Edyburn, K. Higgins et R. Boone (dir.), *Handbook of Special Education Technology Research and Practice*, Whitefish Bay, Knowledge by design, p. 229-270.

Association canadienne des troubles d'apprentissage – TAAC (2002). (2002). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*, <http://www.ldac-acta.ca>, consulté le 2 juin 2010.

Bender, W. (2001). *Learning Disabilities. Characteristics Identification and Teaching Strategies*, 4e édition, Needham Heights, Allyn and Bacon.

Brown, M.R., K. Higgins et K. Hartley (2001). « Teachers and technology equity », *Teaching Exceptional Children*, *33*(4), p. 32-39.

Campbell-Whatley, G.D. (2008). « Teaching students about their disabilities : Increasing self-determination skills and self-concept », *International Journal of Special Education*, *23*(2), p. 137-144.

Chamberland, E. (1998). « Profils d'adultes présentant des difficultés d'apprentissage », présenté au 23e Congrès international annuel sur les troubles d'apprentissage, Association québécoise des troubles d'apprentissage, 19-21 mars.

Charlier, É. et B. Charlier (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Pratiques pédagogiques ».

Field, S., M.D. Sarver et S.F. Shaw (2003). « Self-determination : A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities », *Remedial and Special Education*, *24*(6), p. 339-349.

Fisher, G. et R. Cummings (2002). *Guide de survie destiné aux jeunes ayant des troubles d'apprentissage*, traduction et adaptation française par S. Bélanger et N. Rousseau. Montréal : Guérin éditeur.

Kane, R., S. Sandretto et C. Heath (2002). « Telling half the story : A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics », *Review of Educational Research, 72*(2), p. 177-228.

Karp, J. (1997). « La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage », *National*, *3*, p. 15.

Lahm, E.A. et B.L. Nickels (1999). « Assistive technology competencies for special educators », *Teaching Exceptional Children*, *32*(1), p. 56-63.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

L'HOSTIE, M. et L.P. BOUCHER (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MCMURCHIE, S. (2002). *Mieux se connaître pour mieux apprendre : un programme d'intervention qui favorise l'éveil aux troubles d'apprentissage, l'estime de soi et les stratégies d'organisation chez les élèves de 6 à 17 ans*, traduction et adaptation française par N. Rousseau et S. Bélanger, Montréal, Guérin.

ROUSSEAU, N. (2004a). *Dans les bottines de Benoît. Trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage*, Québec, Septembre éditeur.

ROUSSEAU, N. (2004b). *Pour une pédagogie de la sollicitude : troubles d'apprentissage sensibilisation et intervention*, Québec, Septembre éditeur.

ROUSSEAU, N. (2005). « L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés ? », dans L. Deblois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire, comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.

ROUSSEAU, N., S. BÉLANGER, H. FOURNIER et K. TÉTREAULT (2008). « Évaluation des impacts du programme *Mieux se connaître pour mieux apprendre* sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage », dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorable*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-112.

ROUSSEAU, N. et L. BERGERON (2006). *Former à la pédagogie de la sollicitude : recherche collaborative. Quelques résultats*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand-Maurice.

ROUSSEAU, N., L. BERGERON et C. VÉZINA (2008). *Former à la pédagogie de la sollicitude : Recherche collaborative. Rapport complémentaire*, rapport déposé au Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand-Maurice.

SALKIND, N.J. (2006). *Encyclopedia of Human Development*, Thousand Oaks, Sage Publications.

SAVOIE-ZAJC, L. (2001). « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », dans M. Anadón (dir.), avec la collaboration de M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 15-49.

SHAPIRO, J. et R. RICH (1999). *Facing Learning Disabilities in the Adult Years*, New York, Oxford University Press, Inc.

SMITH, S.L. (1994). « How not to feel stupid when you know you're not : Self-esteem and learning disabilities », *Linkages*, *1*(1), p. 1-4.

VOGEL, S.A. et P.B. ADELMAN (1992). « The success of college students with learning disabilities : Factors related to educational attainment », *Journal of Learning Disabilities*, *25*(7), p. 430-441.

WEHMEYER, M.L. et S.L. FIELD (2007). *Self-Determination : Instructional and Assessment Strategies*, Thousand Oaks, Corwin Press.

CHAPITRE

13

Promotion du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage

Solutions pour contrer la souffrance

Louise Lafortune
Université du Québec
à Trois-Rivières

David Lafortune
Université du Québec
à Montréal

La souffrance manifestée par certains élèves est en lien avec ce que leur enseignant ou enseignante ressent face à son travail professionnel (voir aussi Curchod, Doudin, Meylan, 2011, dans le présent livre, p. 65). Certains indices témoignent actuellement que le personnel enseignant est témoin d'une dégradation de ses conditions de travail et, par le fait même, engendre une souffrance professionnelle. Cette situation mène à étudier les origines du malaise afin de proposer des solutions visant leur bien-être (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011). L'une des causes de cette souffrance proviendrait de la complexification des tâches professionnelles assignées, sans forcément que le personnel enseignant soit reconnu pour ses réalisations. Les exigences du travail mais aussi la diversité grandissante des situations individuelles des jeunes sont considérées comme étant génératrices de stress dans la profession enseignante (Demers, 2010b). Il existe également des difficultés associées à l'accès à l'emploi, à la précarité des postes, aux mutations fréquentes, aux changements dans les programmes de formation à l'enseignement et à l'attribution tardive des tâches d'enseignement…, d'ailleurs plus fréquentes en insertion professionnelle (Bonura, 2003 ; Curtis, 2005 ; Hensley, 2002 ; Lafranchise, 2010 ; Lamarre, 2003 ; Mukamurera, 2006). Talbot (2006) souligne qu'à travers ces complexifications – attribuées pour l'auteur à des transformations sociétales – les métiers de l'éducation subissent des modifications profondes qui rendent leurs contours de plus en plus flous et incertains. Les personnels de l'éducation sont alors exposés à de nouveaux dilemmes, subissant des injonctions pouvant même se révéler contradictoires (Talbot, 2006). Cette situation de souffrance est également liée au lieu de la classe qui accueille des jeunes provenant de milieux socioéconomiques et culturels très diversifiés, mais également sujets d'une histoire et d'un vécu psychologique singuliers. Cette situation peut donc avoir un impact sur certains élèves en situation d'apprentissage.

Depuis quelques années, les recherches tendent à souligner que le personnel enseignant n'est pas seul à montrer des signes de souffrance psychologique en milieu scolaire. En effet, les élèves, plus spécifiquement à l'adolescence, présentent un mal-être grandissant (Guimond-Plourde, 2010 ; Mannoni, 2002 ; Rioux, 2010 ; Robin et Chabaud, 2006), dont les manifestations seront illustrées ici. La nécessité de s'intéresser à leur vécu psychologique en situation d'apprentissage s'impose donc comme un incontournable pour dégager des

solutions visant leur bien-être en classe. Plus précisément, le choix d'une restriction autour des élèves du secondaire et du cégep (entre 12 et 18 ans en moyenne) s'est imposé à travers un double constat :

- Une réalité actuelle qui met en évidence une évolution de la souffrance des jeunes en situation d'apprentissage, dont les intervenants et intervenantes en éducation deviennent les témoins sans forcément détenir les moyens d'affronter cet état de faits : anxiété, dépression, phobie scolaire, inhibition, violence, décrochage scolaire, consommation de substances psychoactives, etc. (Broda, 2008 ; Canat, 2006 ; Caselles-Desjardins, 2010 ; Guimond-Plourde, 2010 ; Mukamurera, 2006 ; Rioux, 2010 ; Robin et Chabaud, 2006).
- Un nombre important d'écrits témoigne de la souffrance des élèves (Berlioz, 2004 ; Dierkens, 2002 ; Guimond-Plourde, 2010 ; Mabilon-Bonfils, 2009 ; Mannoni, 2002 ; Robin et Chabaud, 2006 ; Rioux, 2010), mais il existe une pénurie de recherches s'intéressant à dégager des moyens pour favoriser le bien-être de ces jeunes en classe.

L'objectif consiste à repérer ce qui relève respectivement de l'école, de la famille, des personnels scolaires, mais aussi des jeunes. Ce repérage tente de mettre en lumière les liens entre le bien-être ou mal-être des personnels scolaires et celui des jeunes à l'adolescence. Dans cette optique, les solutions proposées se centreront autant sur les interactions entre collègues enseignants que sur les dynamiques à l'œuvre dans la classe. À partir de là, cette perspective soulève plusieurs interrogations explorées dans le présent texte.

La souffrance en situation professionnelle peut-elle engendrer certaines formes de souffrance chez les élèves ?

Les attentes des milieux social et scolaire se complexifient-t-elles au point de produire une souffrance tant pour les élèves à l'adolescence que pour les personnes enseignantes ?

Comment penser la mise en place d'un certain type d'interventions et de recherche de solutions réalisables par les personnels scolaires, afin de promouvoir un climat de bien-être chez les élèves ?

1. Le constat actuel

Cette première partie cherche à illustrer les signes contemporains montrant l'importance du mal-être et de la souffrance psychologique des adolescents et adolescentes, afin de mettre en évidence l'enjeu

d'une réflexion sur les moyens de promouvoir leur bien-être. Cette souffrance se manifesterait, entre autres, à travers l'importance du nombre de jeunes souffrant de problèmes en santé mentale. Ainsi, selon ZeMedical (2009, p. 1), les données ci-après ressortent :

- 25,7 % des étudiants (28,2 % chez les filles, 21,6 % chez les garçons) souffrent de troubles, dont 15,7 % d'un seul trouble et 10 % de plusieurs.
- 15,7 % des étudiants souffrent de troubles anxieux, 8,9 % de dépression caractérisée et 8,1 % de troubles liés à l'utilisation de substances tels alcool, sédatifs, drogues…
- Plus de la moitié (51,7 %) de ceux qui souffrent d'un de ces troubles en subissent un retentissement fonctionnel « important » sur leurs études ou le travail (40 %), leurs relations avec les proches (27 %) ou leurs relations sociales (26,8 %).

Au Québec, des études menées dans des écoles secondaires « montrent qu'environ 16 % des adolescents, soit 10 % des garçons et 25 % des filles, souffrent de symptômes dépressifs » (Rioux, 2010, p. 44). Pourtant, moins de 25 % de ces jeunes reçoivent de l'aide. Robin et Chabaud (2006) indiquent également une importante relation de comorbidité entre les troubles dépressifs et les dépendances à l'adolescence. À ce propos, « la consommation de produits (en particulier le cannabis) est souvent utilisée en fonction "autothérapeutique". Il existe ainsi un risque de ne voir que l'aspect "consommation de produit" et de méconnaître le risque suicidaire » (Robin et Chabaud, 2006, p. 318). Outre-Atlantique, plusieurs données de recherche (OFDT, 2009) illustrent l'importante propension des jeunes consommant de façon régulière certaines substances psychoactives (alcool, tabac, cannabis). Une autre étude datant de 2008 montre que « la moitié des jeunes étudiants, surtout les garçons, prennent d'une manière quasi régulière des produits : cannabis, ecstasy, médicaments, alcools, et dans les soirées, cocaïne, *poppers*, sans parler des mélanges » (Broda, 2008, p. 608). Chez les 12-25 ans, « la prévalence du tabagisme est de 36,8 % chez les garçons et de 36,5 % chez les filles […]. La prévalence tabagique passe de 8,5 % pour les 12-14 ans à 40,9 % pour les 15-19 ans et atteint un maximum de 47,5 % chez les 20-25 ans. […] Les quantités de fumée augmentent rapidement au cours de l'adolescence » (Baromètre Santé, 2002, cité dans Fernandez, Bonnet, Teyssier, Apter, Pedinielli et Sztulman, 2004, p. 21).

Les éléments soulignés ici mènent à repérer une souffrance à l'adolescence, sans toutefois généraliser ce malaise à la majorité des jeunes. Les solutions trouvées pour contrer cette souffrance (consommation de substances psychoactives, tentatives de suicide ou conduites à risque, par exemple) mènent à une réflexion sur le sens du bien-être avec ses manifestations pour en venir à repérer les causes possibles de ce mal-être, tout en considérant la situation du personnel enseignant.

2. Sens de différents concepts associés au bien-être des élèves

Le bien-être pourrait se définir comme une « sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans stresser ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel, spirituel, interpersonnel et social, et [environnemental] » (Fahey, Insel et Roth, 1999, cités dans Legendre, 2005, p. 1202).

Au fil de nos réflexions, cette unique définition du bien-être s'est révélée être quelque peu incomplète pour rendre compte de l'état psychologique que nous cherchons à désigner ici. En effet, il semblerait que le bien-être en situation d'apprentissage, comme synonyme d'un sentiment agréable ressenti par l'individu dans un environnement social déterminé, semble davantage se rapprocher d'un état d'équilibre psychologique que d'un sentiment de plénitude et d'euphorie. En cela, nous avons été amenés à proposer la notion de santé mentale qui, sans contredire celle de bien-être, vient apporter une précision utile à la poursuite du développement de notre pensée.

Ainsi, la santé mentale pourrait être désignée comme un état d'équilibre sur le plan psychique d'une personne s'appréciant, entre autres, à « l'aide des éléments suivants : le niveau de bien-être subjectif, l'exercice des capacités mentales et les qualités des relations avec le milieu » (Comité de la santé mentale du Québec, sans date). En cela, les institutions sociales et la communauté jouent un rôle prépondérant dans la détermination de la santé mentale d'un individu. De plus, une personne en bonne santé mentale est « capable de s'adapter aux diverses situations de la vie, faites de frustrations et de joies, de moments difficiles à traverser ou de problèmes à résoudre ». En quelque sorte, c'est être en mesure d'établir un équilibre entre tous les aspects de sa vie aux plans physique, psychologique, spirituel, social et économique (Organisation mondiale de la santé, 2009).

À travers ces éléments de définition transparaissent essentiellement quatre caractéristiques de l'état de bien-être :

- le premier fait référence à des composantes sensorielles et des liens avec la satisfaction des besoins de l'individu,
- le deuxième concerne l'aspect homéostatique (équilibre psychique) du bien-être et de la santé mentale,
- le troisième est associé à la capacité d'adaptation tant lors de situations difficiles que lors de moments de plaisir,
- le quatrième vient souligner l'importance des qualités du milieu social et institutionnel dans la détermination du bien-être chez l'individu.

3. Rôle de l'école dans le bien-être des jeunes en situations scolaires : sa place dans la dynamique adolescence-famille

Même s'il peut être limité, l'école joue un rôle en matière de santé des élèves (Robin et Chabaud, 2006). En ce sens, elle veille à la promotion « du bien-être des élèves et donc à leur réussite » (p. 312). Dans ce rôle, l'école ne se limite pas à la transmission de connaissances. À titre d'exemple, elle participe à l'intégration et à la réalisation de compétences sociales des jeunes dans la classe qui s'avèrent être un puissant moteur dans la construction identitaire à l'adolescence. Ici, l'intégration dans des groupes d'appartenance ou la reconnaissance que les jeunes tirent du milieu scolaire forgent des représentations collectives et identitaires qui supportent les jeunes dans leur développement.

De surcroît, la dynamique qui se bâtit entre les jeunes et les personnes enseignantes peut être l'objet d'une actualisation des dynamiques à l'œuvre dans le milieu familial de façon positive ou négative. Au-delà de ces liens entre l'école et la famille, le milieu scolaire a avantage à être pensé comme un nouveau lieu de résolution de conflits entre le jeune et sa famille. Dans cette période de tumultes et d'incertitudes identitaires, l'école constitue donc une bouée précieuse pour les jeunes, leur assurant des expériences qui sont susceptibles de conforter leur estime d'eux-mêmes et potentiellement permettre une résolution de certains conflits familiaux, contribuant ainsi à leur bien-être.

Par ailleurs, l'étude de la réussite scolaire des jeunes montre une interrelation entre la qualité de l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes et leur investissement scolaire. Ainsi, Dierkens (2002, p. 60) souligne qu'« une matière à apprendre est valorisée, mieux investie quand il y a une image positive de soi ». Une construction identitaire suffisamment harmonieuse à l'adolescence devient ainsi un gage d'engagement dans les études.

Selon une autre perspective, le bien-être psychologique des élèves en situation scolaire peut prendre son origine dans la participation active du milieu familial (Deslandes, 2004). Deslandes a ainsi pu montrer qu'une collaboration harmonieuse famille-école « est en soi une stratégie préventive primaire qui promeut le bien-être des jeunes. Intégrer la famille (incluant grands-parents, frères, sœurs, oncles, tantes, etc.) à la vie de l'école contribue à assurer la continuité entre la famille et l'école qui, à son tour, est associée positivement à la réussite scolaire des jeunes » (2004, p. 1).

Une nuance est cependant à apporter. En effet, certains éléments portent à penser que l'école devrait, surtout à l'adolescence, demeurer en partie un lieu préservé et différencié pour que les jeunes expérimentent de nouvelles formes de liens servant à leur construction identitaire. En optant pour une telle position, l'école peut devenir un espace vital pour eux afin qu'ils puissent résoudre des conflits qui, parfois, ne parviennent pas à se jouer dans leur milieu familial. Dans le contexte où le milieu scolaire donne lieu à de nouvelles formes d'affiliation (groupes d'appartenance, relations privilégiés sur le plan scolaire, etc.), il offre une soupape essentielle au bien-être psychique et un étayage à la construction du sujet adolescent. En effet, tout dans le processus d'adolescence va dans le sens de l'« individuation » (Goldbeter-Merinfeld, 2008, p. 15) et de la séparation progressive d'avec le milieu familial pour négocier d'autres arrangements avec le milieu social. La crise individuelle de l'adolescence devient concomitante, et ne peut être pensée séparément, d'une crise familiale. Le terme « crise » renvoie ici à un « bouleversement qui implique qu'il faut décider du choix de nouvelles approches non expérimentées jusque-là pour y répondre » (Goldbeter-Merinfeld, 2008, p. 15). Le milieu scolaire devient ainsi un soutien, dans des proportions relatives et avec les moyens dont il dispose, au service du développement et de la maturation des jeunes.

Dans un autre contexte, Anaut (2006) montre que l'école peut se révéler un facteur important de protection dans les épreuves que les jeunes sont susceptibles de rencontrer au cours de leur développement. Ces facteurs de protection peuvent prendre différentes formes dans le contexte scolaire : « Les liens amicaux noués avec les pairs, des contacts positifs avec un adulte et la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux. » (Anaut, 2006, p. 33.) Sur le plan psychologique, l'école servirait de facteur de protection et de résilience dans divers registres :

- Le développement des compétences, propres à renforcer les ressources des jeunes par un soutien dans leurs réalisations et leurs activités, contribue à l'amélioration du sentiment de compétence et de réussite.
- Le système scolaire met à contribution des compétences cognitives, sociales, psychoaffectives et même des talents particuliers qui tendent à renforcer l'estime et la confiance en soi.
- L'espace d'interactions potentielles que l'école offre suscite l'expérimentation de relations affectives et sociales potentiellement apaisantes comparativement à certains tumultes de la vie familiale.
- Les liens créés d'ordre affectif, amical ou identificatoire, contribuent à consolider la construction psychique, à élargir et à développer un système de valeur, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance et d'affiliation à une institution sociale (Anaut, 2006).

4. Sources du mal-être à l'adolescence en situation d'apprentissage

Il s'agit maintenant de repérer les sources de souffrance à l'adolescence en situation d'apprentissage afin d'entrevoir des solutions vers le bien-être. Ce repérage vise à départager ce qui est imputable aux élèves eux-mêmes, à l'institution et aux personnes enseignantes. La présente section limite son champ d'investigation aux moyens d'intervention pertinents provenant des enseignants et enseignantes. Cependant, la

réflexion mettra en évidence l'impossible exclusion des deux premiers vecteurs (élèves et institution), ce qui obligera à les prendre brièvement en considération à diverses reprises.

4.1. Limites de l'école quant au terrain psychologique des élèves

L'adolescence procède d'une période de profonds bouleversements relatifs à des facteurs biologiques, sociaux et psychologiques. Comme le fait remarquer Goldbeter-Merinfeld (2008), l'adolescence est liée à un fait psychologique qui est avant toute chose le passage du statut d'enfant à celui d'adulte. En cela, « devenir adulte, c'est devenir autonome, indépendant de sa famille d'origine. Cela suppose de s'en séparer, c'est-à-dire de négocier avec elle de nouveaux liens » (Goldbeter-Merinfeld, 2008, p. 13). Bien que le présent chapitre ne soit pas principalement consacré au malaise adolescent, il apparaît néanmoins important pour les professionnels et professionnelles de l'éducation de garder en tête ces informations pour une meilleure analyse et négociation dans leurs actions au quotidien.

D'autre part, certaines situations qui relèvent du domaine de la pathologie mentale mettent en évidence le fait que des personnes enseignantes ne possèdent qu'une influence limitée sur certaines problématiques psychologiques considérant à la fois leur manque de formation dans le domaine de la santé mentale et le peu de moyens à leur disposition pour mettre en place une intervention adéquate. Dans ce cadre, consulter une personne-ressource compétente dans le secteur de la santé et, au besoin, référer des élèves s'avéreraient pertinents dans certaines situations. Les travaux de Robin et Chabaud (2006) sont d'ailleurs éclairants à ce sujet. L'élaboration de moyens d'évaluation des situations de crises, voire d'urgence, pourrait revêtir un facteur essentiel pour la promotion du bien-être psychologique des élèves en grande souffrance psychique.

Enfin, certaines causes de souffrance repérées à l'adolescence, principalement en lien avec un milieu familial parfois qualifié de pathologique ou de précaire (violence physique ou psychologique, abus sexuels, précarité économique, etc.), mettent en évidence les capacités limitées d'intervention du personnel enseignant.

4.2. Ce qui relève de l'institution scolaire elle-même

Certains auteurs (Dubet, 2003 ; Mabilon-Bonfils, 2009) constatent qu'une part de la souffrance ressentie par le jeune serait due à une situation actuelle d'anomie[1] dans le domaine de l'éducation, rendue palpable à travers l'étiolement des valeurs communes et le démantèlement progressif des repères sociaux, culturels et symboliques. À travers ce phénomène, l'activité de transmission de connaissance perdrait peu à peu de son sens perçu initialement comme étant fécond. Dans ce contexte, le rôle du personnel enseignant se complexifie et est sujet à évoluer en conséquence afin de trouver de nouvelles avenues d'intervention auprès des élèves.

Par ailleurs, l'école en tant qu'institution, est à même de produire de la souffrance chez les élèves, surtout à l'adolescence, simplement par la restriction spatiale et organisationnelle qu'elle impose.

> Comme toute institution, l'École produit des normes et des règles qui certes permettent la vie en communauté au sein de l'institution, mais empiètent aussi largement sur la liberté de chacun et restreignent l'espace personnel. Par définition, l'entrée dans le langage, c'est-à-dire dans le social, est conditionnée par un sacrifice : il faut renoncer en partie à la jouissance pour vivre parmi les autres. (Mabilon-Bonfils, 2009, p. 447.)

Ici, le renoncement partiel à la satisfaction sans borne du plaisir et cet empiètement sur la liberté de l'individu ouvre néanmoins la voie au processus de socialisation.

Ces deux premiers points (démantèlement des repères et restriction des libertés) aident à circonscrire des déterminants de la souffrance de certains élèves sur lesquels des enseignants et enseignantes, considérés comme professionnels, ont peu de moyens d'intervention directs mis à leur disposition pour atténuer cette souffrance. Cependant, repérer et nommer les causes permettent parfois de se dégager partiellement de la responsabilité de contrer leurs effets négatifs sur les jeunes.

1. En sociologie, la notion d'anomie désigne une situation dans laquelle les règles sociales qui guidaient auparavant les conduites et les aspirations des individus ont perdu de leur pouvoir et de leur essence.

4.3. Ce qui dépend de la pédagogie et des personnes enseignantes

Concernant des choix pédagogiques et le positionnement des personnes enseignantes, certaines recherches (Atelier de réflexion sur le redoublement, 2003 ; Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003), tendent à montrer les effets néfastes du redoublement sur l'estime de soi et le bien-être subjectif des élèves. En citant Darling-Hammond, 1998, ainsi que Owings et Magliaro, 1998, l'équipe de Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin (2003) constate que la crainte du redoublement serait considérée par les élèves comme une source importante d'anxiété. De plus, il apparaît que le redoublement est corrélé positivement avec le décrochage scolaire (Denton, 2001, repris dans Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003, p. 176). Ces différentes constatations vont dans le sens des travaux de Doudin et Lafortune (2006, p. 51) qui ajoutent que « dans les pays qui ont totalement abandonné la pratique du redoublement et qui ont opté pour la promotion automatique, on ne constate apparemment pas de baisse de performances des élèves ». Aussi, une attitude positive des enseignants et enseignantes face au redoublement augmente les chances pour les jeunes de redoubler (Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005), ce qui montre l'influence que peuvent avoir les personnes enseignantes sur le cheminement et le bien-être de leurs élèves.

Quant à elle, Berlioz (2004) relève dans les propos de certaines personnes enseignantes une confusion entre l'échec scolaire (situation ponctuelle) et l'incompétence des élèves (incapacité interne sur le plan cognitif). Loin d'être anodines, cette confusion et cette incompétence sont des schèmes de discours et de pensée susceptibles de produire des atteintes identitaires plus ou moins graves chez les élèves, car elles engendrent un profond amalgame entre ce qu'ils font et ce qu'ils sont. En effet, « porter sur l'enfant un jugement de valeur est bien sûr dommageable et revient […] à confondre ses résultats et ses capacités, confondre ce que l'enfant fait et ce qu'il est » (Berlioz, 2004, p. 16). Selon cette auteure, il existerait donc « une souffrance inhérente à la constatation par l'enfant de cette incapacité » (p. 17) à répondre à la demande du milieu scolaire, sans que cela ne soit synonyme d'une incompétence constitutive sur laquelle il n'aurait pas de prise. Afin de mettre en défaut ces postulats que Berlioz (2004) juge erronés et qui posent un rapport de causalité linéaire entre échec scolaire des élèves

et leur incompétence, l'auteure met en évidence chez les jeunes qu'elle rencontre des mécanismes de défense qui montrent une indépendance entre la situation d'échec scolaire et les compétences réelles des élèves :

- « une majorité d'enfants qui semblaient, non seulement ne pas souffrir de leur échec, mais parfois même ne pas en être conscients […] ;
- un grand nombre d'enfants développant des conduites d'évitement de la souffrance » (p. 17).

En se positionnant ainsi, des jeunes parviennent à se prémunir de façon illusoire du jugement lié à leurs réalisations scolaires et à la souffrance qui y serait associée. Ils mettent ainsi clairement en évidence qu'une situation d'échec scolaire n'est pas associée automatiquement à des capacités intellectuelles moindres. Ces mécanismes secondaires en réaction au discours scolaire illustrent également qu'une phase de souffrance a été préliminaire à la mise en place de ces mécanismes qui visent à prémunir les jeunes contre un mal-être potentiel.

Pour sa part, Mannoni (2002) isole une autre cause de souffrance qu'il situe du côté d'un changement dans la temporalité de l'enseignement. Il repère ainsi une augmentation de la demande de rendement des élèves vis-à-vis de leurs productions scolaires. Ainsi :

> Le rapport naturel de l'enfant au temps est ici escamoté au profit d'un temps artificiel qui est celui de l'Institution, c'est-à-dire des adultes, lesquels sont assujettis à une idéologie de la production, notion normalement étrangère à l'école mais subrepticement importée là. […] Telle est la loi institutionnelle qui ne peut s'accommoder d'une pause dans l'emploi du temps sans que cela devienne une insupportable lacune, un vide ou un manque susceptible de retenir sur la « production » finale, c'est-à-dire sur le programme (p. 33).

Là encore, les jeunes ressentent une souffrance dont l'origine provient de l'organisation scolaire et du positionnement qu'entretiennent certaines personnes enseignantes avec les exigences de l'institution. Les répercussions sur le bien-être des jeunes émergent clairement ici. Par ailleurs, cet état de fait nécessite chez eux une adaptation constante pouvant conduire à l'épuisement, surtout s'ils ne possèdent aucun (ou peu) de moyens pour contrer les effets néfastes de ces demandes de rendement (Guimond-Plourde, 2010).

En adoptant cette fois-ci un angle différent, Mannoni (2002) souligne que le défaut d'investissement professionnel enseignant peut être une entrave au bien-être de plusieurs élèves. Pour cet auteur, lorsque la motivation enseignante vient à faire défaut, certains jeunes ressentent ce manque d'investissement et peuvent perdre à leur tour l'intérêt à se motiver eux-mêmes, puisqu'il n'y a plus de modèle à intégrer positivement. Dans ces conditions d'apprentissage, plusieurs jeunes deviennent désorientés et sont alors confrontés à une lacune affectant leur développement sur le plan scolaire. En effet, selon l'auteur, il devient troublant pour un jeune « d'être confronté au vide (ou à un équivalent) lorsqu'il a besoin des apports et supports qu'est susceptible de mettre à sa disposition une autorité éducative, présence chaleureuse, compréhensive et dynamique » (Mannoni, 2002, p. 39). Chez le professionnel enseignant, ce défaut d'engagement risque de se matérialiser de diverses façons telles que le découragement, le maximalisme, l'agressivité ou l'angoisse (Gentès, 2003). Certaines recherches tendent à montrer que ces manifestations peuvent être reliées à une souffrance vécue par l'enseignant ou l'enseignante dans son milieu professionnel (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011). Dans ce contexte, la souffrance psychique et le degré de stress enseignant ont des répercussions similaires sur les activités professionnelles : l'absentéisme, la démobilisation, la détérioration de la qualité de l'enseignement, le désengagement (Dionne-Proulx et Pépin, 1997 et Vézina, 2009, repris dans Demers, 2010a) et le repli sur soi (Vézina, 2009).

Dans ces circonstances, la démobilisation professionnelle enseignante produit un impact sur le contexte d'apprentissage qui perd progressivement de la stimulation cognitive habituellement suscitée chez les élèves. Selon Dufresne (2006, citée dans Bouffard et Vezeau, 2006, p. 45), cette démobilisation peut engendrer chez des élèves « soit une adaptation avec des moments d'ennui ou de démotivation, soit l'échec et, dans certains cas, le décrochage ». Comme le souligne Mannoni (2002, p. 36), l'enjeu est ici majeur puisqu'une « interaction pédagogique qui ne tient pas compte des besoins cognitifs de l'enfant et ne favorise pas sa participation et son innovation, ou pire, qui l'entrave, clôt le monde scolaire sur lui-même et le condamne à ressasser l'ennui et le désintérêt en privilégiant la passivité chez l'élève ».

Pour conclure cette section, il conviendrait de s'engager dans une posture pédagogique dynamique[2] et de proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui créent un environnement scolaire stimulant sur le plan cognitif (Hourst, 2008) sous peine d'engendrer de la souffrance chez les jeunes.

5. Adaptation et recherche d'équilibre chez les jeunes

Le rapport des jeunes aux apprentissages et à ses enjeux est souvent marqué par le sceau de l'ambivalence. Les conditions liées à l'apprentissage suscitent alors le déploiement de mécanismes qui auront souvent une valeur défensive face aux exigences scolaires. Ce qui vient engendrer une adaptation plus ou moins favorable aux apprentissages et au développement de compétences (Berlioz, 2004 ; Dierkens, 2002 ; Guimond-Plourde, 2010 ; Robin et Chabaud, 2006).

Dans les situations peu ou non problématiques, l'individu parvient à mettre en place des modes de défense adaptés aux événements causant du déplaisir tout en trouvant des satisfactions substitutives pour parvenir à un état d'équilibre psychique favorable à la santé mentale. Ces mécanismes de défense et d'adaptation aident à faire face aux tensions internes et externes et servent à soutenir le processus d'apprentissage des élèves et leur désir de réussir. Guimond-Plourde (2010) illustre ce processus d'adaptation dans la dynamique plaisir-déplaisir. L'auteure souligne que répondre à une situation de stress suppose une réaction où la personne recherche « l'équilibre entre les demandes de l'environnement et les possibilités individuelles d'y faire face » (Guimond-Plourde, 2010, p. 10). Selon l'auteure, c'est lorsque les causes de stress viennent à dépasser les capacités adaptatives du sujet que peuvent surgir le mal-être et la souffrance. Elle ajoute qu'« à l'heure actuelle, suffisamment d'indices laissent deviner que des effets inquiétants, reliés à la santé physique et mentale, ainsi qu'au rendement académique de certains jeunes, sont engendrés, ou du moins accentués, par un stress qui dépasse leur capacité individuelle d'ajustement » (Guimond-Plourde, 2010, p. 12). À l'inverse,

2. À entendre ici comme une position réflexive dynamique qui se réinvente continuellement au gré de la singularité des situations en présence plutôt que comme une hyperactivité désordonnée.

le développement de la capacité d'adaptation qui est génératrice d'un sentiment d'épanouissement et globalement, de santé mentale témoigne alors que les jeunes sont parvenus à effectuer un aménagement satisfaisant face aux causes de souffrance qu'ils rencontrent dans leur milieu scolaire.

En ce qui concerne les stratégies adaptatives des élèves face aux souffrances vécues en classe, Dierkens (2002) isole deux types de positionnements subjectifs face à l'apprentissage qui ont des conséquences différentes sur le devenir scolaire du jeune. Il s'agit de : 1) la « filière[3] du sens et de la maîtrise » (Dierkens, 2002, p. 72) qui suppose des aménagements satisfaisants face aux causes de souffrance et soutient la compréhension dans le processus d'apprentissage ; 2) la « filière du non-sens et de l'arbitraire » (p. 72) qui fait perdurer une souffrance dont l'origine et l'aboutissement conduisent à une incompréhension et à une baisse progressive du sens alloué aux contenus d'apprentissage.

6. Solutions pour promouvoir le bien-être à l'adolescence associées à celui des personnes enseignantes

L'école est un lieu de déploiement de situations singulières, accueillant à la fois des élèves qui proviennent de milieux socioéconomiques et culturels très diversifiés, mais également sujets d'une histoire et d'un vécu psychologique particuliers. Diverses recherches proposent des moyens qui favorisent le bien-être des élèves en considérant celui des personnes enseignantes.

6.1. Les groupes d'analyse de pratique entre collègues dans une visée réflexive

Les écrits consacrés à la souffrance enseignante et à leurs manifestations sont nombreux dans la littérature scientifique et soulèvent l'urgence de la situation (Blanchard-Laville, 2001 ; Demers, 2010a,b ; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008 ; Dubet 2006 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Lafranchise, 2010 ; Lafranchise, Lafortune

3. Par la notion de « filière », l'auteure cherche à rendre compte d'un ensemble de conduites et de dispositions individuelles qui déterminent la position subjective de l'individu face à la réalité.

et Rousseau, 2011). L'intérêt de favoriser le bien-être des personnes enseignantes découle de ce qui a été développé dans ce chapitre, à savoir l'impact négatif de la perte progressive de l'investissement des enseignants et enseignantes sur les élèves, en réaction avec leur propre souffrance professionnelle. Dans un chapitre précédent, Lafortune, Lafortune et Marion (2011) mettent en évidence l'existence d'une souffrance vécue actuellement par le milieu enseignant. Les manifestations de ce mal-être ont évolué dans leur nature et leurs formes d'expression, convoquant le monde de la recherche dans une quête de solutions pour promouvoir le bien-être en situations professionnelles. Devant une telle constatation, où le mal-être et ses répercussions en classe sont palpables, des moyens et des solutions sont à penser et à aménager.

Les auteurs proposent de mettre en place des groupes de parole entre pairs, dans le but d'échanger et d'élaborer collectivement sur les situations causes de souffrance. Le partage et les interactions se révèlent de puissants moyens pour sortir les personnes enseignantes de leur isolement face aux situations problématiques qu'elles vivent parfois au quotidien. Cette approche de nature socioconstructiviste vise la création de groupes d'analyse de pratiques en équipes de collègues. À travers leur mise en pratique, ces groupes se mettent au service du bien-être en situations professionnelles enseignantes. Selon la recherche présentée, l'équipe

> favoriserait la cohérence et la continuité. Il aurait également un effet sécurisant en permettant de limiter l'isolement : le personnel enseignant se trouvant alors dans une collectivité de travail et dans un projet professionnel sécurisant et stimulant. Par conséquent, le travail en équipe de collègues devient un facteur de valorisation identitaire non négligeable. Dans certains cas de figure, il permettrait de retrouver une source de gratification et de bien-être, là où le travail pouvait parfois confronter l'individu à un sentiment d'échec ou d'impasse, causes de souffrances subjectives importantes. Ce type de travail pourrait ainsi devenir le « support à l'innovation et à l'entraide dans les moments plus difficiles » (Lafortune, 2007, p. 11) rappelant ici le rapport existant entre plaisir et créativité (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011, p. 243).

Pour assurer la viabilité de ce type de groupe, la littérature permet d'isoler certaines avenues pour garantir sa stabilité et ses qualités : 1) prendre en considération la continuité dans le temps ; 2) maintenir un cadre évitant les jugements de valeurs et les idées préconçues ; 3) proposer un accompagnement par une tierce personne-ressource

présente dans le groupe (personne formatrice, superviseure, animatrice, accompagnatrice, etc.) ; 4) produire une analyse de pratiques qui serait basée sur des situations vécues dans le milieu associé à une mise à distance des éléments sources de souffrance ; 5) conduire à une valorisation de la profession enseignante (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011). Vézina (2009) voit également dans l'aménagement de groupes de parole un facteur important de protection contre la souffrance professionnelle de personnes enseignantes, permettant même de prévenir la survenue d'atteintes à la santé mentale. À travers ces espaces d'échanges, l'auteur voit l'occasion de discuter des problèmes rencontrés dans l'organisation scolaire et, ainsi, d'« en arriver à déterminer de nouveaux repères communs pour arbitrer ce décalage entre la conscience professionnelle de chacun, les ressources disponibles et les besoins [des jeunes à rejoindre]. Si cet arbitrage n'est pas fait collectivement, il laisse à chacun des travailleurs la responsabilité de porter sur ses seules épaules un problème dont plusieurs éléments de solution lui échappent » (Vézina, 2009, p. 232). Ce cadre interactionnel pourrait devenir un précieux facteur de protection contre la souffrance enseignante, dont les répercussions, peuvent se faire sentir jusque dans l'état affectif des élèves. Pour Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), ces espaces d'analyse constitueraient également une forme de soutien social non négligeable et deviendraient des facteurs de protection significatifs en autant que ces lieux soient organisés et que les enseignants et enseignantes y fassent appel.

Compte tenu de cet état de souffrance chez le personnel enseignant souligné précédemment, la nécessité de dégager une nouvelle position contre cette souffrance et l'insécurité devient un impératif, compte tenu des retombées possibles sur les élèves. Pour parvenir à un tel résultat, les personnes enseignantes sont encouragées à cheminer vers une posture réflexive face aux situations qu'elles devront rencontrer. Une telle position demande un véritable effort cognitif et une mise en tension d'enjeux fort diversifiés, mais est à même de les dégager des situations de souffrance en adoptant une position pédagogique éthique qui, à terme, vise le bien-être des élèves. C'est ainsi que le groupe d'analyse de pratiques entre collègues peut s'avérer un outil précieux, car il aide à sortir de l'isolement et de la souffrance en offrant des pistes de cheminement réflexif. Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2011) mettent également en relief le lien entre l'approche réflexive-interactive et un meilleur équilibre émotionnel.

À ce propos, Dubet (2003) résume très justement cette idée et propose d'adopter une posture réflexive de la part tant de personnes enseignantes que des élèves afin de faire émerger des interactions orientées vers une construction interactive dans l'apprentissage. Ainsi, il écrit :

> Le travailleur sur autrui doit construire sa propre expérience de travail et autrui doit, lui aussi, construire une expérience complémentaire. […] Le travail sur autrui devient alors une activité éthique construite par les travailleurs eux-mêmes, bien plus qu'elle n'est la réalisation d'un rôle et d'un programme. Dans ce cas, il faut parler d'expérience de travail et d'une socialisation conçue comme une construction conjointe d'expériences sociales par les travailleurs et par ceux qui en sont leurs objets (Dubet, 2003, p. 61-62).

Selon l'auteur, cette nécessité de dégager de nouveaux positionnements professionnels provient d'une mutation contemporaine des formes de travail. Celles-ci convoqueraient les intervenantes et intervenants professionnels dans des actions qui devraient désormais prendre en compte des « attentes normatives diversifiées. […] Ils doivent d'autant plus s'engager que les anciennes légitimités n'assurent plus leur autorité et qu'il leur faut sans cesse rendre des comptes et se justifier » (Dubet, 2003, p. 62-63).

En somme, la démarche pédagogique engage un acte profondément créateur qu'il convient de maintenir et de soutenir sur le plan professionnel, éthique et réflexif par divers moyens tels que les groupes d'analyse de pratique en équipe de collègues qui s'engagent dans une pratique réflexive (voir Lafortune, 2008b), mais également l'écriture en situations professionnelles qui favorise le retour sur les pratiques (Cros, Lafortune et Morisse, 2009), etc. Cette démarche réflexive réalisée individuellement ou en équipe aide à exercer une mise à distance des situations difficiles vécues avec les élèves. L'écriture aide à garder des traces des expériences pour les partager avec les collègues lors des rencontres prévues à cet effet. Les élèves peuvent tirer profit de ces rencontres grâce à des solutions discutées collectivement et possiblement mieux adaptées que des solutions pensées individuellement. Comme le souligne d'ailleurs Protin (2005, p. 67), il est nécessaire de « s'adapter sans cesse, inventer, créer, trouver de nouveaux chemins pour permettre à nos élèves d'accéder aux apprentissages de l'école » (p. 67).

6.2. Les groupes de paroles entre élèves et personnes enseignantes

À travers les développements précédents, il est possible de constater que l'une des sources identifiées comme étant vectrices de bien-être pour les jeunes en situation d'apprentissage relève des qualités interactionnelles avec ses pairs et les personnes enseignantes. Dans cette optique, Protin (2005) a mis en place un groupe quotidien de discussion en fin de journée d'école et en a évalué les répercussions positives chez ses élèves. Elle justifie ce mode d'intervention par un constat répété de l'effet libérateur d'une parole librement échangée dans la classe en dehors de tout contexte d'évaluation au plan scolaire. Actuellement peu d'écrits en recherche se sont intéressés à la mise en place de tels groupes, à leurs conditions d'existence et à leurs répercussions sur le bien-être psychologique des élèves. Malgré cette pénurie d'initiatives dans le domaine professionnel et dans la recherche, Protin (2005) a cherché à consacrer de façon régulière et systématique un temps pour un espace d'échanges.

> Chacun – [enseignante] et élèves – pouvait dire s'il avait ou non passé une bonne journée, en expliquant pourquoi. Au début, ça n'allait pour personne et tous prenaient conscience que ce n'était pas possible de travailler dans ces conditions. Peu à peu les motifs de satisfaction se sont faits plus fréquents. Et puis, il y eut un jour où, tous, nous avions passé une bonne journée ! C'était assez surprenant de voir comment ils ont adopté la pratique de cette sorte de palabre et comment ils ont cherché à exprimer le plus sincèrement possible ce qu'ils ressentaient. Le « quoi de neuf » est devenu un autre temps fort de la journée que les enfants attendaient avec beaucoup d'impatience. C'est un temps de partage de vie où chacun peut demander la parole et raconter ce qu'il veut. La seule règle, c'est le respect de cette parole, sans moquerie (Protin, 2005, p. 62).

Par leur contenu, ces espaces d'interactions ont intérêt à se dissocier de tous les enjeux d'apprentissage ou d'évaluation par le système éducatif. Ces lieux qualifiés d'interstitiels ne s'apparentent pas au système éducatif de l'institution scolaire et ne se confondent pas avec du copinage avec l'enseignant ou l'enseignante. Dans le respect de ces conditions, ces espaces peuvent s'avérer créateur d'une dynamique interactive entre pairs et personnes enseignantes, au service de la mise en mot des causes potentielles de souffrance pour certains élèves. L'idée consiste à donner la possibilité de s'exprimer hors contexte

d'évaluation ou de jugement à travers une parole libérée et singulière visant une appropriation subjective de sa position d'individu apprenant et de son vécu personnel.

6.3. Prendre de la distance par rapport au programme pour relancer la créativité enseignante

Dans un autre registre, l'insécurité grandissante de certaines personnes enseignantes, aux prises avec la complexification de leur tâche et des comportements parfois très problématiques, voire violents chez certains élèves, pourrait mener à tenter de se rattacher à des valeurs plus « traditionnelles » d'enseignement ; cela, à travers une démarche professionnelle magistrale et un respect sans bornes des normes édictées par le programme ou l'institution. Un respect abusif des normes peut relever d'une position défensive pour créer une sécurité plus ou moins réelle plutôt que d'une posture professionnelle sous-tendue par une activité réflexive. Dans ces conditions, plusieurs risques apparaissent pour des enseignants et enseignantes qui, s'enfermant dans un enseignement doctrinal, verraient leur activité psychique se rigidifier dans la répétition et l'absence de créativité. Une telle posture compromet alors chez le jeune sa capacité naturelle à exprimer ses idées et à construire son identité, surtout à l'adolescence. Gentès (2003) souligne d'ailleurs que la profession implique un acte de création nécessaire et vital à son exercice, dans les domaines de compétences à enseigner et de la relation avec les élèves. Cette auteure souligne qu'un enfermement « rigide » et « plaqué » aux programmes officiels peut être à l'origine d'un processus « mortifère » (p. 88) contraire à une activité de créativité enseignante et de relation favorable à l'apprentissage de plusieurs élèves.

Cette situation serait néfaste pour les élèves qui se sentiraient sous le joug d'une autorité qui ne ferait plus sens pour eux et qui résulterait davantage du rapport défensif de certaines personnes enseignantes face à leur insécurité. Ces mêmes jeunes pourraient alors être tentés de s'enfermer dans des postures défensives ou même régressives (Canat, 2006). Mannoni (2002) voit également à travers ce rapport magistral au savoir un retour à des valeurs de « dressage » en éducation, ce qu'il qualifie de transaction violente. L'interdit de mouvement et de parole finit par contraindre les élèves « à la passivité et à des exercices disciplinaires accomplis pour la seule gloire de la discipline » (p. 35). Bien

qu'il consente au maintien d'un minimum d'ordre, l'auteur souligne que cette rigidité, si elle se révèle excessive, risque d'emprisonner la spontanéité et de brimer la créativité de plusieurs élèves.

Ces exemples tendent à illustrer l'interrelation entre la détresse de certains personnels du corps enseignant et la souffrance de certains élèves. Plusieurs enseignants et enseignantes sont alors portés à s'enfermer dans des postures défensives face à leur propre mal-être vécu dans leur milieu professionnel. Ici, certaines craintes ressenties vis-à-vis des programmes scolaires et certaines idéologies éducatives peuvent mener à oublier les préoccupations concernant le bien-être des jeunes en situation d'apprentissage.

6.4. Conflits sociocognitifs dans un contexte sécurisant et posture positive vis-à-vis des apprentissages

Un autre gage de bien-être pourrait être obtenu par la mise en place de déséquilibres cognitifs dans un contexte sécurisant sur le plan affectif (Hourst, 2008 ; Lafortune, 2008a,b). Dans l'accompagnement d'un changement, tout comme dans l'apprentissage, Lafortune (2008a) considère l'importance de créer des conflits sociocognitifs qui se veulent « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201). De tels déséquilibres peuvent être ressentis comme déplaisants ou désagréables (tant chez les adultes que chez les jeunes), d'autant plus si les situations ne sont pas vécues dans un contexte sécurisant. Il est donc important de bien connaître les développements cognitif, métacognitif et affectif des jeunes, afin de rendre les situations d'apprentissage « excitantes » plutôt qu'« anxiogènes » (Lafortune et Pons, 2004). Ces conflits sociocognitifs vécus dans un contexte sécurisant peuvent être sources de plaisir et d'estime de soi puisqu'ils font vivre aux élèves des moments de défis et de dépassement. D'où l'intérêt de leur garantir des conditions d'émergence. Dans une perspective similaire, Mannoni (2002) parlera de l'enjeu que représente la mise en place en classe d'une « tension cognitive motivationnelle » (p. 37) afin de favoriser le bien-être des élèves. L'auteur parvient à la conclusion que, si la démarche pédagogique ne favorise pas une telle tension, l'objectif didactique risque de demeurer « une forme vide » (Mannoni, 2002), dépourvue de sens pour plusieurs élèves. Dégager des moyens pour produire du sens dans les apprentissages se révèle essentiel afin de

stimuler et d'orienter les jeunes vers une tendance (capacité) naturelle chez eux à chercher et à donner du sens à leurs apprentissages pour favoriser leur compréhension.

Ce même auteur propose divers moyens pour concourir à un tel objectif : 1) faire découvrir la qualité de l'acte cognitif dont les élèves font usage à leur insu ; 2) proposer des actes cognitifs auxquels ils n'ont jamais pensé qu'ils pouvaient être à leur disposition ; 3) les aider à poser des actes dont ils sentent responsables et desquels ils éprouveront un plaisir ; 4) faire réaliser l'ampleur de leurs capacités et de leurs talents surtout pour des élèves en situation d'échec.

Il n'est pas question de retirer les causes potentielles de difficultés d'apprentissage (et cela serait d'ailleurs antiproductif) en pensant éradiquer par la même occasion la souffrance des élèves. Une telle avenue risquerait au contraire de conduire à l'ennui et au désintérêt croissant puisque la vitalité qui émerge de cette « tension cognitive motivationnelle » s'évanouirait. Comme le note Berlioz (2004, p. 20) « tout parcours d'apprentissage passe par des phases d'essais et d'erreurs [en gras dans le texte] » et les jeunes se doivent de passer à travers cette épreuve cognitive et identitaire (épreuve de l'échec), car l'enjeu qui se dessine ici renvoie à leur capacité de maturation.

S'engager dans cette même visée signifierait ce que Govaerts et Grégoire (2006, p. 105) appellent « un *pattern* motivationnel positif à l'égard d'une tâche d'apprentissage ». Pour ces auteurs, cela peut se faire en renforçant les buts d'apprentissage ; en favorisant l'intérêt perçu dans la tâche à accomplir ; en aidant les élèves à considérer qu'ils peuvent réaliser la tâche ; en proposant des activités d'apprentissage variées, intéressantes et porteuses de sens ; en enseignant davantage les matières scolaires comme des entreprises humaines plutôt que comme un corpus de connaissances et de procédures ; enfin, en laissant une certaine latitude de choix parmi diverses activités sélectionnées. Pour les auteurs, de telles stratégies peuvent constituer de réels leviers permettant « le renforcement d'émotions positives en situation d'apprentissage » (Govaerts et Grégoire, 2006, p. 105). Cela montre l'enjeu que représente le développement d'une « motivation positive » (Vianin, 2007, p. 34) à l'égard de la tâche scolaire à accomplir pour que le bien-être des élèves transite par leur investissement dans leur propre processus apprentissage.

Conclusion

En prenant en compte les recherches dans le domaine de la souffrance des élèves et l'analyse du contexte actuel en éducation, ce texte s'est voulu original en examinant l'interaction des manifestations du bien-être ou du mal-être enseignant sur le bien-être ou le mal-être de certains élèves à l'adolescence. Un des objectifs était de proposer des pistes de solution à discuter entre collègues dans un cadre spécifique d'analyse de pratiques, afin d'améliorer autant la situation des jeunes que celle des personnels scolaires.

L'originalité des solutions réside dans le fait d'inciter les personnes enseignantes à favoriser le développement de stratégies visant la diminution de leur propre mal-être subjectif, car ce dernier peut avoir des répercussions néfastes sur le bien-être psychologique de certains élèves en situation d'apprentissage. Les pistes de solutions proposées sont plutôt axées vers la pratique enseignante et prennent la forme de : 1) la création de groupes d'analyse de pratiques ; 2) la création et l'adoption d'une position critique, réflexive et éthique ; 3) la mise en place de groupes de parole chez les élèves pour verbaliser leur souffrance ; 4) la garantie de conditions favorables à des déséquilibres sociocognitifs dans un contexte éducatif sécurisant. Ces solutions sont considérées dans la perspective d'un apaisement de la souffrance professionnelle de certains enseignants et enseignantes en situation de travail professionnel, mais également dans l'objectif de favoriser indirectement le bien-être de plusieurs élèves en situation d'apprentissage.

La formation continue offre une ouverture sur d'autres perspectives de recherche (Berlioz, 2004 ; Mabilon-Bonfils, 2006, 2009 ; Robin et Chabaud, 2006). Ces travaux s'intéressent au perfectionnement des compétences du personnel enseignant dans sa capacité à repérer les signes de souffrance de certains élèves, qui sont parfois dissimulés derrière des mécanismes de défense entravant par la même occasion les processus d'apprentissage (opposition, inhibition, mise en échec, phobies sociales, consommation de substances psychoactives, etc.). De cette façon, le travail de Robin et Chabaud (2006) pourrait être source d'inspiration pour aider au repérage des phénomènes de souffrance psychologique chez des élèves, dans l'optique de dégager par la suite des moyens d'intervention appropriés.

Le but visé dans cette nouvelle perspective serait de sortir le personnel enseignant de son isolement et de lui « apporter des outils, […] une formation, et de développer une meilleure concertation inter-

professionnelle » (Robin et Chabaud, 2006, p. 321). Il s'agit de favoriser une démarche où le corps enseignant est au cœur de la recherche de solutions, en considérant sa place de spécialiste. Ainsi, on évite de convoquer à outrance différentes expertises qui peuvent se révéler dans certaines circonstances néfastes tant sur le personnel enseignant, qui pourra voir son expertise dévalorisée, que sur des élèves qui ne verront plus l'école comme un lieu d'apprentissage.

Bibliographie

Anaut, M. (2006). « L'école peut-elle être facteur de résilience ? », *Empan*, *63*, p. 30-39.

Atelier de réflexion sur le redoublement (2003). « Redoublement : mythes, croyances et solutions de remplacement », *DASSC*, Québec, Éducation Québec.

Berlioz, A. (2004). « Incompétence et souffrance chez l'enfant en échec à l'école : fantasme ou réalité ? », *Thérapie familiale*, *25*, p. 11-26.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.

Bless, G., P. Bonvin et M. Schüpbach (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt.

Bonura, S. (2003). *The Effects of Mentoring Release Model on Beginning Teachers Job Satisfaction*, thèse de doctorat, Arizona, Northern Arizona University.

Bouffard, T et C. Vezeau (2006). « L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation », dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris, Presses universitaire de France, p. 41-49.

Broda, J. (2008). « Santé, identité et précarités étudiantes », *Santé publique*, *20*, p. 605-610.

Canat, S. (2006). « Une autorité qui ne fait pas ses preuves… », *Empan*, *63*, p. 66-78.

Caselles-Desjardins, B. (2010). « Lutte contre le décrochage scolaire : quand le communautaire s'implique ! », *Vie enseignante et professionnelle*, *12*, p. 22-24.

Cros, F., L. Lafortune et M. Morisse (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Curchod, D., P.-A. Doudin et N. Meylan (2011). « Enfants maltraités : quel rôle pour l'école ? », dans D. Curchod, L. Lafortune, P.-A. Doudin et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-91.

Curtis, K.C. (2005). *An Analysis of The Construct of Efficacy on New Teacher Retention*, thèse de doctorat, Fairfax, George Mason University.

Darling-Hammond, L. (1998). « Alternatives to grade retention », *The School Administrator*, *55*(7), p. 18-21.

Demers, A. (2010a). « Les enseignants à bout de souffle… La détresse psychologique chez les enseignants : comprendre les sources du problème », *Vie enseignante et professionnelle, 12,* p. 25-27.

Demers, A. (2010b). « Les enseignants à bout de souffle… solutions actuelles et solutions d'avenir », *Le point en éducation, Vie enseignante et professionnelle, 12,* p. 29-31.

Deslandes, R. (2004). *Introduction au thème collaboration école-famille-communauté*, <http://www.ulaval.ca/crires/pdf/introduction.pdf>, consulté le 28 juin 2010.

Dierkens, C. (2002). « L'école entre joie et douleur », dans J.-P. Pourtois et N. Mosconi (dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 59-72.

Doudin, P.-A. et D. Curchod-Ruedi (2008). « Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection », *Revue pédagogique HEP, 9,* p. 5-8.

Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi et B. Baumberger (2009). « Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre », *Revue pédagogique HEP, 9,* p. 11-31.

Doudin, P.-A. et L. Lafortune (2006). « Une vision de l'aide aux élèves en difficulté : entre inclusion et exclusion », dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-74.

Dubet, F. (2003). « Éducation : pour sortir de l'idée de crise », Éducation et sociétés, 11, p. 47-64.

Dubet, F. (2006). *Injustices : l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil.

Fernandez, L., A. Bonnet, M.F. Teyssier, M. Apter, J.L. Pedinielli et H. Sztulman (2004). « Tabagisme et états métamotivationnels chez des adolescents lycéens », *Psychotropes, 10,* p. 19-46.

Gentès, B. (2003). « J'enseigne, donc je suis ? », *Imaginaire & Inconscient, 9,* p. 85-101.

Goldbeter-Merinfeld, E. (2008). « Adolescence : de la crise individuelle à la crise des générations », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique de réseaux, 40,* p. 13-26.

Govaerts, S. et J. Grégoire (2006). « Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire », dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris, Presses universitaires de France, p. 97-106.

Guimond-Plourde, R. (2010). « La gestion du stress à l'adolescence : une stratégie novatrice du bien-être en émergence », *Éducation Canada, (50)*2, p. 10-13.

Hensley, S.F. (2002). *First Year Teachers' Perceptions of what Constitutes Effective Induction Programs in North Carolina*, thèse de doctorat, Charlotte, University of North Carolina.

Houlfort, N. et F. Sauvé (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Québec, ÉNAP.

Hourst, B. (2008). *Au bon plaisir d'apprendre*, Paris, InterEditions.

Lafortune, L. (2007). « Du travail d'équipe à son accompagnement. Pour une organisation du travail qui favorise le changement », dans M. Gather-Thurler et O. Molini (dir.), *Organiser le travail scolaire. Enjeu émergeant des réformes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 363-385.

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., D. Lafortune et C. Marion (2011). « Le bien-être dans la profession enseignante : une analyse de pratiques en équipe de collègues », dans P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-250.

Lafortune, L. et F. Pons (2004). « Le rôle de l'anxiété dans la métacognition : une réflexion vers des actions » dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-169.

Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste,* thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lafranchise, N., L. Lafortune et N. Rousseau (2011). « Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle », dans P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-136.

Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lantheaume, F. et C. Hélou (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.

Le Comité de la santé mentale du Québec (s.d.). *Définition de la santé mentale*, <http://www.acsm-ca.qc.ca>, rubrique : « Définition »>, consulté le 14 août 2010.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

Mabilon-Bonfils, B. (2009). « L'adolescent face à la relation d'emprise scolaire : entre adaptations secondaires et arrangements ordinaires », *Adolescence, 68*, p. 447-459.

Mannoni, P. (2002). « Souffrance dite, souffrance tue. L'école où l'on souffre, l'école dont on souffre », dans J.-P. Pourtois et N. Mosconi (dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 29-43.

Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage enseignant, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, <http://www.education.csq.qc.net> rubriques : « Secteurs d'enseignement » puis « Primaire et secondaire »>, consulté le 14 août 2010.

Observatoire français des drogues et des toxicomanies – OFDT (2009). « Alcool, tabac et cannabis à 16 ans – Premiers résultats du volet français de l'enquête ESPAD 2007 », *Tendances*, 64, <http://www.ofdt.fr/>, rubriques : « Nos publications » puis « Tendances »>, consulté le 15 août 2010.

Organisation mondiale de la santé – OMS (2009). *Santé mentale : Un état de bien-être*, <http://www.who.int/fr/>, rubriques : « Thèmes de santé », puis « Santé mentale » et « Dossiers sur la santé mentale »>, consulté le 28 février 2011.

Protin, A. (2005). « Restaurer le désir d'apprendre », *Enfances & Psy*, 28, p. 60-68.

Rioux, H. (2010). « Pare-Chocs : un programme d'aide pour les adolescents dépressifs », *Le point en éducation*, *12*, p. 44-46.

Robin, S. et F. Chabaud (2006). « Repérage des élèves en difficulté en milieu scolaire. Évaluation comparative des pratiques professionnelles de deux systèmes d'accueil et d'orientation », *Santé publique*, *18*, p. 311-321.

Schmidt, S., O. Tessier, G. Drapeau, J. Lachance, J.-C. Kalubi et L. Fortin (2003). *Rapport de recherche présenté au fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation : recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*, vol. 1, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Talbot, L. (2006). « Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles », *Empan*, *63*, p. 49-56.

Vézina, M. (2009). « L'expertise et l'autonomie professionnelles du personnel de l'éducation : un enjeu de santé », *Options CSQ*, Hors série n° 2, p. 229-233.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire*, Bruxelles, de Boeck.

ZeMedical (2009). *Un étudiant sur quatre souffre d'anxiété ou dépression mais ne consulte pas le plus souvent (étude),* <http://www.zemedical.com/>, rubrique : « Toutes les actualités »>, consulté le 14 août 2010.

CHAPITRE

La gestion du stress

Un outil contribuant au bien-être des adolescents ayant d'importantes difficultés scolaires

Michelle Dumont
Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Geneviève Bergeron
Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de

Line Massé
Université du Québec à Trois-Rivières

Danielle Leclerc
Université du Québec à Trois-Rivières

Pierre Potvin
Université du Québec à Trois-Rivières

Ce chapitre décrit l'apport d'un programme de gestion de stress sur le bien-être des adolescents ayant des difficultés scolaires importantes. La première partie relate les grandes lignes du contexte dans lequel s'est déroulée la recherche-action dans une école secondaire de la Mauricie, une région du Québec. La deuxième partie justifie la nécessité d'offrir aux écoles des outils concrets et faciles d'utilisation pour améliorer le bien-être des jeunes, notamment en ce qui concerne la gestion du stress des adolescents. Cette partie comprend une description de ce qu'est le stress, de même que ses facteurs associés. La troisième partie présente un programme de gestion du stress et ses principaux apports à l'école secondaire. Enfin, la quatrième partie rend compte des apports perçus de l'application du programme de gestion de stress par les adolescents ayant des difficultés scolaires, de même que par les intervenants scolaires qui travaillent avec ces jeunes.

1. Contexte d'une recherche-action visant le développement d'un sentiment de bien-être chez les adolescents

Depuis 2002, l'équipe de chercheurs de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières se donne comme mission de soutenir l'école qui souhaite effectuer un profond changement, sur le plan de ses pratiques pédagogiques, didactiques ou organisationnelles afin d'assurer la réussite éducative menant à l'insertion socioprofessionnelle de tous les élèves, dont ceux ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ce désir s'appuie sur la croyance que l'école joue un rôle de premier plan dans le développement global des élèves. Ainsi, ce processus de changement nécessite la mobilisation de l'ensemble des intervenants scolaires et des membres de la communauté qui y sont liés de près ou de loin (parents, fratrie, services communautaires spécialisés ou non spécialisés, entreprises impliquées de près ou de loin dans la formation professionnelle des jeunes, etc.). Par ce processus, l'équipe souhaite contribuer à la continuité entre le rôle d'élève et le rôle de citoyen, et ce, tout particulièrement chez les jeunes vulnérables (situations de pauvreté, régions éloignées, situations scolaires difficiles, etc.). Ainsi, l'école ne peut se limiter à la transmission de connaissances et de compétences ; elle

doit aussi permettre à tous les élèves qui la composent d'accroître un sentiment de compétence et de valeur personnelle nécessaire au développement du plein potentiel et à la participation citoyenne[1].

C'est dans cet esprit que tous les acteurs scolaires du secteur de l'adaptation scolaire d'une école accueillant des élèves adolescents âgés de 12 à 15 ans (1er cycle du secondaire) se sont engagés dans un processus de recherche-action-formation sur une période de trois ans. L'école en question reçoit approximativement 674 élèves par année, dont 20 % relèvent du secteur de l'adaptation scolaire. Les enseignants (10), la direction d'école (2), les orthopédagogues (2) et le psycho-éducateur composent ce secteur d'intervention.

S'engager dans ce long processus signifie consacrer de cinq à six journées par année scolaire à des rencontres de formation, planification et réflexion avec une partie de l'équipe de chercheurs de la Chaire[2], et ce, au cours des deux premières années du projet. Ces premières rencontres sont consacrées à l'identification des défis que se donne l'école de même qu'à la planification du changement qu'entraîne la réponse à ces défis (an 1), et la mise en place des moyens de changement (an 2). L'an 3 est caractérisé par la tenue de trois demi-journées d'accompagnement visant la réalisation d'un bilan, la bonification des actions posées durant l'année précédente ou encore la poursuite de nouveaux défis.

Précisions que le changement en milieu scolaire est unique à chaque milieu. Il est susceptible de prendre différentes formes ; il peut englober des modifications petites ou grandes à différents niveaux (organisation, pédagogie, évaluation, diagnostic, participation communautaire, dépistage, etc.) qui obligent à la participation et à la concertation de tous les acteurs scolaires. Le changement résulte d'une action planifiée et responsable. Il ne se mesure pas entre écoles, mais plutôt entre la situation initiale et la situation finale engendrée par le changement.

1. *Plan stratégique 2007-2012,* Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières.

2. Dans le cas qui nous préoccupe, l'équipe d'accompagnateurs-chercheurs était composée de Nadia Rousseau, Michelle Dumont et Geneviève Bergeron.

Ainsi, dans les pages qui suivent, nous décrirons l'expérience de changement vécue par une « école en changement » de la Mauricie, une région du Québec qui s'étend sur un territoire de 39 748 km^2 et qui compte 262 399 habitants[3].

Dès les premières rencontres avec l'équipe-école, il est clair que la préoccupation des participants est le sentiment de bien-être des adolescents ayant des difficultés scolaires importantes. Ainsi, rapidement, les participants se rallient autour d'un défi commun : il s'agit d'outiller le jeune adolescent pour qu'il se sente bien à l'école « ici et maintenant » ou en emploi « ailleurs demain ». Une vision commune est alors développée par l'équipe-école, une vision qui donne lieu à la création d'une représentation visuelle qui viendra guider tant la planification du changement que sa mise en œuvre.

Comme nous pouvons le constater, la vision de l'équipe-école traduit l'idée que les acteurs scolaires doivent contribuer, soutenir et encourager l'élève à aller toujours plus loin (*tu es là*). Cela dit, l'élève doit apprendre à se connaître et à développer un sentiment de pouvoir-agir pour sa vie future (*je suis moi* ; *je suis bien* ; *j'agis pour demain* !).

C'est ainsi qu'émerge la nécessité de travailler au développement de la connaissance de soi et du sentiment de bien-être de l'élève pour contribuer à son autodétermination et à un sentiment de sécurité favorisant les apprentissages disciplinaires. Par autodétermination, on entend les « attitudes et habiletés requises pour qu'un individu agisse en tant qu'instigateur de sa propre vie et fasse des choix quant à sa qualité de vie, libre de toute influence ou d'interférence » (Legendre, 2005, p. 142). L'autodétermination se caractérise par l'autonomie, l'autorégulation, le sentiment de pouvoir agir et l'actualisation de soi. Cela dit, le développement d'une personne est influencé par le niveau de conscience de soi, de connaissance de soi et de motivation (*Encyclopedia of Education and Human Development*, 2006).

Compte tenu de degré élevé d'anxiété des élèves, perçu par les membres de l'équipe-école, le travail en lien à la gestion de stress devient une avenue prometteuse susceptible de contribuer au bien-être des élèves. Ainsi, l'équipe-école fait le choix de s'engager dans

3. Statistique Canada, Division de la démographie, Estimations de la population, février 2010, <http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil04/societe/demographie/demo_gen/pop_age04.htm>.

un processus de développement de connaissances en lien à la notion de stress et apprivoise un programme de gestion destiné aux adolescents. Ce choix est d'autant plus adéquat qu'il répond non seulement à une problématique issue du contexte scolaire (difficultés d'adaptation ou d'apprentissage), mais aussi à une étape de vie riche de stress (l'adolescence).

2. Le développement de stratégies de gestion de stress des adolescents du secondaire : une nécessité

Plusieurs tâches liées au développement caractérisent le passage de l'enfance à l'âge adulte. Or, ce passage nécessite des adaptations face aux changements pubertaires, identitaires et relationnels. Si les capacités se multiplient, les responsabilités changent et les attentes de la société s'accentuent envers le rendement et les aspirations scolaires des adolescents. Tout cela est susceptible de créer une certaine pression et nécessiter des adaptations que le jeune ne se sent pas apte à rencontrer. Confrontés à des situations de stress, tous ne réagissent pas de la même manière. Certains se montreront vulnérables et présenteront des problèmes d'adaptation. D'autres s'en fortifieront et augmenteront leur résistance au stress. Si les adaptations sont trop problématiques, il y a risque de détresse psychologique. L'évaluation du lien stress-détresse a donc mobilisé une partie des efforts de recherche des 30 dernières années. À titre illustratif, des liens positifs entre le stress et différentes variables scolaires et psychosociales ont été relevés dans la recension d'écrits : la dépression, la somatisation, le sentiment de solitude (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003 ; Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009), le stress de performance scolaire (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin, McKinnon et Grégoire, 2008 ; Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009) et la conciliation travail-études (Dumont, 2007). En revanche, d'autres études soulignent la présence de relations négatives entre le stress et la satisfaction dans la vie (Suldo et Scott-Huebner, 2004), le sentiment général d'autoefficacité et le bien-être psychologique (Moeini, Shafii, Hidarnia, Reza Babaii, Birashk et Allahverdipour, 2008). Enfin, on ne peut aborder la question de l'état d'être stressé sans souligner certaines différences individuelles. Dumont et Leclerc (2007) rapportent que le meilleur cheminement pour la réussite scolaire, le développement de certaines ressources personnelles aidantes et l'adaptation psychosociale, est associé au groupe d'élèves dont le niveau de stress diminue entre le milieu et la fin du secondaire. Pour ces élèves, on note une augmentation de la performance scolaire générale, de l'estime de soi, de l'autonomie et une diminution des troubles intériorisés. Somme toute, devant les manifestations potentiellement nocives du stress au cours de l'adolescence, il importe d'en améliorer la gestion afin d'éviter que la détresse intériorisée ou extériorisée ne s'aggrave, voire se chronicise avec le temps.

2.1. Comment définir le stress ?

Le stress peut se définir d'un point de vue biologique et psychologique. Ce sont les travaux issus d'un laboratoire animal de Selye (1975) qui ont permis de décrire le concept de stress biologique. La théorie biologique de Selye (1975) s'appuie sur la façon dont le corps réagit au stress (par un affaiblissement du système immunitaire, des changements hormonaux et des maladies psychosomatiques). La théorie psychologique de Lazarus (1966) propose, quant à elle, un modèle afin de comprendre la façon dont l'interprétation que l'on fait d'une situation (positive, négative ou neutre) de même que les attentes personnelles ou sociales, les enjeux de la situation (ce que l'on risque de perdre ou de gagner), les ressources psychosociales dont on dispose (facteurs de vulnérabilité ou de résistance au stress), l'efficacité des stratégies adaptatives pour résoudre des problèmes et les facteurs de personnalité, parviendraient à transformer une situation en stress négatif (menace, perte, échec) ou en stress positif (défi, chance) (Rice, 1992). Le stress psychologique a été défini par Lazarus et Folkman (1984) comme étant le reflet d'une transaction « personne-environnement » qui est perçue par l'individu comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être. Une personne se sent stressée si elle a l'impression d'être en danger ou si, au contraire, elle se sent stimulée et poussée à se dépasser. On peut dès lors parler de bon stress et de mauvais stress. C'est le sentiment d'expérimenter un mauvais stress qu'il importe de réduire ou de le transformer en stress positif.

2.2. Le stress est-il bon ou mauvais ?

Le stress est un phénomène normal lié au monde des vivants ; sans un minimum de stress, il ne peut y avoir de changement, de remise en question, d'évolution. Or, tout changement nécessite une adaptation. Contre une menace ou un danger, l'état d'être stressé constitue une réaction de défense parfaitement normale : c'est un mécanisme de survie. Il place la personne dans un état d'alerte et de vigilance propice à percevoir le danger et à trouver une réponse qui soit la plus adaptée à la situation. Il facilite la fuite, prépare la riposte ou favorise le compromis mais, dès qu'il devient chronique, il est usant, car il vide l'organisme de ses énergies adaptatives. Il est donc parfois dangereux pour l'organisme. Cette réaction de survie peut, en revanche, correspondre à une réaction positive qui stimule puisqu'elle donne les moyens de réagir sur le plan biologique, amène à réfléchir, à agir

pour tenter de résoudre les problèmes et à surmonter les émotions du point de vue psychologique (Servant, 2007). Il favorise aussi le dépassement de soi afin de faire mieux et de générer de nouvelles ressources. Cependant, au-delà d'un certain seuil, seuil variable selon les ressources dont dispose un individu, le stress devient négatif, car il n'est plus capable d'y faire face. Globalement, l'état d'être stressé correspond à une expérience subjective pouvant s'avérer positive et stimulante – *eustress* (performance, dépassement de soi, défi), négative et usante – *distress* (contre-performance, incertitude, sentiment d'échec) ou neutre et indifférente – *neustress* (réaction ni positive, ni négative).

3. Un programme de gestion de stress dédié aux adolescents

La création du programme de gestion du stress des adolescents[4] (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin et Leclerc, en préparation) repose sur deux constats : l'un scientifique, l'autre issu des milieux de pratique. En ce qui a trait au premier, les résultats de recherche montrent qu'un stress indésirable, imprévisible, incontrôlable ou blessant l'estime personnelle peut, s'il s'avère persistant, intense et pour lesquels la personne n'arrive pas à s'y adapter, nuire aux plans scolaire et du bien-être personnel. En ce qui concerne le second constat, les échanges avec des intervenants psychosociaux, des enseignants et des directions d'école font émerger la nécessité de fournir des outils structurés, validés et faciles d'application, et ce, afin de faciliter la gestion du stress des adolescents. Cela répond également au besoin de soutenir les interventions psychosociales sur le plan individuel, en groupe référé ou lors de stratégies plus larges de promotion de la santé mentale. En effet, l'application de ce programme de gestion du stress s'inscrit dans une approche préventive afin d'empêcher que l'état de stress ne se développe ou, pire encore, ne s'intensifie et nuise à l'épanouissement de l'adolescent. Ce programme peut agir à trois niveaux de prévention. La prévention primaire, de type universel,

4. Le développement de ce programme a été rendu possible grâce au soutien financier et à l'accompagnement du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). La préexpérimentation et l'expérimentation du programme d'intervention ont été réalisées à l'aide du soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et, de façon plus modeste, par le CTREQ et le Fonds d'aide à la recherche (FAR) de notre université.

s'adresse à l'ensemble des élèves pour développer leur inventaire de bonnes stratégies de gestion du stress et d'éviter que l'état d'être stressé ne s'intensifie avec le temps. La prévention secondaire vise à mieux soutenir les élèves qui se disent stressés et qui souhaitent participer à un groupe de gestion du stress. La prévention tertiaire concerne les élèves qui présentent actuellement des difficultés d'adaptation importantes ou des problèmes de santé mentale et qui ont besoin d'outils additionnels pour mieux gérer leur stress. Peu importe l'action préconisée, nous croyons qu'un élève qui contrôlerait bien son stress devrait mieux s'adapter aux exigences scolaires et se sentir mieux dans sa peau. Nul n'est à l'abri de subir, tôt ou tard, les aléas du stress, d'où la nécessité de prévenir plutôt que guérir !

Ce programme d'intervention s'inspire de l'approche cognitive comportementale en psychothérapie de la dépression, notamment de Blackburn et Cottraux (2008), de Mirabel-Sarron (2005), et de Vera (2009). Il s'inspire également de la théorie psychologique du stress et du *coping* (stratégie adaptative) de Lazarus et Folkman (1984), deux leaders associés à la problématique du lien stress-détresse. Cet outil psychopédagogique prend appui sur des notions théoriques et empiriques, issues de la littérature, et fournit des exercices pratiques faciles d'application en classe ou en sous-groupe. Il est destiné à des groupes, mais la majorité des exercices peuvent aussi s'appliquer en entretien individuel. Selon la taille et la composition du groupe, ce programme aurait avantage à être animé individuellement ou en duo. Il est limité dans le temps, généralement à quelques mois. Il implique huit rencontres généralement d'une heure par semaine, mais est susceptible d'en demander davantage selon le type de clientèle et des contraintes liées au temps. Par divers moyens concrets (auto-observation, mise en situation, discussion, bande dessinée, historiette, questionnaire, etc.), ce programme a pour objectif de contrer certains obstacles qui risqueraient de nuire au parcours scolaire de l'élève et à son bien-être personnel. Il vise à l'outiller de manière à mieux répondre aux différentes situations stressantes, dont celles qui exigent une évaluation, un échec, une perte relationnelle ou d'estime de soi générant du stress. Globalement, on peut dire que ce programme d'intervention contribue, à sa manière, à la réussite éducative des adolescents.

3.1. À qui s'adresse ce programme d'intervention ?

Les intervenants. Le programme de gestion du stress regroupe un ensemble de mesures éducatives d'ordre psychologique visant à limiter l'influence parfois néfaste du stress sur la vie scolaire et l'adaptation psychosociale des adolescents. Par conséquent, les intervenants œuvrant dans le domaine de la santé mentale (psychologue scolaire, psychoéducateur, travailleur social, intervenant psychosocial) et dans le domaine de l'éducation (enseignant) ont avantage à appliquer les principes et les exercices sous-jacents selon leurs domaines de compétences et leurs clientèles spécifiques. Bien que ce programme d'intervention soit destiné en premier aux cliniciens œuvrant dans le domaine de la santé mentale, il peut néanmoins être appliqué par des enseignants dans le cadre de cours qui s'y prêtent bien : Santé globale et Centre d'intérêt. Une coanimation entre un enseignant et un intervenant psychosocial pourrait être souhaitable dans certains cas. Ainsi, chacun peut mettre à contribution son expertise professionnelle et sa connaissance des jeunes. Les cliniciens, de par leur formation, sont toutefois mieux préparés à approfondir certains contenus psychologiques présentés dans ce programme d'intervention.

La clientèle visée. Ce programme s'adresse principalement aux adolescents du deuxième cycle du secondaire (de la troisième à la cinquième secondaire ; âge moyen variant de 14 ans à 17 ans), mais peut facilement s'adapter aux élèves un peu plus jeunes ou aux étudiants du collégial postsecondaire. Cela nécessitera toutefois certaines adaptations du côté des exemples proposés afin de tenir compte de leur âge. Il peut également être utilisé auprès des jeunes qui présentent des difficultés scolaires. Ce programme d'intervention a été évalué selon un devis expérimental auprès d'adolescents de quatrième et de cinquième secondaires (âge variant entre 14 ans et 19 ans) expérimentant des degrés divers de stress : faible, modéré, élevé. Par contre, il a également été appliqué, sans être toutefois évalué empiriquement, auprès d'adolescents de deuxième secondaire et d'élèves ayant des difficultés scolaires, et âgés de 12 à 15 ans.

3.2. Quels sont les avantages de ce programme d'intervention ?

Ce programme d'intervention se veut à la fois théorique et pratique. Il est centré sur des connaissances et des exercices pratiques. L'objectif visé est d'améliorer la gestion du stress des adolescents dans toutes

sortes de situations risquant de survenir à l'école, en famille, avec des amis ou dans d'autres environnements qui lui sont plus ou moins familiers. Il propose des pistes concrètes afin d'outiller les élèves pour mieux répondre à l'anxiété de performance, à un changement imprévisible, incontrôlable, indésirable, à une menace, à un échec, à des pertes relationnelles, matérielles ou d'estime de soi ou, au contraire, à relever un défi et à faire face à des situations stimulantes mais parfois stressantes. Ce programme d'intervention favorise la résilience du jeune en augmentant sa résistance au stress.

Ce programme d'intervention cherche, de façon indirecte, à diminuer le taux de consultation clinique vis-à-vis d'un problème de stress généralisé, d'anxiété de performance ou de perfectionnisme toxique. Il fournit des moyens concrets aux intervenants psychosociaux et à ceux du domaine de l'éducation pour les soutenir dans leurs actions individuelles, en groupes référés ou lors de stratégies plus générales de promotion de la santé mentale. Pour nous, un élève qui contrôle bien son stress devrait mieux réussir aux examens, se montrer plus motivé à apprendre et à se sentir mieux dans sa peau que celui qui a de la difficulté à l'exercer. Quant aux autres, ceux qui se montrent plus « zen » face aux défis et aux aléas de la vie, ils pourront, grâce à ce programme, maintenir leurs acquis ou élargir leur répertoire de stratégies, car ce n'est pas parce que l'on est résistant au stress un jour qu'on le sera… toujours !

Certaines discussions informelles avec des psychologues scolaires, travailleurs sociaux et psychoéducateurs laissent entendre, depuis quelques années, qu'il y aurait une augmentation des problèmes anxieux chez les adolescents. Or, une personne anxieuse réagit souvent plus fortement aux situations d'évaluation et autres contextes qu'elle juge stressants. Elle percevra les difficultés comme des menaces à son bien-être et non comme des défis à relever ; elle aura tendance à surestimer le danger et à sous-estimer sa capacité à y faire face. Or, il faut savoir que l'anxiété repose sur l'anticipation de ne pas savoir ce qui va arriver, de ne pas être à la hauteur des attentes personnelles ou sociales et de se demander s'il sera possible de surmonter l'épreuve et de répondre à la demande. Cette anticipation négative alimente l'inquiétude et la peur de l'échec, ce qui empêche le processus de résolution de problèmes (Ladouceur, Bélanger et Léger, 2003), tout en générant un niveau d'activation physiologique de l'organisme. L'anxiété de performance est associée à la peur de l'échec et par une forte appréhension face aux évaluations ou situations où l'on peut être

jugé (Beaucage, 1997). Voilà autant de raisons motivant la création de cet outil d'intervention pour réduire cette anticipation négative et ces malaises physiques.

De plus, parmi les différentes sources de stress vécues au cours de l'adolescence, notons l'anxiété liée à la performance – anxiété pouvant nuire à la réussite et à la persévérance scolaire. Dans une étude récente, Dumont, Massé, Leclerc, Potvin, Rousseau et McKinnon (2011) constatent que près de la moitié des élèves (46,81 % en quatrième secondaire et 43,15 % en cinquième secondaire ; âges variant entre 14 ans et 19 ans) expriment une anxiété de performance modérée ou élevée (Échelle d'anxiété du test cognitif de Cassady et Johnson, 2002). Or, selon ces auteurs, l'anxiété aux examens se manifeste souvent sous forme d'interférence cognitive (autocritique, pensée non pertinente, inquiétude) qui influencerait les performances des élèves. Or, malgré les impacts négatifs du stress dans la vie scolaire d'un adolescent, une certaine dose de stress est nécessaire à la performance. Celle-ci peut en effet accroître la concentration, la créativité, la productivité sans parler du dépassement personnel. Rappelons ici la traditionnelle courbe inversée en forme de U entre anxiété et performance (Yerkes et Dobson, 1908, cité dans Légeron, 2001). Cependant, si elle est trop basse ou trop élevée, la performance tend à se détériorer.

À plus long terme, ce programme d'intervention prépare les adolescents à mieux faire face aux exigences du monde du travail. En effet, il faut savoir que l'état d'être stressé s'associe à un absentéisme croissant au travail (Neboit et Vézina, 2002). Or, l'épuisement professionnel pourrait s'avérer le résultat d'une mauvaise gestion du stress. Aussi, l'amélioration de l'efficacité de la gestion du stress plus tôt dans le développement s'impose d'elle-même. Cela va sans dire que l'apprentissage précoce de bonnes habitudes de gestion de stress devrait réduire, à plus long terme, les coûts sociaux associés aux congés de maladie d'une société.

3.3. Quelles sont les cibles d'intervention de ce programme ?

Ce programme d'intervention a été conçu en huit rencontres (au minimum) d'une heure chacune s'échelonnant sur plusieurs semaines selon la clientèle à laquelle il s'adresse. Il faudra davantage de semaines pour les élèves qui présentent des difficultés scolaires ou en trouble de comportement. Les apprentissages des élèves impliquent quatre cibles d'intervention : travail sur la perception du stress, travail sur le corps,

travail sur les pensées et travail sur les stratégies adaptatives. Par divers moyens concrets (auto-observation, mise en situation, discussion, bande dessinée, historiette, questionnaire, exercice d'écriture ou corporel, etc.), ce programme a pour but de contrer certains obstacles qui pourraient nuire au parcours scolaire de l'élève et à son bien-être personnel. Voici les principales cibles d'intervention qui sont traitées dans ce programme de gestion du stress des adolescents.

Tableau 14.1. ***Plan général du programme de gestion du stress des adolescents***

VOLET I – TRAVAIL SUR LA PERCEPTION DU STRESS
Les rencontres 1 et 2 favorisent une meilleure compréhension et prise de conscience personnelle quant à la façon de percevoir le stress. Il s'agit, entre autres, d'apprendre à transformer une menace en défi à relever. L'élève pourra tester sa flexibilité au changement, identifier son niveau de stress ainsi que ses différentes sources de stress, et apprendre à sortir de sa zone de confort pour faire face progressivement à la nouveauté. Il aura également l'occasion de remettre en question sa philosophie de vie parfois défaitiste en lien avec la mouvance rapide et intense de la vie.
VOLET II – TRAVAIL SUR LE CORPS
Les rencontres 3 et 4 encouragent l'auto-observation et la régulation des symptômes physiologiques d'anxiété qu'envoie le corps en situation de stress. Des techniques centrées sur le corps (détente musculaire et respiratoire, visualisation) seront pratiquées afin de guider l'élève dans ses efforts d'auto-apaisement et de relaxation mentale et musculaire lorsqu'il est confronté à une source de stress. Il comprendra que les tensions corporelles sont incompatibles avec l'état de relaxation. Il se créera également des mantras de détente antistress afin de le sécuriser dans des situations stressantes.
VOLET III – TRAVAIL SUR LES PENSÉES
Les rencontres 5 et 6 visent à mieux comprendre que certaines de nos pensées sont nos pires ennemies surtout si elles faussent de façon répétée la réalité en notre défaveur, et cela, en la rendant plus négative, irrationnelle et en suscitant un sentiment d'impuissance, ce qui s'avère un terreau propice à l'état d'être stressé. Si on change les pensées pessimistes, irréalistes et irrationnelles d'un individu (analyse de la situation), on peut réduire, transformer, voire éliminer l'état d'être stressé. Afin de modifier ce discours intérieur nocif, on apprendra à appliquer une démarche de reconstruction cognitive de manière à reformuler les pensées stressantes en des pensées rationnelles, réalistes et positives. Il s'agira de vérifier le réalisme des pensées en les confrontant aux faits à l'aide d'une grille de vérification. On identifiera des situations où l'adolescent fait preuve de distorsions cognitives générant du stress. Il s'agira aussi de pratiquer des auto-instructions positives avant, pendant et après une situation stressante. On apprendra enfin à décortiquer une situation jugée stressante d'une manière méthodique et à l'aborder à petite dose afin d'augmenter le sentiment de contrôle.

VOLET IV – TRAVAIL SUR LES STRATÉGIES ADAPTATIVES

Les rencontres 7 et 8 associent l'état d'être stressé à l'utilisation de stratégies dysfonctionnelles comme se blâmer, s'inquiéter, adopter une pensée magique, ne rien faire alors qu'il faudrait agir, essayer de trouver quelque chose de positif dans la situation, etc. On cherchera à identifier dans quel contexte il faut appliquer certaines stratégies et pas dans d'autres (situations avec contrôle ou sans contrôle). On favorisera la recherche de soutien social ainsi que la pratique d'activités créatrices afin de neutraliser certaines tensions, surtout pour ceux qui n'ont pas de confidents. On identifiera des moyens concrets afin de mieux gérer le temps. On effectuera la différence entre un perfectionnisme modéré et un perfectionnisme toxique. On effectuera également un retour sur l'ensemble des apprentissages réalisés au cours de cette expérience de groupe.

4. Les principales retombées de ce programme de gestion de stress chez les adolescents des classes ordinaires

Ce programme de gestion du stress a fait l'objet de deux phases d'évaluation. La préexpérimentation a été réalisée auprès de 74 adolescents de cinquième secondaire. Le programme a été amélioré grâce aux échanges avec les animateurs et à leurs journaux de bord à la suite de cette préexpérimentation. L'expérimentation a ensuite eu lieu un an plus tard auprès de 138 élèves de quatrième et de cinquième secondaire (âge pouvant varier entre 14 et 19 ans). Ces élèves fréquentent des écoles secondaires situées dans plusieurs villes québécoises : Montréal, Trois-Rivières, Shawinigan, Drummondville, Laval, Châteauguay, Brossard et Gatineau.

Les résultats des analyses effectuées lors de l'expérimentation montrent des améliorations statistiquement significatives pour les mesures liées au travail sur la perception du stress, le travail sur le corps et le travail sur les pensées. Une tendance très près du seuil significatif acceptable a été notée pour le travail sur les stratégies adaptatives et cela, à partir de l'inventaire *Stratégies de gestion du stress* (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007). Les analyses statistiques réalisées pour vérifier l'efficacité de ce programme se sont avérées très satisfaisantes. Les lecteurs qui le désirent auraient avantage à en savoir plus sur les analyses effectuées en se référant à la note de bas de page[5].

5. Lors des deux phases d'évaluation (préexpérimentation et expérimentation), les adolescents des groupes expérimentaux et témoins ont été appariés selon le sexe et le degré de stress ressenti au questionnaire Problèmes dans divers

À la suite de cette expérimentation, le programme fut de nouveau amélioré tant dans sa forme que dans son contenu. Des exercices furent ajoutés, d'autres exercices moins porteurs furent retirés, alors que des précisions ont été apportées au contenu favorisant ainsi les prises de conscience.

Des commentaires ont été transmis par des enseignants et des intervenants psychosociaux concernant les changements observés chez leurs élèves. Ces informations furent transmises par des journaux de bord, des courriels ou lors de discussions de suivi :

- diminution des problèmes de somatisation liés au sommeil ou à une mauvaise respiration ;
- changements dans les pensées stressantes et application de la stratégie des cinq colonnes de Beck entre les séances, et ce, d'une façon volontaire et récurrente (Blackburn et Cottraux, 2008) ;
- appréciation très grande des cliniciens pour le volet portant sur le travail sur les pensées ;
- prise de conscience quant aux effets négatifs du perfectionnisme toxique ;
- prise de conscience quant à la mauvaise habitude de s'en faire beaucoup trop pour des riens ou des événements qui arriveraient très loin dans l'avenir ;
- apprentissage de nouvelles stratégies de gestion du stress ;
- meilleure compréhension des situations dans lesquelles on a peu de contrôle et celles où on en a davantage, ce qui a une influence sur les stratégies à adopter dans l'un et l'autre des cas ;

---

secteurs de vie de Seiffge-Krenke (2005). Un premier examen a été conduit afin de s'assurer de l'absence de différences significatives entre les quatre mesures prises en prétest (travail sur la perception du stress, le corps, les pensées, les stratégies adaptatives) entre le groupe expérimental et le groupe témoin, et cela, grâce au questionnaire des stratégies de gestion du stress (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007). Les résultats des analyses de variance à mesures répétées effectuées lors de l'expérimentation montrent des améliorations statistiquement significatives dans le groupe expérimental (celui avec le groupe de gestion du stress) pour les mesures liées au travail sur la perception du stress ($p = 0{,}0001$), le travail sur le corps ($p = 0{,}029$), le travail sur les pensées ($p = 0{,}001$) et une tendance très près du seuil significatif acceptable a été notée pour le travail sur les stratégies adaptatives ($p = 0{,}06$), et cela, à partir de l'inventaire Stratégies de gestion du stress (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007).

- prise de conscience de certaines distorsions cognitives génératrices de stress ;
- prise de conscience quant à la nécessité d'éprouver une certaine dose de stress pour donner le meilleur de soi-même, ce que les jeunes ignoraient.

Commentaires communs à l'ensemble des animateurs et à ceux d'enseignants œuvrant dans une école avec élèves en très grandes difficultés scolaires :

- prise de conscience des élèves quant à leur niveau de stress et des moyens inefficaces qu'ils utilisent pour résoudre leurs problèmes ;
- utilisation des mantras de détente antistress, notamment lors des examens ;
- prise de conscience quant à l'effet nuisible des pensées stressantes sur les émotions et les actions ;
- appréciation du travail sur le corps, car une fois détendus, ils se sentent moins stressés, plus calmes. Certains se sont même endormis ! C'est le volet qui fut d'ailleurs le plus apprécié des jeunes ;
- appréciation du jeu de cartes antistress, lequel est perçu comme un cadeau. Les jeunes souhaitent l'utiliser dans le futur ;
- perception différente des symptômes de stress. Ils sont maintenant perçus comme un signal d'alarme, un appel à l'aide. Ils réalisent alors qu'il faut changer des éléments dans leur vie, car il y a quelque chose qui est en déséquilibre.

Les commentaires des animateurs soulignent la pertinence de ce programme de gestion du stress. L'ensemble des animateurs engagés dans la préexpérimentation ou l'expérimentation ont utilisé ce programme l'année suivante. Ils rapportent que ce dernier correspond à leurs attentes. De plus, les cliniciens utilisent en entrevue individuelle plusieurs des exercices proposés en groupe. Certains animateurs disent avoir aussi profité de ce programme dans leur vie personnelle. Si les animateurs ont observé des changements chez leurs élèves, des enseignants, qui ne participaient pas à l'animation des groupes, ont aussi fait la même constatation chez certains jeunes. Les élèves ont été plus nombreux à se confier aux enseignants à mesure que l'expérimentation progressait. Certains élèves affirment partager leurs expériences et leurs apprentissages avec leurs amis et

leurs parents. Des élèves auraient aimé que les rencontres durent plus longtemps. Ils étaient déçus que l'expérimentation arrive à son terme, même si les rencontres se tenaient après les heures d'école.

5. Retombées du programme de gestion de stress chez les adolescents ayant des difficultés scolaires importantes

Trois groupes d'élèves ayant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement ont participé aux exercices proposés dans le programme de gestion du stress. Âgés entre 12 et 15 ans, ces élèves n'ont pas les acquis du primaire et sont regroupés dans des classes d'adaptation scolaire « présecondaires » afin de les préparer à intégrer le niveau secondaire. Trois enseignantes titulaires de ces groupes ont animé les rencontres auprès de leur groupe respectif. Des rencontres de suivis effectués avec l'équipe-école participant au projet école en changement ainsi que d'autres rencontres planifiéées, plus spécifiquement avec les animatrices, ont permis de dégager des retombées positives du programme de gestion de stress pour les élèves, de même que de nouvelles pistes pour l'animation du programme auprès de jeunes en grande difficulté.

5.1. Retombées du programme de gestion de stress sur l'expérience scolaire des adolescents ayant des difficultés scolaires importantes : perception des enseignantes

Les enseignantes ayant animé les activités du programme relatent plusieurs aspects positifs en regard de l'expérience vécue avec leurs groupes respectifs. Elles estiment que les élèves réutilisent certaines stratégies du programme et décrivent des situations observées en classe à cet effet. À titre d'exemple, une enseignante indique avoir reçu une copie d'examen sur lequel un élève avait inscrit (pour lui-même) des consignes positives antistress aidantes (mantras). De plus, les enseignantes sont d'avis que les élèves sont intéressés par les activités proposées et les apprécient. Il s'agit d'un moment agréable pour la classe qui donne l'impression aux élèves de s'éloigner du cadre scolaire habituel. Il semble toutefois que les élèves éprouvent des difficultés à parler d'eux et à réfléchir sur eux-mêmes. Certaines enseignantes

relèvent l'importance de la présence d'un lien de confiance positif pour soutenir la participation et l'ouverture des élèves. Plus les activités progressent, plus les enseignantes ont la perception que les discussions entourant les activités deviennent plus riches et que les élèves s'ouvrent davantage sur le plan personnel. Certaines y perçoivent d'ailleurs le bénéfice d'apprendre à connaître davantage leurs élèves. D'une part, elles affirment avoir été témoins de prises de conscience intéressantes chez quelques élèves. D'autre part, elles ont l'impression que certains élèves font des évaluations inexactes quant au stress vécu.

5.2. Nouvelles pistes pour l'animation du programme auprès des adolescents ayant des difficultés scolaires importantes

L'application du programme a permis de mettre en lumière certaines pistes d'action pour favoriser le succès de l'implantation d'un tel programme auprès de jeunes ayant de grandes difficultés. Ces considérations pratiques sont susceptibles de soutenir le travail du praticien entourant l'application du programme de gestion du stress auprès de cette clientèle spécifique. Trois éléments principaux sont relatés dans les lignes qui suivent.

Dans un premier temps, l'expérience des enseignantes semble montrer que la qualité du lien de confiance entre elles et le groupe d'élèves est primordiale pour engager des échanges riches et authentiques. Les écrits scientifiques montrent d'ailleurs que ce défi est davantage accru chez les élèves ayant de grandes difficultés (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Ces jeunes présentent fréquemment une perception négative d'eux-mêmes (Bender, 2001), phénomène qui n'est pas étranger au fait que leur parcours scolaire est plus souvent caractérisé par bon nombre d'échecs sur les plans social et scolaire (Bender, 2001 ; Rousseau, 2005). En outre, plusieurs se sentent incompris de leurs enseignants (Rousseau, 2005). Considérant ces différents éléments, on peut aisément comprendre la gêne de ces jeunes à parler d'eux et reconnaître l'importance d'en tenir compte dans les échanges entourant les activités du programme. Ce constat souligne la nécessité de pairer un clinicien psychosocial avec un enseignant dans certains cas.

Deuxièmement, les caractéristiques des jeunes en difficulté invitent à se soucier de l'accessibilité des savoirs qui appuient les différentes activités du programme de gestion de stress. En effet,

l'animateur aurait avantage à user de différentes stratégies pour rendre intelligibles certains concepts et notions parfois plus abstraites ou complexes pour des jeunes en difficulté. À titre d'exemple, le concept de « flexibilité » a nécessité plus de temps et d'explications dans certains groupes. C'est par l'utilisation d'exemples variés, d'images et d'échanges plus explicites que les enseignantes ont pu relier la flexibilité au stress et, ainsi, poursuivre les objectifs de l'activité en question. Notons l'image du crayon de plomb (rigidité – qui se brise lorsque l'on tente de le plier) et celle d'un crayon de caoutchouc (flexibilité – qui se courbe lorsqu'on le plie). Toujours dans le but d'aborder le concept de flexibilité, une plante de bambou a également été introduite dans l'une des classes. Les animatrices ont eu un souci constant de s'adapter au niveau spécifique de leurs jeunes et de prendre le temps nécessaire à la compréhension des concepts avant de passer à autre chose. S'il importe d'adapter le langage à la clientèle, on peut aussi profiter de ce contexte pour apprendre de nouveaux mots. Il en va de même lorsqu'il s'agit de remplir des questionnaires contribuant à l'autoévaluation de son degré se stress. Dans leur rôle d'animatrice, les enseignantes ont usé de beaucoup de créativité pour rendre les activités signifiantes pour les jeunes en difficulté. Par exemple, elles ont demandé des pictogrammes pour illustrer certaines stratégies de relaxation. Elles en ont aussi construit elles-mêmes pour imager différents concepts ou apprentissages effectués. Plusieurs de ces pictogrammes étaient affichés en classe dans le but d'être réinvestis dans des contextes particuliers. Elles ont également eu l'idée de transformer un des exercices du programme pour qu'il puisse être inséré dans l'agenda des jeunes. Il s'agit précisément d'un thermomètre que l'élève doit noicir pour illustrer son degré de stress quotidien. Imprimé sur des bandes autocollantes, il a pu être ajouté dans l'agenda des jeunes qui pouvaient ainsi faire leur évaluation à la fin de la journée scolaire.

Le troisième et dernier point renvoie aux capacités attentionnelles des jeunes et aux implications relatives à la gestion de classe. L'expérience des enseignantes indique la présence de certaines difficultés à réaliser les activités sur une période entière de 75 minutes proposée dans le programme. Lors de certaines activités, une diminution de l'attention et de la concentration des élèves a engendré ou exacerbé des difficultés comportementales nécessitant des interventions mineures ou importantes sur le plan de la gestion de classe, de la part des enseignantes. En réponse à ces observations, il serait souhaitable de décomposer une rencontre de 75 minutes en trois ou quatre parties de

manière à animer un plus grand nombre d'activités, mais d'une durée plus courte, variant de 20 à 30 minutes. Pour les enseignantes, le fait de raccourcir les périodes d'activité s'est avéré bénéfique et a permis un engagement de plus grande qualité chez les élèves.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, le stress est une expérience subjective qui aura des retombées sur la physiologie, les cognitions, les émotions et les comportements. Le travail sur la perception du stress, le corps, les pensées et les stratégies adaptatives comme cibles d'intervention dans la gestion du stress est donc central dans la construction de la résilience et du mieux-être du jeune. Une bonne gestion du stress devrait contribuer à l'épanouissement personnel, au rendement scolaire, à la poursuite des études ainsi qu'à une meilleure insertion sociale et une qualité de vie actuelle et future. L'état d'être stressé peut être perçu comme un outil de croissance ou de décroissance, de performance ou de contre-performance. Certains en seront « accros », d'autres en subiront les effets négatifs ou alors profiteront de cet état comme un levier de résilience forçant le développement du potentiel du jeune. Si on ne peut éviter certaines situations stressantes, il faut alors trouver un sens aux expériences afin de ne pas les subir et y réagir de façon efficace et équilibrée. Les personnes proactives ont compris cela et y voient l'occasion d'apprendre quelque chose sur soi ou sur la situation, de tester leurs capacités, de repousser leurs limites, de se remettre en question, d'améliorer leur sort en dépit des obstacles, de faire preuve d'optimisme, et cela, malgré les apparences actuelles.

L'alliance éducative qui s'est établie au cours de ce processus de développement et d'évaluation du programme a aussi facilité la validation des contenus (objectifs, exercices, animation). Cette alliance entre chercheurs et intervenants terrain s'est avérée également constructive et productive, puisque les échanges ont été sources de croissance personnelle et professionnelle, dans les actions comme dans les remises en question des pratiques, des réflexions et des savoirs générateurs de produits psychopédagogiques. L'expérience auprès de cette école en changement a non seulement mené à la mise en œuvre de stratégies visant le développement du bien-être chez les élèves, mais a contribué à la réalisation du pouvoir des gestes des intervenants scolaires sur l'expérience scolaire quotidienne des jeunes ;

gestes qui, avant cette aventure, se concentraient principalement sur les savoirs disciplinaires au détriment des savoirs sur soi, essentiels au développement de l'autodétermination.

Bibliographie

Beaucage, B. (1997). « L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix », *Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique Vies à Vies*, *10*(2), 1-2 octobre.

Bender, W. (2001). *Learning Disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies*, 4e édition, Needham Heights, Allyn and Bacon.

Blackburn, M. et J. Cottraux (2008). *Psychothérapie cognitive de la dépression*, 3e édition, Issy-les-Moulineaux Cedex, Elsevier Masson SAS.

Cassady, J.C. et R.E. Johnson (2002). « Cognitive test anxiety and academic performance », *Contemporary Educational Psychology*, *27*, p. 270-295.

Dumont, M. (2007). « Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale », *Éducation et francophonie*, *XXXV*(1), p. 161-181.

Dumont, M., en collaboration avec L. Massé, P. Potvin et D. Leclerc (en préparation). *Programme de gestion du stress des adolescents « Être zen : penser et faire autrement »*, (titre provisoire), Québec, Éditions Septembre.

Dumont, M. et D. Leclerc (2007). « Chronicité du stress, adaptation sociale et résultats scolaires des adolescents », *Revue francophone du Stress et du Trauma*, *7*(3), p. 173-182.

Dumont, M., D. Leclerc et R. Deslandes (2003). « Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, *35*(3), p. 254-267.

Dumont, M., D. Leclerc, L. Massé, P. Potvin et S. McKinnon (2009). « The evolution of psychosocial adjustment depending on five profiles of performance stress in Quebec adolescents over time », affiche présentée à la XIVe European Conference on Development Psychology, Vilnius, Lithuanie, 18-22 août.

Dumont, M., D. Leclerc, L. Massé, P. Potvin, S. McKinnon et M. Grégoire (2009). « Academic and psychosocial factors associated to performance anxiety in adolescents », affiche présentée au XXIXe International Congress of Psychology, Berlin, Allemagne, 20-25 juillet.

Dumont, M., D. Leclerc et S. McKinnon (2009). « La conciliation travail-études : conséquences différées sur l'adaptation scolaire et psychosociale d'adolescents québécois », *Revue québécoise de psychologie*, *30*(1), p. 103-117.

Dumont, M., L. Massé, D. Leclerc et P. Potvin (2007). *Gestion du stress des adolescents : description du phénomène et programme d'intervention. Résultats 2006-2007 en quatrième secondaire*, Trois-Rivières, École secondaire Les Estacades.

Dumont, M., L. Massé, D. Leclerc, P. Potvin, N. Rousseau et S. McKinnon (2011). « Comment améliorer la gestion du stress des adolescents ? », 36e Congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage – AQETA, Montréal, 24-25 mars.

Encyclopedia of Education and Human Development (2006). New York, Armonk.

Ladouceur, R., L. Bélanger et É. Léger (2003). *Arrêtez de vous faire du souci pour tout et pour rien*, Paris, Odile Jacob.

Lazarus, S.R. (1966). *Psychological Stress and the Coping*, New York, MacGraw-Hill.

Lazarus, S.R. et S. Folkman (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer Publishing Company.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

Légeron, P. (2001). *Le stress au travail*, Paris, Odile Jacob.

Mirabel-Sarron, C. (2005). *Soigner les dépressions avec les thérapies cognitives. Démarche pratique et prévention des rechutes*, Paris, Dunod.

Moeini, B., F. Shafii, A. Hidarnia, G. Reza Babaii, B. Birashk et H. Allahverdipour (2008). « Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students », *Social Behaviour and Personality, 36*(2), p. 257-266.

Neboit, M. et M. Vézina (2002). *Stress au travail et santé psychique*, Toulouse, Octares.

Rousseau, N. (2005). « L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés ? », dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.

Rousseau, N., R. Deslandes et H. Fournier (2009). « La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *44*(2), p. 193-212.

Rice, P.L. (1992). *Stress and Health*, Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.

Seiffge-Krenke, I. (2005). *Problem Questionnaire*, Mainz, Université de Mainz.

Selye, H. (1975). *Le stress de la vie. Le problème de l'adaptation*, Paris, Gallimard.

Servant, D. (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété*, 2e édition, Bruxelles, Elsevier Masson SAS.

Statistique Canada (2010). *Estimations de la population*, Statistique Canada, Division de la démographie, février, <http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil04/societe/demographie/demo_gen/pop_age04.htm>, consulté le 14 novembre 2010.

Suldo, S.M. et E. Scott-Huebner (2004). « Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence ? », *School Psychology Quarterly*, *19*(2), p. 93-105.

Vera, L. (2009). « TCC chez l'enfant et l'adolescent », Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

Notices biographiques

Geneviève BERGERON est doctorante en éducation et détentrice d'une maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Professionnelle de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice, ses travaux s'articulent autour de l'intervention auprès d'élèves ayant des besoins spéciaux, de la pédagogie de l'inclusion scolaire et du développement professionnel des enseignants en formation initiale et continue. Elle est également chargée de cours au Département des sciences de l'éducation à l'UQTR et au Département des sciences humaines du Collège Laflèche de Trois-Rivières.

genevieve.bergeron1@uqtr.ca

Léna BERGERON détient un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale et réalise actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Travaillant en orthopédagogie, elle s'intéresse particulièrement au développement de l'autodétermination des élèves qui ont des besoins particuliers. Elle est également assistante de recherche à la Chaire de recherche

Normand-Maurice et chargée de cours au Département des sciences de l'éducation à l'UQTR sur les thèmes de l'inclusion scolaire, du renouveau pédagogique, des attitudes des enseignants et des stratégies compensatoires.

lena.bergeron@uqtr.ca

Henri CHABROL, ancien psychiatre des hôpitaux, est actuellement professeur de psychopathologie à l'Université de Toulouse II Le Mirail, Unité de recherche interdisciplinaire OCTOGONE E.A. 4156, Centre d'études et de recherche en psychopathologie (CERPP). Ses recherches concernent la psychopathologie de l'adolescent et du jeune adulte, en particulier les addictions, les troubles du comportement alimentaire, la délinquance, la dépression et le suicide, les troubles de la personnalité et la psychopathologie de la maternité. Il est l'auteur de nombreux ouvrage et articles scientifiques.

chabrol@univ-tlse2.fr

Denise CURCHOD-RUEDI, psychologue et psychothérapeute FSP[1], est professeure-formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (HEPL). Elle est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Elle mène des enseignements et des recherches dans les domaines de la santé à l'école, de la santé des enseignants et de la prévention. Elle est responsable de la formation des médiateurs et médiatrices scolaires dispensée par la HEPL. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseure.

denise.curchod@hepl.ch

Pierre-André DOUDIN, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (HEPL) où il est responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Il est délégué suisse auprès de l'European Agency for Development in Special Needs Education, Project : Teacher Education for Inclusion. Ses travaux portent sur la santé des enseignants et enseignantes, sur leur compréhension des émotions et leur formation, ainsi que sur l'intégration scolaire d'élèves présentant des besoins particuliers. Il

1. Fédération suisse des psychologues.

a codirigé plusieurs ouvrages portant sur la formation continue des enseignants, leurs croyances, les émotions à l'école, la compréhension, l'intervention auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes, la violence à l'école et la métacognition en éducation.

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Michelle DUMONT, détentrice d'un doctorat en psychologie (Ph. D.), est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). À la suite d'un stage postdoctoral réalisé en Suisse, elle s'intéresse, depuis près de 20 ans, aux problématiques liées à l'adolescence, dont le lien stress-détresse, l'anxiété de performance, la gestion du stress et la réussite scolaire auprès des élèves présentant ou non des difficultés à l'école. Ses travaux abordent des questions fondamentales sur ces thèmes et soulèvent des préoccupations liées à l'intervention sur le terrain (programmes d'intervention). Depuis 2003, elle est membre du groupe de recherche et d'intervention en adaptation psychosociale (GRIAPS/UQTR) et, dès 2009, du groupe QISAQ/UQTR – Qualification et insertion socio-professionnelle des jeunes adultes (16-20 ans) ayant été identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation lors de leur passage au secteur jeune. Depuis son association à la Chaire Normand-Maurice (en 2003 comme invitée, en 2011 comme membre régulier), elle s'intéresse aux élèves ayant d'importantes difficultés scolaires et psychosociales qui sont inscrits à la formation aux adultes.

michelle.dumont@uqtr.ca

Daniel FAVRE est professeur des universités. Enseignant chercheur en neurosciences, puis en sciences de l'éducation, il dirige actuellement l'équipe de recherche Didactique et socialisation au sein du laboratoire LIRDEF EA 3749 à l'Université Montpellier 2 (IUFM). Ses travaux concernent la dimension affective de l'apprentissage, les motivations et les valeurs, en particulier dans l'éducation à la santé et à l'environnement. Depuis 1994, il étudie les liens entre la violence et l'échec scolaires et propose deux ouvrages (2007 et 2010) pour donner aux enseignants des pistes afin qu'ils puissent permettre à leurs élèves de se remotiver pour les situations d'apprentissage, tout en se démotivant pour les conduites addictives comme la violence.

favre@univ-montp2.fr

Benoît GALAND est docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain. Il est membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF). Ses travaux de recherche ont principalement trait aux effets du contexte scolaire sur les comportements violents et les processus motivationnels. Il est l'auteur de plusieurs articles et ouvrages sur ce sujet (voir <http://www.uclouvain.be/violence-ecole.be.html>).

benoit.galand@uclouvain.be

Jean-Paul GÉNOLINI est psychosociologue, maître de conférences et chercheur au Laboratoire PRISSMH EA4561 (Programme interdisciplinaire en sciences du sport et du mouvement humain). Il dirige le master santé publique et activité physique adaptée à la prévention. Il s'est spécialisé dans l'étude des dispositifs de prise en charge éducative en santé et de leurs effets sur la socialisation. Il participe à des programmes de recherches sur les inégalités sociales au sein de l'Institut fédératif d'études et de recherches interdisciplinaires santé et société (IFERISS).

genolini@cict.fr

Emmanuelle GODEAU a suivi une double formation de médecin et d'anthropologue. Elle est médecin de santé publique. Au service médical du rectorat de Toulouse (Éducation nationale), elle est l'adjointe du médecin conseiller du recteur pour la santé des élèves et la recherche. Elle est aussi chercheure à l'unité U1027 Épidémiologie et analyses en santé publique : risques, maladies chroniques et handicaps, dans l'équipe 2 : Épidémiologie périnatale, santé et handicap de l'enfant. Elle est responsable pour la France de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) sur la santé et les comportements de santé des enfants et des adolescents. Elle travaille également sur l'inclusion des enfants et des adolescents handicapés à l'école. Elle est la présidente d'une association toulousaine qui œuvre en faveur des enfants handicapés et leur famille, l'Esperluette. En tant qu'anthropologue, ses travaux ont porté sur la formation des médecins.

Emmanuelle.Godeau@ac-toulouse.fr

David LAFORTUNE est titulaire d'un master en psychologie clinique de l'Université Paris VII. Ses deux mémoires cliniques au second cycle ont porté respectivement sur les champs cliniques de la psychosomatique, de la dépression et de la schizophrénie. Il est présentement au doctorat en psychologie dans la section psychodynamique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) où il est engagé dans une recherche-action sur la parentalité chez les jeunes de la rue. Il s'est investi de 2005 à 2008 dans une recherche sur la mise en œuvre de la réforme québécoise en éducation ; il poursuit également des activités qui gravitent autour de la question du bien-être en situation d'apprentissage et d'enseignement.

Lafortune-sgambato.david@courrier.uqam.ca

Louise LAFORTUNE, Ph. D. est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition, sur la pensée et la pratique réflexives, l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences, le travail en équipe de collègues, le jugement professionnel, le leadership, les écritures réflexives et professionnalisantes, les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement tant en éducation que dans le domaine des soins infirmiers.

Louise.lafortune@uqtr.ca

Nathalie LAFRANCHISE est professeure au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est spécialisée en accompagnement sous différentes formes (accompagnement socioconstructiviste, mentorat, codéveloppement, relation d'aide…) et s'intéresse particulièrement au développement de la compétence émotionnelle. Depuis 1999, elle a travaillé en collaboration avec différents milieux scolaires ; elle y a accompagné plusieurs personnes enseignantes dans diverses situations : innovation pédagogique, école orientante, réforme, insertion ou transition professionnelle. Son projet doctoral l'a menée à accompagner un groupe de onze personnes enseignantes en insertion professionnelle en vue de faciliter la prise en compte et le développement de la compétence émotionnelle. Elle est également titulaire d'une maîtrise en communication – profil psychosociologie, dont le mémoire porte sur le mentorat en milieu scolaire et le développement de l'identité et de l'estime de

soi chez l'adolescent. Elle donne régulièrement de la formation et des conférences dans différentes organisations au Québec et a présenté de nombreuses communications dans des colloques et congrès, au Québec et en France. Enfin, elle est coprésidente de Mentorat Québec (<http://www.mentoratquebec.org>), une organisation qui promeut la culture mentorale au Québec.

Danielle LECLERC, détentrice d'un doctorat en psychologie (Ph. D.), est professeure au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses thématiques de recherche touchent différentes questions liées à l'ajustement psychosocial et scolaire chez les adolescents (*coping*, stress, décrochage scolaire). Sa programmation de recherche porte principalement sur la violence à l'école et, plus spécifiquement, sur l'intimidation chez les élèves du secondaire.

Danielle.Leclerc@uqtr.ca

Vanessa LENTILLON-KAESTNER a obtenu son certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (CAPEPS) en 2001, son agrégation externe en éducation physique et sportive en 2004 et son doctorat en sciences du sport en 2006 à l'Université Claude Bernard de Lyon 1. Depuis 2006, elle est enseignante et chercheure en psychologie du sport à l'Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL). Depuis 2010, elle est professeure-formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (HEPL).

vanessa.lentillon-kaestner@unil.ch

Sonia LUCIA est psychologue et docteure en criminologie de l'Université de Lausanne. Ses recherches s'orientent vers la délinquance juvénile, le *bullying* et les facteurs de risque associés à ces problématiques ainsi qu'à la prévention. Elle travaille actuellement à l'Unité de psychologie clinique développementale de l'Université de Genève en tant que collaboratrice scientifique dans le cadre d'un projet de prévention s'adressant à des parents qui ont des enfants en bas âge. Elle travaille également dans une association qui vient en aide aux enfants et adolescents victimes d'abus sexuels. Formée en psychologie d'urgence, elle vient en aide aux personnes ayant vécu une situation critique.

Sonia.Lucia@unige.ch

Line MASSÉ, Ph. D., est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est orthopédagogue et psychoéducatrice. Elle est membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'adaptation psychosociale et scolaire (GRIAPS), chercheure associée à l'Hôpital Rivière-des-Prairies et membre du Centre de recherche Fernand-Séguin. Ses recherches portent principalement sur l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes présentant des troubles du comportement, en particulier le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et le trouble oppositionnel avec provocation, ainsi que celle des jeunes doués. Elle s'intéresse particulièrement au développement de programme d'intervention multidimensionnelle d'approches « psychoéducative », comportementale et cognitivo-comportementale, incluant une intervention directe auprès des jeunes ainsi que la formation et l'accompagnement des enseignants et des parents.

line.masse@uqtr.ca

Nicolas MEYLAN est psychologue, assistant-doctorant à l'Université de Lausanne et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (HEPL). Ses principaux intérêts de recherche ont trait à la santé psychosociale, les dépendances, les comportements à risque et les problèmes de délinquance chez les adolescents en contexte scolaire. Son travail de thèse en cours, sous la codirection du professeur Doudin et du docteur Stephan, porte sur l'exploration et l'analyse des liens entre l'épuisement scolaire, la consommation de substance et les vulnérabilités individuelles au début de l'adolescence.

Nicolas.Meylan@unil.ch

Jean MOREAU, docteur en sciences, est responsable scientifique et administratif à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques au Département de la formation et de la jeunesse (Lausanne). Expert en statistiques, ses travaux portent principalement sur l'évaluation des élèves et sur le fonctionnement des systèmes scolaires. Il a notamment publié chez Springer un livre sur l'analyse factorielle des correspondances adaptée, notamment, aux données en sciences de l'éducation et en psychologie.

Jean.Moreau@unil.ch

Pierre POTVIN est psychoéducateur de profession et détenteur d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Il est professeur chercheur titulaire et associé au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Chercheur retraité au Groupe de recherche et d'intervention en adaptation psychosociale et scolaire (GRIAPS) de l'UQTR, il collabore étroitement comme consultant chercheur au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Il est chercheur dans deux études longitudinales sur le décrochage scolaire : l'une au secondaire d'une durée de 11 ans (1996-2007), l'autre de la maternelle à la fin du secondaire (1993-2004). Il est l'auteur du guide de prévention du décrochage scolaire *Y'a une place pour toi* et coauteur du Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (CTREQ-GRICS). Il réalise présentement avec le CTREQ un projet pilote d'accompagnement d'écoles secondaires dans un plan de lutte contre le décrochage scolaire. En mai 2007, il a obtenu le prix de distinction Membre émérite de l'Ordre des psychoéducateurs.

pierre.potvin@uqtr.ca

Nadia ROUSSEAU détient un doctorat en psychopédagogie et une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) depuis 1998, elle a commencé sa carrière à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stages et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice, collaboratrice au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), et responsable du programme Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), elle mérite, en 2009, un prix d'excellence en recherche. Ses travaux portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, la pédagogie inclusive, les facteurs-clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes.

Nadia.Rousseau@uqtr.ca

Katariina SALMELA-ARO, après des études postdoctorales à l'Institut Max-Planck de Berlin, est actuellement directrice de recherche à l'Helsinki Collegium for Advanced Studies à l'Université d'Helsinki et professeur au Finnish Center of Excellence on Learning and Motivation

Research. Elle dirige l'étude longitudinale FinEdu. Elle est également secrétaire générale de la Société internationale pour l'étude du développement comportemental (ISSBD). Elle est membre de plusieurs sociétés savantes et de comités scientifiques de revue de psychologie. Auteure de nombreuses publications, elle conduit des recherches subventionnées sur la motivation, les études longitudinales, les transitions critiques de la vie, le développement et le bien-être des élèves.

katariina.salmela-aro@helsinki.fi

Philippe STEPHAN, docteur en médecine, pédopsychiatre, est actuellement médecin chef au Service universitaire de l'enfant et de l'adolescent au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) à Lausanne. Il est également *privat docent* et maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de biologie et de médecine de l'Université de Lausanne. Il est cofondateur et coresponsable du programme Dépistage, évaluation et parrainage d'adolescents consommateur de substance (DEPART) financé par le Service de santé publique du canton de Vaud. Il collabore avec l'Office des écoles en santé pour le programme prioritaire de prévention des dépendances dans les écoles vaudoises. Il est membre de la Société suisse de médecine des addictions et participe à de nombreuses recherches dans le domaine des dépendances. Son intérêt scientifique porte sur le lien entre cognition et émotion dans la mise en place des addictions, notamment à travers le concept d'alexithymie.

Philippe.Stephan@chuv.ch

Éric TARDIF, docteur en psychologie, est professeur-formateur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (HEPL) et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Ses travaux ont porté sur la neuropsychologie des systèmes sensoriels et, plus récemment, sur une collaboration naissante entre les neurosciences et les sciences de l'éducation. Il s'intéresse également au développement de l'adolescent, aux comportements à risque et à la prévention en milieu scolaire.

eric.tardif@hepl.ch

Vera WALBURG est psychologue clinicienne et docteur en psychopathologie. Elle travaille au Groupe médical Laënnec. Elle a participé à plusieurs recherches dans le domaine de la périnatalité, de la

psychopathologie des adolescents ainsi que des études concernant les schémas cognitifs. Elle exerce actuellement en tant que psychologue en libéral.

Vera.walburg@gmail.com

Sandra ZAKARI est doctorante à l'Université de Strasbourg, Unité de recherche en psychologie, subjectivité, cognition et lien social (EA 3071), Faculté de psychologie et École doctorale des humanités. Elle mène son travail de recherche sur le thème de l'épuisement scolaire et de la dépression chez l'adolescent sous le titre de *Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence*. Parallèlement, elle exerce une activité de psychologue en cabinet libéral ainsi qu'à temps partiel dans une Maison d'accueil spécialisée pour adultes polyhandicapés. Elle soutiendra son doctorat en 2011, afin de passer la qualification validant l'aptitude à devenir maître de conférence.

s.zakari@yahoo.fr

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Pour une collaboration école-université en science et techno
Des pistes pour l'apprentissage
Sous la direction de Ghislain Samson, Abdelkrim Hasni, Diane Gauthier et Patrice Potvin
2011, ISBN 978-2-7605-3031-7, 220 pages

La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes
Sous la direction de Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise
2011, ISBN 978-2-7605-3004-1, 326 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2e éd.
Pistes d'action pour apprendre tous ensemble
Sous la direction de Nadia Rousseau
2010, ISBN 978-2-7605-2643-3, 504 pages

Régulation et évaluation des compétences en enseignement
Vers la professionnalisation
Sous la direction de Louise M. Bélair, Christine Lebel, Noëlle Sorin, Anne Roy et Louise Lafortune
2010, ISBN 978-2-7605-2584-9, 350 pages

Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension
Sous la direction de Louise Lafortune, Sylvie Fréchette, Noëlle Sorin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese
2010, ISBN 978-2-7605-2552-8, 226 pages

Littératie et inclusion
Outils et pratiques pédagogiques
Sous la direction de Manon Hébert et Lizanne Lafontaine
2010, ISBN 978-2-7605-2545-0, 214 pages

Les écritures en situations professionnelles
Sous la direction de Françoise Cros, Louise Lafortune et Martine Morisse
2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles
Dans l'accompagnement au changement
Sous la direction de Bénédicte Gendron et Louise Lafortune
2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe
Une diversité de pratiques
Sous la direction de Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation
Pratiques enseignantes au Québec et à Genève
Sous la direction de Louise Lafortune et Linda Allal
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire
Sous la direction de Monica Gather Thurler et Olivier Maulini
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation
Sous la direction de Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement
Pistes de réflexion et d'action
Sous la direction de Jean Loiselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers
Quelle formation à l'enseignement ?
Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués
Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire
Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle
Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

▶

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école
Sous la direction de Louise Lafortune, avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école
Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école
Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation
Un soutien au renouvellement des pratiques
Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains
Hommage à Ernst von Glasersfeld
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire
Sous la direction de Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos
Sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques
Susciter l'expression des émotions en mathématiques
Louise Lafortune et Bernard Massé, avec la collaboration de Serge Lafortune
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage
Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages
Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste
Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation
Continuité ou changement ?
Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition
Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

COLLECTION
ÉDUCATION-INTERVENTION

SOUS LA DIRECTION DE
LOUISE LAFORTUNE ET NADIA ROUSSEAU

www.puq.ca

Afin de promouvoir la santé psychosociale des élèves, il convient de mettre en évidence les facteurs de risques inhérents à cette période de vie, mais aussi, et surtout, les facteurs de protection qui peuvent être pris en charge par l'école, notamment dans le contexte de l'établissement solaire et de la classe.

Après s'être intéressés à la santé des enseignants dans *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, les directeurs de ce collectif se concentrent maintenant sur celle des élèves. Avec des contributions issues des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la neuropsychologie, de la médecine, de la psychiatrie et de la pédo-psychiatrie, cet ouvrage repose sur une approche multidisciplinaire de la santé psychosociale des élèves, que l'on parle de la prévention du stress, de la violence, des conduites à risque ou de la détresse psychologique. Il se veut un point de convergence de spécialistes québécois, suisses, français, belges et finlandais qui privilégient une approche positive et préventive de la santé à l'école.

Favoriser la santé psychosociale à l'école, c'est crucial. Après *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, ce livre expose les risques auxquels sont confrontés les élèves et ce qui peut être fait pour les prémunir contre eux.

DENISE CURCHOD-RUEDI est professeure formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse) et psychologue-psychothérapeute FSP (Fédération suisse des psychologues).

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne (Suisse).

LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

NATHALIE LAFRANCHISE, docteure en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, est professeure au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal et coprésidente de Mentorat Québec.

Ont collaboré à cet ouvrage

Geneviève Bergeron
Léna Bergeron
Henri Chabrol
Denise Curchod-Ruedi
Pierre-André Doudin
Michelle Dumont
Daniel Favre
Benoît Galand
Jean-Paul Génolini
Emmanuelle Godeau
David Lafortune
Louise Lafortune
Nathalie Lafranchise
Danielle Leclerc
Vanessa Lentillon-Kaestner
Sonia Lucia
Line Massé
Nicolas Meylan
Jean Moreau
Pierre Potvin
Nadia Rousseau
Katariina Salmela-Aro
Philippe Stephan
Éric Tardif
Vera Walburg
Sandra Zakari

ISBN 978-2-7605-3224-3