

Que penser...

...de la violence racontée aux enfants ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2016

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

Qui a peur du grand méchant loup...

L'école doit-elle parler de la guerre, du terrorisme ou plus généralement de la violence aux enfants ? Et si oui, comment ? On peut *a priori* considérer la salle de classe comme un espace protégé, volontairement sécurisé, aménagé à l'écart de l'agitation et des menaces de la société. Dans ce havre de paix prévaudraient la beauté (sur la laideur), la coopération (sur les conflits), la douceur (sur l'agressivité), la sagesse et la raison (sur les pulsions de mort et de prédation). Forts de cette conviction, certains enseignants (et certains parents) préconisent de prohiber, partiellement ou intégralement, ce qui pourrait choquer des élèves, les effrayer, les traumatiser plus ou moins durablement. Ils jugent prudent d'éviter autant que possible les sujets trop bouleversants : gangstérisme, djihadisme, conflits armés, massacres, génocides, révolutions. À la limite, le principe de précaution s'étend aux peurs générées par les fictions : sorciers et sorcières, ogres, marâtres, monstres, dragons, grands méchants loups disparaissent des histoires racontées. Ils cèdent le pas à des héros positifs, incarnant d'abord le bien dans un monde foncièrement accueillant : bonnes fées, chevaliers, princes charmants, justicières et justiciers, superhéros. Si un élève de maternelle demande « *c'est quoi un assassinat ?* », une réponse brève et discrète lui sera donnée (« *c'est quand on tue quelqu'un...* »), pour éviter de provoquer une discussion. On sera d'autant plus circonspect que certains élèves sont originaires de zones de conflits, ont vécu directement la guerre, l'exode, voire la mort de parents, de voisins ou d'amis. La réaction des adultes peut bien sûr dépendre de l'âge et de l'histoire des enfants, mais à âge et histoire comparables, certains d'entre eux choisiront plus que d'autres d'entrer en matière, de consacrer du temps à une question délicate, voire de susciter un échange et des apprentissages en montrant à la classe des images, des articles de journaux, des livres ou des films évoquant la violence plus ou moins de front. Ils auront moins « peur du grand méchant loup » que d'une éducation faisant comme s'il ce genre de danger n'existait pas du tout.

Éprouver ou penser ?

Deux écoles peuvent donc s'opposer : celle qui plaide pour confronter d'emblée les élèves à la part d'ombre de l'humanité, et celle qui préfère repousser cette confrontation en direction de l'adolescence et de l'âge adulte. Mais l'enjeu est-il vraiment le *moment* où intervient l'exposition des faits, ou plutôt la *manière* d'envisager l'apprentissage visé : par chocs successifs, ou alors par occasions de penser le mal (et le malheur) en confiance, solidairement et dans un cadre sécurisé ? Le Plan d'études romand dit par exemple que les élèves du premier cycle doivent, d'une part « découvrir des émotions (peur, rire, tristesse,...) ressenties à la lecture ou à l'écoute d'un livre » (*accès à la littérature*), d'autre part « repérer des conduites de violence et chercher des réponses appropriées » (*santé et bien-être*). Ceux du deuxième cycle doivent étudier les causes et les effets des « épidémies », des « famines » et des « guerres » (*histoire*). Le troisième cycle prévoit enfin une « réflexion sur des situations éthiques (paix-violences, justice-injustice...) » (*éthique et culture religieuse*). L'école ne demande pas aux enseignants de placer les enfants devant des images ou des récits insupportables pour eux, puis de les laisser affronter en privé leurs dégoûts, leurs angoisses ou leur fascination pour la mort : les frayeurs ou les excitations ressenties doivent au contraire être peu à peu partagés, parlés, élaborés. La violence doit moins être *éprouvée* individuellement (« *j'ai peur !* ») que *pensée* collectivement (« *de quoi avons-nous peur ?* »). Et pour être pensée, elle doit être transposée, représentée, symbolisée dans des tiers-objets que les différentes civilisations ont inventés pour mettre la férocité à distance et la secondariser, c'est-à-dire s'en ressaisir culturellement par des mots et des idées. Pour Freud et la psychanalyse, un traumatisme (du grec *trauma* : « blessure ») est un événement provoquant un afflux trop important d'excitations, à effet pathogène quand la personne ne sait pas lui répondre sereinement. Serge Tisseron estime que les images violentes du cinéma, de la presse ou de la télévision peuvent par exemple avoir de tels effets traumatisants si elles sont vues sans étayage, mais qu'elles peuvent à l'inverse faire l'objet d'une *catharsis* (une évacuation des traumatismes) quand l'expérience du visionnement est partagée dans un groupe, et surtout retravaillée par lui au moyen du langage.

La médiation de la culture

La littérature et les sciences humaines sont au programme de l'école publique dès les premiers degrés, et personne ne songerait à les en déloger. Mais de quoi ces disciplines parleraient-elles si ce qui peut effrayer l'être humain (jeune ou non) en était petit à petit écarté ? Les contes et les légendes mettent en scène des fantasmés d'élimination (la Méchante Reine empoisonne Blanche-Neige), de dépeçage (Saint Nicolas ressuscite les trois enfants découpés par le boucher) ou de dévoration (le Loup veut manger les Petits Cochons). À la manière du bébé que l'on veut « *manger tout cru...* » par affection, l'écolier confronté à cette « violence pour rire » peut la prendre pour ce qu'elle est : une expérience à la fois saisissante, amusante et édifiante, symbolisant la limite parfois ambiguë entre l'amour *pour* l'autre et la jouissance *au moyen* de l'autre, entre le bonheur d'être aimé par un être aimé, et le malheur de vouloir s'approprié complètement l'*alter ego* désiré. Plus tard – ou très vite – il découvrira la

brutalité des chevaliers ou des cow-boys mais aussi leur courage face au danger. Il admirera peut-être la mort héroïque de la chèvre de Monsieur Seguin (égorgée), d'Achille (transpercé), de Jeanne d'Arc (brûlée vive) ou de Danton (guillotiné). Il apprendra que les hommes se sont fait la guerre pour réciproquement s'éliminer : que César humilia les Gaulois, Pizzaro décima les Incas, Hitler extermina les Juifs, deux bombes atomiques rayèrent de la carte Nagasaki et Hiroshima, les Hutus traquèrent les Tutsis au Rwanda... Des médiations culturelles sont disponibles et peuvent arraisonner les sensations dans tous ces cas. La *Tapisserie de Bayeux* montre les Normands conquérant l'Angleterre. Dans *le Dormeur du val*, Rimbaud peint un jeune soldat endormi, souriant, tranquille, avec « deux trous rouges au côté droit ». *Guernica* de Picasso exprime la terreur des bombardements par les yeux exorbités des animaux et des gens. *Le Dictateur* de Chaplin dénonce la folie nazie sans montrer une goutte de sang. *Le Journal d'Anne Frank* est un brûlot contre la haine des Juifs, mais il est écrit par une enfant. *Otto* de Tomi Ungerer s'adresse aux tout-petits, et suggère le martyr d'un ours en peluche aux marges de la Shoah. Que perdent les garçons et les filles qui ne connaissent pas ces œuvres, qui doivent faire seuls leur initiation, et qui ne trouvent le plus souvent que les films *gore* ou les massacres sur jeux vidéo pour évacuer leurs pulsions ? Serge Boimare, pédagogue ayant longtemps travaillé avec des élèves en échec scolaire qu'il affirme lui-même instables et provocateurs, estime que leurs difficultés ne viennent pas de supposées lacunes techniques ou d'un manque de motivation. Elles s'enracinent plutôt dans une *peur d'apprendre* elle-même ancrée dans des craintes archaïques (angoisse d'abandon, d'impuissance, d'humiliation, d'exclusion, de disparition...) qui les empêchent d'affronter les phases de questionnement et d'incertitude nécessaires à leurs apprentissages, mais impliquant qu'ils affrontent seuls leur insécurité émotionnelle. Rien ne sert, pour eux et avec eux, de reprendre sans cesse (et sur un mode infantilisant) les mêmes savoirs instrumentaux. Boimare plaide au contraire pour un détour régénérateur : la rencontre précoce et progressive des élèves avec des textes capables de faire écho à leurs préoccupations, tirés de la mythologie, de la Bible, des contes de fée ou des romans de Jules Verne. Anthropophagie, incestes, torture, parricides, massacres de innocents : tout peut alors servir au maître pour prendre aux sérieux le besoin impératif de sens des adolescents.

S'abstenir, c'est choisir

Dans les préaux, les menaces, les vols, les moqueries, les bagarres sont monnaie courante. Elles peuvent être contenues un moment par une surveillance renforcée des comportements, mais en s'exportant alors dans la rue et les cours d'immeubles, hors de la vue et du contrôle des adultes. Civiliser durablement les rapports sociaux entre les élèves de toutes origines ne demande pas que des bonnes intentions, mais aussi un vrai travail – scolaire – d'instruction, de réflexion, de délibération. Ce travail ne s'opère pas dans la rue, pas à la récréation, ni même en famille pour beaucoup d'enfants. Quel autre lieu que la classe, cette arène de jugement structurée par l'enseignant, autour d'une culture littéraire, artistique ou scientifique qui justifie l'existence même de l'école, peut égaliser l'accès à la décélération du vécu et à la reconnaissance des émotions ? Certains jeunes rencontrent des médiateurs et des médiations à la maison. Si leurs parents sont enseignants (ou qu'ils raisonnent en pédagogues), ils leur

liront volontairement et sans trop attendre des récits comme *l'Illiade* et *l'Odyssée*, *le Seigneur des anneaux*, *la Guerre du feu* ou *la Guerre des boutons*. Ils les mèneront au cinéma voir *Pierre et le loup*, puis *le Tombeau des lucioles*, puis *Spartacus*, puis *le Jour le plus long*. Ils leur feront peut-être visiter la roche de Solutré, l'ossuaire de Douaumont ou la Maison des enfants d'Izieu. Bref, ils les guideront et les accompagneront dans des apprentissages qu'ils jugent précieux, qu'ils organiseront pour forger une conscience et des compétences permettant à chacun des leurs de se protéger ultérieurement des agressions, qu'elles soient physiques ou psychologiques au demeurant. Cette pédagogie-là est défensive : elle ne prône pas l'agression des jeunes esprits, mais leur formation ; elle va progressivement à la rencontre de la mauvaise part de l'Homme, pour que les enfants deviennent peu à peu avertis de ce qu'est le monde réel et de ce qu'ils pourraient vouloir y faire personnellement. Pourquoi réserver ce privilège à quelques-uns, au hasard des naissances et des choix familiaux ? Dans tous les domaines potentiellement tabous (sexe, argent, violence, politique, religion, etc.), l'école peut avoir tendance à s'abstenir. C'est *a priori* prudent, cela lui évite peut-être des complications, mais c'est aussi un choix discutable : celui de réserver la meilleure part du savoir aux enfants qui apprennent chez eux que c'est de cette part-là que dépendent leur clairvoyance et leurs pouvoirs.

En savoir plus :

Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfances & Psy*, 28, 69-77.

URL : <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2005-3-page-69.htm>

Prost, A. (2005). *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*. Paris : Seuil.

Roussou, H. (2013). *La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille*. Paris : Seuil.

