



HAL
open science

“ Quand je m’appelais Gollum ”, Le calvaire scolaire de Léo.

Marie-Pierre Loton-Bidal, K. Hänninen

► To cite this version:

Marie-Pierre Loton-Bidal, K. Hänninen. “ Quand je m’appelais Gollum ”, Le calvaire scolaire de Léo.. Apprendre, comprendre et accompagner les élèves à haut potentiel de décrochage. Ed. Points de suspension, Paris., Editions Points de suspension, pp.69-84, 2016, 979-10-91338-43-1. hal-04124744

HAL Id: hal-04124744

<https://hal.science/hal-04124744>

Submitted on 16 Jun 2023

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

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

« Quand je m'appelais Gollum » Le calvaire scolaire de Léo

► DESCRIPTION :

Léo, jeune garçon sans histoire, bon élève, sociable, bien dans sa peau mais seulement jusqu'à son arrivée au collège... Nous allons aborder le concept de « bientraitance » scolaire à travers son histoire : Précoce et dyspraxique, il a vécu deux années extrêmement difficiles entre le manque de compréhension de ses besoins spécifiques, l'identification exigée au plan institutionnel pour l'obtention d'adaptations pédagogiques, les attermolements et lourdeurs administratives. Léo aurait aimé confier sa souffrance... mais à qui ? Coïncidence sordide, ses relations sociales s'ébranlent avec l'arrivée de celui qui le victimisera un peu plus que son handicap ne le fait déjà. Dans la classe et dans la cour Léo a peur. Il est seul. Sans soutien... pour lui, plus rien ne va bien. Son histoire nous offre, parents et enseignants, l'occasion de mener une réflexion commune autour de l'indispensable « bientraitance scolaire ». Comment la défaillance dans la prise en charge personnalisée d'un jeune peut produire rapidement de l'échec scolaire ; à quel point le silence produit de l'indifférence. Cela doit interroger la responsabilité de chacun dans la difficulté de communiquer. S'entendre c'est comprendre. C'est prendre ensemble la charge d'un étayage humain, relationnel, pédagogique logistique pour le bien-être de l'élève aux troubles brouillés par son intelligence. C'est reconnaître, et donc avoir eu accès à la connaissance, de la problématique EIP-DYS et ses conséquences psychiques comme sociales.

► INTERVENANTS :

Marie-Pierre Bidal, *psychologue*

Katriina Hänninen, *ex-assistante de recherche auprès de l'UNESCO et consultante pour Potentialdys*

Quand je m'appelais Gollum : le calvaire scolaire de Léo

Sommaire

Introduction

1. L'histoire de Léo

2. Vers la nécessaire « bientraitance » pédagogique

2.1. Comprendre la maltraitance

- 2.1.a Que signifie la violence à l'école ?
- 2.1.b Tentative de définition de la maltraitance
- 2.1.c La pédagogie noire
- 2.1.d Violence pédagogique quotidienne
- 2.1.e Le harcèlement scolaire

2.2. Les besoins et les droits des enfants à profil particulier

- 2.2.a Enfant handicapé, souffrant d'un trouble « DYS » à l'école
- 2.2.b Les besoins spécifiques d'un enfant dysgraphique et/ou dyspraxique
- 2.2.c L'accueil d'un enfant précoce à l'école

2.3 La « bientraitance » pédagogique

- 2.3.a Le concept de bientraitance
- 2.3.b Comment œuvrer à la bientraitance ?
- 2.3.c Sensibilisation et formation des enseignants
- 2.3.d Pratiques pédagogiques bienveillantes

Introduction

Léo était un jeune garçon sans histoire : bon élève, sociable, bien dans sa peau. Jusqu'à son arrivée au collège où les choses ont changé pour lui et l'école est devenue une véritable course à obstacles.

Nous allons aborder le concept de « bientraitance scolaire » à travers la douloureuse histoire de Léo. Précoce et dyspraxique, il a vécu deux années extrêmement difficiles au collège, dans l'inconfort pédagogique, entre le manque de compréhension de ses besoins spécifiques, l'identification exigée au plan institutionnel pour l'obtention d'adaptations pédagogiques, les attermolements et lourdeurs administratives. Léo aurait aimé confier sa souffrance...mais à qui ? Coïncidence sordide, ses relations sociales s'ébranlent avec l'arrivée de celui qui le victimisera un peu plus que son handicap ne le faisait déjà. Dans la classe et dans la cour Léo a peur. Sans soutien... pour lui, plus rien ne va bien.

Son histoire nous offre, parents et enseignants, l'occasion de mener une réflexion commune autour de l'indispensable bientraitance scolaire. Comment la défaillance dans la prise en charge personnalisée d'un jeune peut produire rapidement de l'échec scolaire ; à quel point le silence produit de l'indifférence.

Le récit suivant a été rédigé à partir du témoignage personnel de la mère de Léo. Les noms et lieux ont été changés pour protection de vie privée et de l'anonymat de l'école. Les événements sont présentés aussi objectivement que possible mais, évidemment, à travers le vécu subjectif de la famille. L'objectif de cette présentation n'est pas d'accuser l'établissement scolaire mais de souligner les failles, la bureaucratie et la rigidité institutionnelle. Cela doit également interroger sur la responsabilité de chacun dans la difficulté de communiquer. S'entendre c'est comprendre. C'est prendre ensemble la charge d'un étayage humain, relationnel, pédagogique logistique pour le bien-être de l'élève aux troubles brouillés par son intelligence. C'est reconnaître, et donc avoir eu accès à la connaissance, de la problématique EIP-DYS et ses conséquences psychiques comme sociales.

Cet atelier n'a malheureusement pas pu avoir lieu lors du colloque pour des problématiques d'anonymat mais nous considérons que le thème est bien trop sérieux pour ne pas être abordé ici et que beaucoup trop de familles doivent encore aujourd'hui se battre pour une évidence : le bien-être scolaire de leur enfant. À l'heure où les politiques publiques se questionnent notamment sur le climat scolaire, le harcèlement et le confort pédagogique...

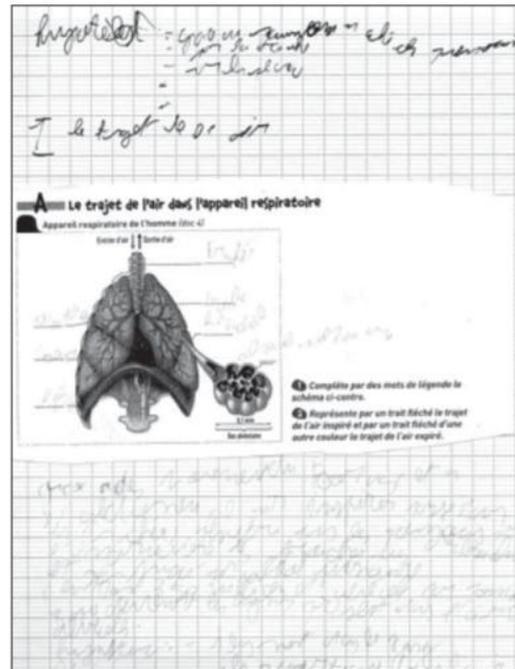
1. L'histoire de Léo

EIP hétérogène souffrant d'une dyspraxie légère, entraînant une dysgraphie majeure, Léo a toujours été un garçon calme, timide et sensible mais socialement bien intégré. Les enseignantes de Léo comprenant et tenant compte de sa particularité, les apprentissages

de la maternelle et du primaire se sont déroulés sans difficulté jusqu'à la fin de CM2.

Au collège, les difficultés d'écriture ont commencé progressivement à peser sur sa scolarité et ont été accentuées par l'arrivée soudaine en cours d'année de Ludovic, un ancien copain, dans sa classe. Léo avait déjà eu quelques soucis avec ce garçon en CM2 et les problèmes d'entente ont rapidement recommencé. L'écriture de Léo est devenue douloureuse et illisible (voir ci-dessous : copie d'un cahier de cours de Léo*) mais l'école a rassuré les parents et n'a pas proposé d'aide. Les notes de Léo étant indéchiffrables, la mère de Léo essayait de récupérer le maximum de cours chez des amis pour les copier le soir. L'attitude de Léo vis-à-vis de l'école a changé : il ne voulait plus partir à l'école le matin, les devoirs sont devenus un bras de fer et il a commencé à manifester des signes de dépression. La famille a consulté une sophrologue pour les troubles du sommeil et essayé un traitement homéopathique pour soulager les angoisses et les douleurs du bras. Léo a également continué les séances de graphothérapie, mises en place depuis le CE2. Les professeurs se sont montrés inquiets et ont voulu aider Léo en lui permettant d'amener une tablette en classe pour la prise des notes, mais cet aménagement a été rapidement annulé et interdit par la responsable de niveau.

* Copie d'un cahier de S.V.T de Léo



Après une année compliquée, la famille a consulté un neuropédiatre afin de pouvoir poser un diagnostic plus précis, permettant la mise en place d'un projet d'aide avec un outil informatique. Le médecin ne prenant pas vraiment conscience de l'ampleur des difficultés scolaires et psychologiques de Léo, il a préconisé, dans

un premier temps, un PAI (Projet d'Accueil Individualisé) avec tiers-temps et photocopies des cours, mais pas d'aide informatique. Il a également prescrit des examens complémentaires (bilan en ergothérapie, bilan orthophonique, suivi psychologique), en demandant de reprendre rendez-vous six mois plus tard.

Sur les conseils de l'infirmière, la famille a déposé à l'école une demande de PPRE¹, le PAI² étant plus compliqué et long à mettre en place et impliquant l'inter-

vention d'un médecin. Suivant les recommandations des différents professionnels de la santé, la demande de la famille incluait une demande d'autorisation à l'utilisation de l'outil informatique en classe. Cette requête a été refusée, un mois plus tard, par le responsable de niveau. Voici la retranscription approchée du dialogue entre ce dernier et la mère de Léo (avec quelques modifications dans l'ordre ou la formulation des arguments) :

Monsieur X : J'ai bien reçu votre demande pour un ordinateur, mais vous comprenez bien que ce n'est pas possible. Votre enfant n'a pas été reconnu comme handicapé par la MDPH (Maison Départementale pour Personnes Handicapées).

Mère de Léo : Nous allons effectuer des démarches dans ce sens-là mais ça risque d'être très long. Nous n'allons revoir le neuropédiatre que dans quelques mois, ensuite, le traitement du dossier prendra de nouveau environ six mois. L'année scolaire sera finie. En attendant, Léo est en souffrance et l'ordinateur l'aiderait beaucoup. Il ne peut pas rester attendre une année de plus.

Monsieur X : Il nous est interdit par la loi d'accorder un ordinateur à votre fils s'il n'est pas reconnu par la MDPH.

Mère de Léo : Comment se fait-il que beaucoup d'autres écoles le font ?

Monsieur X : Ces écoles se sont mises hors-la-loi. Ce n'est pas notre cas.

Mère de Léo : Je ne connais pas cette loi.

Monsieur X : Je l'ai sur mon ordinateur. Et puis, il y a d'autres enfants dans la classe qui ont des troubles, il y a un enfant dyslexique, un autre qui est malentendant... ceux-là se débrouillent très bien sans aide.

Mère de Léo : Tant mieux pour eux, mais il ne s'agit pas du même genre de problème.

Monsieur X : Vous m'avez demandé de mettre en place un PPRE. Pourquoi vous ne demandez pas un PAI ?

Mère de Léo : Je suis allée voir les infirmières le premier jour de la rentrée et elles m'ont dit que c'était à peu près la même chose mais que cela serait plus simple de mettre en place un PPRE. Et de toute façon, un PPRE ou un PAI, cela ne changerait rien pour l'ordinateur, si ?

Monsieur X : Non, absolument rien. Mais pourquoi vous n'avez pas mis en place une aide pour lui déjà avant ?

Mère de Léo : Nous découvrons l'étendue du problème en même temps que vous, nous en apprenons plus tous les jours. À l'école primaire, il n'avait pas besoin d'aide particulière. Les maîtresses étaient très compréhensives et prenaient en compte sa dysgraphie, en le faisant écrire moins. Les problèmes ont commencé au collège mais votre collègue, Mme Y, n'a rien voulu mettre en place pour lui et nous lui avons fait confiance.

Monsieur X : C'est certainement parce qu'il n'en a pas besoin.

Mère de Léo : Mais Mme Y ne le connaissait pas, et là il se trouve en dépression et quasiment en situation d'échec scolaire.

Monsieur X : Je n'ai pas d'information sur sa souffrance. Il a l'air d'aller bien, il rigole avec ses camarades.

Mère de Léo : Si, je vous ai joint la lettre de la psychologue attestant son état d'angoisse. Je vous assure qu'à la maison, nous avons un garçon qui ne va pas bien. Il est dépressif, en manque de sommeil, ayant des crises de pleurs, des brûlures d'estomac, des douleurs au bras, des pensées suicidaires, s'opposant vivement à tout travail scolaire à la maison, il fait pipi au lit... il a commencé à développer une phobie scolaire l'année dernière.

Monsieur X : Je n'ai aucune preuve de ça. Et un psychologue n'est pas un médecin.

Mère de Léo : Sinon, vous avez les bilans de graphothérapie et d'ergothérapie qui attestent qu'il n'arrive vraiment pas à suivre à l'écrit, que l'ordinateur lui serait d'une grande aide.

Monsieur X : Ces bilans n'ont aucune valeur médicale pour moi. Les ergothérapeutes sont souvent des charlatans qui diagnostiquent des troubles pour avoir plus de patients et gagner plus d'argent. Il faut que vous arrêtiez d'écouter n'importe qui.

Mère de Léo : Mais les médecins se servent quand même de ces bilans pour pouvoir poser leur diagnostic, ce sont des bilans complets et sérieux. D'ailleurs, le neuropédiatre que nous avons consulté en juillet nous a prescrit tous ces bilans afin de nous revoir en janvier avec ces nouvelles données.

Monsieur X : Je n'ai pas vu de bilan neurologique dans le dossier.

Mère de Léo : C'est un document médical confidentiel que j'ai déjà transmis aux infirmières à la rentrée. Je l'ai ici.

Monsieur X : J'ai absolument besoin d'une copie de ce document. Sinon, je ne vais rien pouvoir faire pour aider votre fils.

(La mère lui passe le bilan, Monsieur X en fait une photocopie. La maman précise que le bilan est déjà obsolète et non représentatif des problèmes de Léo car il a été rédigé avant même les différents bilans d'ergothérapie, de graphothérapie, d'orthophonie, psychologique, et qu'en plus, le neurologue n'avait pas été très à l'écoute. Monsieur X lui conseille de changer de médecin.)

Monsieur X : Ce bilan neurologique ne parle pas d'un ordinateur.

Mère de Léo : Si, il est précisé que la mise en place de l'ordinateur est possible si les notes restent basses, ce qui est le cas.

1 - PPRE : Programme Personnel de Réussite Educative
2 - PAI : Projet d'Accueil Individualisé

Monsieur X : Mais le médecin parle de la rééducation.

Mère de Léo : *Oui, Léo est toujours suivi par une graphothérapeute, cela fait plus de quatre ans, mais là elle ne sait plus quoi faire avec Léo.*

Monsieur X : C'est parce qu'il ne veut plus faire des efforts pour écrire. C'est vous qui avez mis dans la tête de votre fils qu'il allait avoir un ordinateur.

Mère de Léo : *Mais pas du tout, Monsieur. Il écrit mal depuis qu'il était tout petit et sûrement pas parce qu'il pensait avoir un ordinateur. Il est vraiment dysgraphique.*

Monsieur X : Mais il ne faut pas qu'il arrête d'écrire, cela ne serait pas bon pour lui. En plus, il ne pourra jamais s'en sortir dans la vie sans écrire.

Mère de Léo : *Je pense que nous avons de moins en moins besoin de l'écrit mais ce n'est pas le sujet de notre rencontre.*

Monsieur X : Dans la vie, il aura toujours des formulaires à remplir.

Mère de Léo : *On peut trouver aujourd'hui la quasi-totalité des formulaires en ligne. Mais la vraie question est : que pouvons-nous faire à court terme pour aider Léo ? On n'arrive pas à relire ses notes, il a des douleurs quand il écrit et je passe mes soirées chez des amis à prendre des photocopies de cours, vous pensez que c'est normal ?*

Monsieur X : Léo peut venir prendre des photocopies dans mon bureau à la récréation.

Mère de Léo : *Déjà qu'il ne voit plus ses amis qui ne sont pas dans la même classe, voulez-vous en plus le priver de voir ses amis à la récréation ?*

Monsieur X : L'école est plus importante. Léo doit prendre ses responsabilités.

Mère de Léo : *De toute façon, il n'y a qu'une récréation le matin. Comment fera-t-il pour les cours de l'après-midi ?*

Monsieur X : Il n'a qu'à récupérer les cahiers de ses camarades.

Mère de Léo : *Ce n'est pas très facile, d'autant plus qu'il ne connaît presque personne dans cette classe. Les professeurs ne pourraient-ils pas lui fournir des photocopies des cours ? Cela serait plus simple.*

Monsieur X : Pas du tout, vous vous imaginez bien que la plupart des professeurs n'ont pas de support écrit pour leurs cours, ils ne vont pas les écrire juste pour Léo.

Mère de Léo : *Même s'il récupère les cours de ses camarades, il reste un problème : Léo n'aura rien à faire pendant les cours. Il risque de s'ennuyer, et il ne pourra pas se sentir l'acteur de ses apprentissages.*

Monsieur X : Effectivement, on m'a dit qu'il était un peu distrait en cours. Il n'a qu'à prendre ses responsabilités. Il doit rester concentré en cours.

Mère de Léo : *Vous savez, c'est un enfant très intelligent et qui souffre d'un léger trouble de l'attention. Ce n'est pas facile pour lui de ne rien faire en cours.*

Monsieur X : Selon le test, il a un QI de 126, il n'est pas précocé.

(La maman ne dit rien car le but de l'entretien est l'obtention d'une aide avec ordinateur, non pas un débat sur la précocité...effectivement, la moyenne globale de QI n'atteint pas les fameux 130 car il y a de très grandes variations de performance entre les différents sous-tests, les parties graphiques étant largement en dessous de la moyenne.)

Mère de Léo : *Et comment va-t-il pouvoir faire lors des évaluations ? Il a mal au bras quand il écrit beaucoup, et c'est très difficile à déchiffrer. La professeure de français n'a pas pu noter sa dictée l'année dernière.*

Monsieur X : Peut-être fait-il exprès pour être illisible lors des contrôles s'il n'a pas bien appris ses leçons, pour ne pas être noté.

Mère de Léo : *Mais pas du tout, Monsieur, au contraire il sait très bien que les professeurs lui enlèvent des points quand ils n'arrivent pas à le lire, donc, cela n'aurait aucun sens.*

Monsieur X : Il pourrait tricher en regardant les réponses sur l'ordinateur.

Mère de Léo : *Vous savez, Monsieur, il doit exister des solutions techniques simples pour gérer les évaluations, comme des clés USB bloquant accès au reste de l'ordinateur.*

Monsieur X : Mais vous vous imaginez le nombre de familles qui nous demanderont un ordinateur si on en accorde un à votre fils ? On ne s'en sortira plus.

Mère de Léo : *Les autres n'ont pas besoin de le savoir. Et vous n'allez qu'à dire « non » quand ce n'est pas justifié. Dans notre cas, c'est justifié.*

Monsieur X : Lui accorder un ordinateur le favoriserait par rapport aux autres enfants, cela ne serait pas juste.

Mère de Léo : *Cela ne ferait que compenser son handicap.*

Monsieur X : Vous parlez du « handicap » de Léo. Je n'ai aucune preuve de son handicap. Il doit être reconnu par la MDPH.

La mère de Léo sort de cet entretien déçue et abasourdie, avec comme seule proposition « d'aide » la prise de photocopies des cours dans le bureau du responsable de niveau. Suite au refus d'ordinateur de la part de Monsieur X, l'ergothérapeute de Léo s'est beaucoup inquiétée pour le jeune garçon. Dans le cadre d'une réunion avec le directeur du collège, elle s'est permis (de sa propre initiative et sans que la famille ne soit au courant) de lui parler de la situation et lui demander la mise en place d'un ordinateur en classe en urgence. Le directeur a donné son feu vert. Monsieur X a fait signer par la famille un PPRE rudimentaire, temporaire, limité et conditionnel, autorisant l'utilisation d'un ordinateur personnel pour seulement trois matières. Aucun autre aménagement (tiers temps, photocopies, ajustement d'évaluations...) n'a été mis en place. Un mois plus tard, le Conseil de classe a menacé Léo de lui retirer l'ordinateur puisque la famille n'avait pas fourni les documents demandés (il leur restait encore dix jours pour les transmettre).

Le PPRE de Léo :

Classe [redacted] **Année scolaire** [redacted]

Projet de mise en place d'un PPS

Troubles : Dysgraphie, difficultés à écrire en raison de douleurs dans le bras, en cours d'identification
 Etat d'anxiété et de stress important

Pour l'instant, les documents dont nous disposons parlent de rééducation

Mise en œuvre d'un PPRE à l'issue du conseil de classe de mi-octobre :

- Autorisation provisoire et exceptionnelle (à la demande de la famille) par le conseil de classe de l'utilisation d'un ordinateur dans 3 matières (français , histoire géo, anglais) .
- Usages précisés avec l'enseignant : prise de notes en cours, devoirs maison

Préconisations de l'équipe enseignante :

- autorisation accordée sous réserve de la constitution d'un dossier auprès de la MDPH avant le 15 [redacted] NOV pris avec neurologue , et médecin référent)
- fournir les documents et bilans déjà effectués (bilan de [redacted] bilan orthophonique, psychologue, ergothérapeute) qui permettront de mieux répondre aux difficultés de [redacted]
- Suivi en ergothérapie pour acquérir la vitesse nécessaire à une prise de notes en classe.

Tous ces documents et démarches sont normalement un préalable à la mise en place d'un ordinateur en classe et si les démarches ne sont pas effectuées avant la date ci-dessus , l'équipe éducative sera contrainte de mettre fin à l'usage de l'ordinateur en classe

[redacted] le 10 [redacted]

Responsable [redacted]

Suite à de nombreux incidents avec Ludovic et après plusieurs tentatives de communication infructueuses avec ses parents, la famille de Léo avait pris plusieurs précautions afin d'éviter les contacts entre les deux garçons : demande de ne pas être remis dans la même classe, changement d'arrêt de bus, sortie de l'école pour manger le midi, et ainsi de suite. Malgré cela, les problèmes ont continué et la famille a fini par comprendre, grâce aux confidences de Léo à son petit frère, qu'il s'agissait d'un harcèlement, prenant forme d'insultes, moqueries, critiques, brimades, manipula-

tion d'autres élèves, violences physiques (mineures) et commentaires sur internet. Après une tentative de défense sur *Youtube*, critiquant les vidéos de Ludovic, Léo a subi en deux jours des insultes et/ou remarques de la part d'une petite dizaine d'élèves, dont des amis proches. Léo s'est rendu, désespéré et pleurant, chez l'infirmière qui l'a envoyé au bureau de Monsieur X. Celui-ci a ordonné une retenue à Ludovic et à un deuxième garçon, et lui a demandé de rédiger une lettre d'excuses à Léo, mais ces sanctions ont été annulées le lendemain suite à l'appel de la mère de Ludovic.

Plusieurs courriers et demandes de rendez-vous ont ensuite été adressés par la famille de Léo à Monsieur X pour parler de ce problème mais il a refusé ou ignoré les requêtes. Il a expliqué qu'il n'y avait pas de harcèlement mais que *Léo était trop sensible et interprétait mal les propos de ses camarades*. Il a également affirmé avoir observé les enfants par la fenêtre et n'avoir rien vu. La psychologue de Léo a essayé d'appeler Monsieur X à plusieurs reprises pour lui parler de l'état psychologique fragilisé du jeune garçon mais il ne l'a jamais rappelée. À la même période, Léo a également consulté une pédopsychiatre qui lui a prescrit des anxiolytiques, ce qui n'a provoqué aucune réaction de la part de l'école.

Le père de Léo a fini par solliciter le directeur du collège pour prendre un rendez-vous avec lui afin de parler des problèmes de manque d'écoute du responsable de niveau, liés au PPRE et au harcèlement. Ce dernier lui a assuré que Monsieur X avait conscience des problèmes de Léo et qu'il s'en occupait parfaitement. Le directeur a également précisé que Léo avait le droit d'utiliser son ordinateur dans toutes les matières.

Les professeurs d'EPS de la classe de Léo ainsi que de celle de Ludovic avaient un projet de voyage pour partir ensemble au ski. Léo et Ludovic ayant plusieurs amis en commun, ils ont été désignés pour partager la même chambre. La demande de changement de chambre de la part de la famille a été mal perçue et critiquée. Deux jours avant le départ au ski, Léo s'est mis à vomir et son état d'anxiété, de peur, ne lui a pas permis de participer à ce voyage. Il n'est pas parti.

Pendant une pause de midi, Léo a fait une crise d'anxiété mais les infirmières, ne considérant pas son état pathologique, l'ont renvoyé à la cantine. Il a appelé sa mère pour qu'elle vienne le chercher. Avant de pouvoir récupérer Léo à l'accueil de l'école, la mère a dû s'expliquer par téléphone avec Monsieur X. Lors de cette conversation Monsieur X a reproché à la famille :

- d'être passée *au-dessus de sa tête* pour la mise en place de l'ordinateur ;
- de *cautionner* l'utilisation du téléphone portable ;
- d'avoir osé demander un changement de chambre pour le ski ;
- d'avoir fait le choix de consulter un autre neurologue ;
- de lui faire des courriers ; et ainsi de suite.

Il a également continué à refuser de donner un rendez-vous aux parents pour parler du harcèlement et critiqué la psychologue de Léo d'avoir envoyé un courrier à l'école, demandant de réévaluer l'aide proposée.

Courrier de la psychologue et la réponse de l'établissement

Mme [REDACTED]
Diplômée des universités [REDACTED]
Psychologue - psychothérapeute [REDACTED]

Chers collègues,

Je suis la psychologue clinicienne qui intervient auprès de [REDACTED] depuis [REDACTED] 20[REDACTED]. J'ai rarement eu l'occasion de lire un PPRE aussi succinct tandis qu'il m'apparaît très clairement que le recours à l'ordinateur en classe est indispensable.

Je tiens à préciser que la demande de mise en place d'un dispositif informatique n'émane pas de la famille comme l'indique le PPRE mais des professionnels de santé qui interviennent auprès de [REDACTED] (la graphothérapeute, l'ergothérapeute, moi-même et bientôt le Docteur [REDACTED] de l'hôpital de [REDACTED]). Quant au caractère provisoire il m'apparaît bien insécurisant pour un élève de ne pouvoir s'installer durablement dans le confort d'un aménagement compensatoire. Le trouble dysgraphique touche toutes les situations de production d'écrits et donc la majorité des disciplines. Il s'agit de la limitation du recours à l'ordinateur sur quelques matières et dans la durée devra dès que possible laisser place à une utilisation plus large et continue.

Enfin, Je vous informe du démarrage d'un suivi psychologique post traumatique lié au contexte scolaire de harcèlement moral et affectif décrit en séance par [REDACTED]. Aussi, je vous invite à la plus grande vigilance et protection de cet élève fragilisé au sein de votre établissement.

[REDACTED] psychologue clinicienne et thérapeute

Fait à [REDACTED] le [REDACTED] 20[REDACTED]

Etablissement [REDACTED] le 5 [REDACTED]

Madame,

Nous accusons réception de votre courrier en date du 5 [REDACTED] et nous tenons à vous faire part de notre surprise.

Nous vous informons que malgré nos sollicitations la famille n'a toujours pas remis le dossier médical nécessaire à la mise en place d'un PPS (ordinateur) au sein de l'établissement.

De plus l'équipe pédagogique a tout de même autorisé l'utilisation de l'ordinateur dans certains cours dans le souci du bien être de [REDACTED]

Dans ces conditions nous ne comprenons pas le ton de votre courrier et la remise en cause de l'établissement. Il est essentiel que tous les acteurs assument leur responsabilité pour accompagner au mieux [REDACTED] et lui permettre de faire face aux exigences d'une scolarité de collègue.

Vous en souhaitant bonne réception.

Avec nos meilleures salutations

Les infirmières, Responsable de niveau [REDACTED] Directeur du collège.

À la même période, le petit frère de Léo ne voulant plus prendre le bus scolaire, les parents ont appris que le harcèlement s'était étalé sur le frère et en dehors de l'enceinte de l'établissement, par un groupe d'élèves de 3^{ème} dont le meneur était un ami de Ludovic. La famille en a avisé l'école. Des enfants et parents ont été convoqués mais la famille de Léo n'a pas été informée sur les sanctions éventuelles ou actions menées. Un peu plus tard, la famille a également compris que Léo et son frère étaient appelés *Gollum** et le *frère de Gollum* par un très grand nombre d'enfants à l'école ; des enfants de tous les niveaux du collège, de plus en plus nombreux. (*La créature hideuse dans le film *Hobbit*.)



Dessin par la sœur de Léo.

Pendant deux semaines, Léo a été convoqué à plusieurs reprises dans le bureau de Monsieur X, moins pour être librement écouté que pour être interrogé, voire culpabilisé. Ce dernier lui a expliqué, entre autres, que des familles avaient menacé de porter plainte contre l'école pour l'intervention dans le bus scolaire et a demandé ce que Léo en pensait. Également, il a demandé à Léo de justifier pourquoi il ne voulait plus être ami avec Ludovic et lui a reproché de ne pas vouloir faire d'efforts envers celui-ci. Il a justifié les agissements de Ludovic par le fait que Léo continuait certainement à visionner et commenter des vidéos de son « camarade » sur *Youtube*. Il lui a interdit d'aider son meilleur ami étant en fauteuil roulant (avec une jambe cassée) pour ne pas s'approcher de la classe de Ludovic. Il a critiqué Léo d'avoir trop d'absences pour des rendez-vous médicaux et lui a demandé où la famille en était pour le dossier de la MDPH. Quand la famille a demandé à Monsieur X de s'adresser directement aux parents sur les sujets d'adultes, il leur a répondu que *Léo devait être au courant des choses qui le concernent*.

La famille a consulté un deuxième neuropédiatre. Ce dernier a diagnostiqué chez Léo une légère **dyspraxie**, entraînant une **dysgraphie majeure**, une **dysorthographe** ainsi qu'un **trouble de l'attention secondaire**. Il a prescrit un PAI avec ordinateur, à mettre en place en urgence. En collaboration avec le médecin, la famille a rédigé un projet complet de trois pages, l'a fait compléter et signer par plusieurs professionnels de santé

et l'a transmis aux infirmières en deux exemplaires. La famille n'a eu aucune réponse. Suite au Conseil de classe, la famille a reçu un appel de la professeure principale de Léo. Elle a fait part que Léo avait reçu un avertissement de travail avec demande de redoublement pour l'année suivante (avec une moyenne de 11,5/20 au deuxième trimestre) ; que Monsieur X n'avait pas pu mettre en place de projet d'aide car la famille ne lui avait jamais fourni de certificat médical avec un diagnostic ; que Monsieur X n'avait pas mis en place le PAI car la famille n'avait pas respecté la procédure habituelle. Elle a expliqué qu'elle ne comprenait pas comment les autres familles arrivaient à la rentrée avec des PAI et que cette famille était incapable d'en faire un.

Face à l'incompréhension collégiale, la contagion sur la fratrie, l'aggravation des difficultés et l'impact grandissant sur le pédagogique et le psychologique, la famille a réagi, mais autrement. Plus en demandant. Les parents ont décidé de déscolariser Léo en urgence. L'Inspection Académique, suite à une communication téléphonique avec l'école, a refusé l'inscription réglementaire au CNED³ pour pouvoir finir l'année scolaire. La famille a été contrainte à déclarer instruction libre à domicile. L'Inspection a ensuite envoyé la Police Municipale pour mener une enquête sociale chez la famille.

Les conséquences de cette période de scolarité difficile ont été multiples sur Léo ainsi que toute sa famille :

- **la santé physique et mentale** : insomnie, douleurs de bras et dos, énurésie, perte de confiance en soi, dépression, pensées suicidaires
- **la scolarité** : perte d'autonomie, décrochage, déscolarisation
- **la vie sociale** : perte de confiance, isolement
- **l'équilibre familial** : moins de temps pour les autres enfants, harcèlement étalé sur le petit frère, dégradation des relations fraternelles, ainsi que tristesse, inquiétude, fatigue et stress inutiles subis par toute la famille, perte de temps et d'énergie.

La famille n'a pas souhaité porter plainte contre l'école, ayant encore d'autres enfants scolarisés au sein du même établissement.

Après sa déscolarisation, Léo a fini son année et son programme scolaire à domicile en e-learning, en production d'écrits avec l'ordinateur et avec des cours privés (mathématiques et français) en substitution du CNED. Il est actuellement rescolarisé dans un petit collège avec une équipe pédagogique à l'écoute. Le médecin scolaire lui a mis rapidement en place un PPRE avec ordinateur. Il reste fragile et prudent quant à ses camarades, mais globalement, il va bien, il va assurément MIEUX. Et, scolairement ses résultats sont enfin à la hauteur de ses compétences.

Sept mois après le dépôt du dossier, Léo a finalement été reconnu « handicapé » par la MDPH. Néanmoins, aucune aide financière ou matérielle ne lui a été accordée, l'administration estimant que le handicap de Léo n'atteint pas un pourcentage suffisamment élevé pour une prise en charge. Dans son courrier, la MDPH a précisé que l'ordinateur peut néanmoins être mis en place à l'école *par des aménagements de droit commun*.

Il semble presque inutile de préciser que ces constats n'invalident en rien les savoirs disciplinaires, le savoir-faire et l'engagement des enseignants, mais nous tenons pourtant à le souligner pour insister sur la dimension contextuelle d'une problématique de victimisation et non sur son versant. Il nous tient à cœur de ne surtout pas susciter de susceptibilités concernant ce qui est ici simplement décrit ; il s'agit bien de chercher à comprendre et non de condamner ou culpabiliser.

Ce texte, forcément teinté de subjectivité, s'est voulu dérouler le plus près du vécu de ceux qui l'ont raconté. Cette présentation est proposée ici pour ouvrir au dialogue et à la réflexion partagée. L'histoire de Léo permet de nous bousculer, nous perturber et nous donner l'envie de comprendre les processus interpersonnels et institutionnels engagés. Cette étude de cas clinique se réclame non interprétative car, comme vous allez le découvrir dans les prochaines lignes, nous vous proposons des apports théoriques, des références afin que chacun d'entre nous ait les outils de réflexions théorico empiriques propices à l'analyse. Une narration, un vécu, des textes de loi, un enfant, des adultes, un élève, un système scolaire, une crise, un contexte...

La responsabilité de tous est engagée à des niveaux variant indubitablement selon nos différents degrés d'implication personnelle et professionnelle. Mais, tous concernés de près ou de loin, nous pouvons nous questionner et interroger sur cette thématique de la bientraitance éducative. C'est ce travail-là que nous vous proposons dans ce second volet de notre écrit.

2. Vers la nécessaire « bientraitance » pédagogique

L'histoire de Léo fait écho à malheureusement tant d'autres. Le psychologue qui offre aux enfants l'espace de la confiance, entend régulièrement des vécus scolaires affectés de quelque chose que nous pouvons qualifier de « maltraitance ». Ces petites violences régulières, ordinaires, parfois insignifiantes à celui qui n'en est pas la cible sont banalisées. Ainsi rangées dans la catégorie des banalités du quotidien de l'écolier, ces violences ordinaires n'interpellent parfois même plus l'entourage. Tout le monde s'y habitue pour la tranquillité du pire. La paix des uns au prix du malheur des autres : les victimes, les soumis, les silencieux.

3 - CNED : Centre National d'Enseignement à Distance (formation en ligne, cours par correspondance)

Mais lorsque cela dure ou augmente et que le maître transperce l'opacité organisée et se fait entendre ou devient enfin visible... L'inaperçu se révèle enfin. L'occultation cultivée dans l'inconscience partagée se lève laissant place à l'ampleur du constat d'une maltraitance installée. Malgré l'accès à la réalité de maltraitance, la situation n'est pas toujours évaluée à la hauteur du vécu de celui qui en souffre. Face à la responsabilité, portée par l'encadrement humain, une phase de déni peut faire suite et prolonger l'insupportable de l'enfant victimisé. Le déni, point d'ancrage du désaveu, fixe alors l'horreur dans la continuité. La non reconnaissance de la maltraitance la verrouille sur elle-même pour maltraiter un peu plus encore l'enfant non considéré dans son vécu, son éprouvé.

Le concept de « bientraitance » s'impose comme alternative efficace de prévention des diverses situations de maltraitance. Mieux que de chercher à repérer et devoir gérer des situations dommageables à l'élève, il est préférable d'amener des éléments de réflexion aux personnes susceptibles d'exercer (volontairement ou à leur insu) une maltraitance envers autrui. « *Les personnes qui maltraitent, le plus souvent, n'en ont pas conscience mais sont bel et bien « hors la loi » et donc justiciables de leurs actes.* »⁴

2.1. Comprendre la maltraitance

2.1.a Que signifie la violence à l'école ?

« Violence à l'école » signifie, dans l'esprit de la plupart des gens, violence des élèves, sous forme de coups ou d'insultes. On propose ici de parler de la violence exercée par des enseignants.⁵ Selon Charles Rojzman, il y a quatre types de violences qui s'exercent à différentes intensités :

- la maltraitance,
- la culpabilisation,
- la dévalorisation (qui peut s'exercer en humiliant, par exemple),
- et l'abandon (le désintérêt, l'indifférence).

Pour Ukropina, en ce qui concerne les enseignants, leur violence potentielle se situe peu sur le terrain de la dévalorisation ou de l'abandon, voire de la culpabilisation.

2.1.b Tentative de définition de la maltraitance

La maltraitance peut être **physique, morale ou sexuelle**. On peut parler de maltraitance dès lors qu'il y a un non-respect de la personne, un non-respect d'un enfant par ses parents ou par des adultes ayant autorité sur lui. Ainsi,

contrairement aux idées reçues, maltraiter un enfant, ce n'est pas forcément agir avec brutalité ou donner des coups. La maltraitance peut prendre des formes diverses⁶ :

- Le négliger, l'ignorer ou le singulariser parce qu'il est différent
- Le dévaloriser, l'humilier, en faire un « bouc émissaire »
- Le persécuter par des moqueries et des brimades
- Le forcer à faire des activités contre son gré
- Lui imposer un rythme inadapté
- Exercer une autorité exagérée en criant ou en menaçant de punitions abusives
- Instaurer une ambiance de peur, voire de terreur
- Instaurer un climat ambigu : langage et comportement déplacés, attouchement d'ordre sexuel ou attentat à la pudeur.

2.1.c La pédagogie noire

Selon Christine Barras⁷, il existe malheureusement encore aujourd'hui certaines pratiques éducatives qui, partant d'une bonne intention et mises en œuvre « pour le bien de l'enfant », lui sont pourtant néfastes. Désignées sous le nom général de *pédagogie noire*, elles transforment la victime en coupable, font de l'enfant un être *fondamentalement mauvais* qu'il faut corriger, pour le rendre socialement acceptable. La pédagogie noire viserait à protéger la société d'un enfant potentiellement dangereux et à l'investir d'un devoir de reproduction.

La maltraitance infligée autrefois *pour le bien de l'enfant* s'inscrit dans le champ de la pédagogie noire, légitimée par la société et allant de soi. La pédagogie noire implique une vision holiste de la société dans laquelle nulle place n'est accordée à la spécificité de l'individu. La pédagogie noire existe lorsque l'adulte détient un *pouvoir absolu* et légifère sur ce qui est bien ou mal. Il se pose en autorité suprême sans intention de nuire, mais de sauver l'enfant. Cette pédagogie ne laisse pas de trace apparente et dilue les frontières entre le bourreau et la victime. En effet, le parent corrige, dans un but apparemment louable, ce qu'il juge inopportun, déplacé ou pervers. Les comportements vexatoires des parents peuvent entraver l'évolution de l'enfant s'il n'a pas la possibilité de réagir d'une façon adéquate, notamment par la colère, à ces mauvais traitements. Dans ce contexte, l'enfant potentiellement dangereux devient en apparence contrôlable et, ainsi, inoffensif.⁸

4 - Dr Pouhet, (2010). Le Concept de Bientraitance au secours des Dys.

5 - Ukropina, L. (2011). Violences : l'école en cause ? Les enseignants en cause. Dossier des Cahiers pédagogiques n° 488. - <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-enseignants-en-cause>

6 - <http://www.jesuisanimateur.fr/conseils/fixer-le-cadre/detecter-la-maltraitance/>

7 - 8 - Barras, C. (2006). Le venin pédagogique. Dossier de l'Institut National de Recherche pédagogique - <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/3007.pdf>

2.1.d Violence pédagogique quotidienne

Jugements péremptaires et absence de dialogue

Selon Laurence Ukropina⁹, la première forme de violence, dans un établissement scolaire, est constituée de l'ensemble des jugements, explicites ou non, énoncés par les enseignants à propos des élèves, souvent sans considération sociale et psychologique. Des jugements qui condamnent l'élève à l'inaction - en le stigmatisant dans un « rôle » ou caractère donné - et le professeur à l'impuissance.

Voici quelques exemples de cette violence sous-entendue et quotidienne, donnés par Laurence Ukropina : après trois semaines de cours, on dit d'un élève qu'il est paresseux. En discutant du problème avec lui, il apparaît que la situation familiale qu'il vit depuis des années est terriblement anxiogène, ce qui peut permettre de comprendre sa difficulté à se concentrer sur son travail et ses obstacles à communiquer. Mais si l'on pose le jugement de la paresse, outre le fait que cela ne permette pas de comprendre, cela n'incite pas l'élève à l'action (puisque'il est comme cela) et le professeur à la recherche de solutions (puisque'il n'y a rien à faire pour lui). À la dévalorisation s'ajoute alors l'abandon. Violence de l'étiquetage définitif et paralysant.

Pour l'enfant qui arbore un sourire constant, en parlant d'une voix inaudible, on dit : « *Il se moque de nous.* » Ou pour un élève d'origine marocaine on entend un professeur dire : « *De toute façon, vous êtes tous pareils !* », lors de la régulation d'un conflit. Une enfant de quatre ans qui a menti et n'a pas avoué avoir poussé un de ses camarades est particulièrement « machiavélique » d'après sa maîtresse : « *Je n'ai jamais eu d'enfant comme elle, elle est calculatrice.* ». Les parents se sentent coupables, l'enfant est diabolisée. Quoi faire puisque c'est écrit ?

Toutes ces situations montrent le même type de fonctionnement : une catégorisation des élèves, des catégorisations relevant de préjugés, de simplification qui ne permettent pas de comprendre et ne favorisent aucunement la recherche de solutions, qui figent les élèves dans des cases, voire qui les dévalorisent et les humilient.

Propos violents de l'enseignant, souffrance et violence de l'élève

Dans un registre encore plus choquant, parfois certains enseignants peuvent tenir des propos ouvertement insultants envers des élèves¹⁰. Prenons l'exemple de Laurence Ukropina : une enseignante énervée (cela

peut évidemment arriver) et des élèves qui répondent : « *Vous nous parlez comme à des animaux.* ». L'enseignante rétorque : « *Non, les animaux méritent mieux.* ». La situation est suivie par la colère d'un élève qui sera ensuite envoyé, dans un état d'énervement intense, au bureau des assistants d'éducation. Ils arriveront à le calmer grâce à leur savoir-faire et leur engagement. Il n'y aura aucune explication avec l'enseignante, et si l'épisode laisse des traces dans les registres de l'institution, ce ne sera que sous la forme de l'explosion du jeune, alimentant ainsi les statistiques sur la violence des jeunes à l'école.

2.1.e Le harcèlement scolaire

Selon l'administration française, il y a harcèlement scolaire « lorsqu'un élève a des propos ou comportements répétés vis-à-vis d'un autre élève, ayant pour but ou pour effet une dégradation de ses conditions de vie. Ils se traduisent par une altération de la santé physique ou mentale de la victime¹¹ ». Il s'agit ainsi d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique, et qui se répète régulièrement. Selon une autre définition, « un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves¹² ».

Le comportement des autres à son égard devient ainsi du harcèlement dès lors qu'il est persécutant ou mal vécu. C'est pourquoi il peut revêtir une grande variété de formes. Parfois des actes ou paroles isolés peuvent nous paraître anodins et sans gravité, mais peuvent avoir beaucoup de portée s'ils sont exprimés dans le cadre d'une relation dissymétrique de type dominant-dominé, dans un contexte d'emprise ou une ambiance d'intimidation.

En France, selon l'enquête réalisée par Éric Debarbieux¹³, le nombre de victimes de harcèlement verbal ou symbolique en école élémentaire peut être estimé à environ 14 % des élèves et le taux de victimes de harcèlement physique à 10 % des élèves. Enfin, le taux de victimes d'un harcèlement cumulant violences répétées physiques et verbales est estimé 11,7 %. Une autre enquête réalisée en 2009 par Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette auprès de 3 400 collégiens français révèle un chiffre assez proche puisque 8,4 % de l'ensemble des collégiens déclarent être victimes de harcèlement. 6,1 % déclarent avoir été eux-mêmes auteurs de harcèlement.¹⁴ Des taux bien supérieurs selon la psychologue Hélène Romano, pour qui les statistiques oublient tous ceux qui refusent d'en parler.¹⁵

9 - 10 - Ukropina, L. (2011). Violences : l'école en cause ? Les enseignants en cause. Dossier des Cahiers pédagogiques n° 488. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-enseignants-en-cause>

11 - <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F31985>

12 - Olweus, D. (1999). Harcèlement et brutalités entre élèves, Paris, ESF.

13 - Debarbieux, E. (2011). Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École. Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'École pour le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. Avril 2011. <http://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>

14 - Enquête citée dans Le harcèlement entre élèves le reconnaître, le prévenir, le traiter. Rapport Du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. Direction générale de l'enseignement scolaire. Septembre 2011. Rapport à télécharger gratuitement sur http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2011-09/harcèlement_eleves_guide-men-2011.pdf

15 - Famille et éducation. Le magazine de l'APEL. N° 511 mars/avril 2016. Dossier sur le harcèlement scolaire.

Le harcèlement peut être très difficile à détecter, surtout au cas d'un harceleur de « troisième catégorie¹⁶», le meneur. En effet, comme dans le cas de Léo, ces enfants peuvent présenter une attitude des plus redoutables. Pire encore, certains de ces harceleurs sont en permanence protégés et excusés par leur famille. Leurs comportements agressifs sont les plus difficiles à détecter et sanctionner du fait d'un fonctionnement de type manipulation/séduction. Cela rejoint alors ce que désigne l'emprise relationnelle, une impasse psychique. Pour le psychanalyste Saverio Tomasella, « toute emprise est hypnotique. Comme une araignée, après avoir tissé sa toile, le prédateur endort sa proie [...] L'établissement d'une domination sur autrui s'accompagne d'un contrôle de l'espace psychique (pensée), autant que de l'espace physique (intimité)¹⁷ ».

Une sélection de quelques idées reçues sur le harcèlement :¹⁸

« **Harcèlement est un mot un peu fort pour désigner des moqueries.** » Lorsque la situation est intentionnellement agressive, qu'elle cherche à induire une relation dominant-dominé et surtout qu'elle se répète régulièrement, on ne peut pas parler de moquerie ou de jeux d'enfants. L'enfant ou l'adolescent subit des humiliations qui laisseront des traces, parfois durant toute sa vie, sur l'estime de lui-même. *C'est la répétition et donc la durée du harcèlement qui en font toute la gravité.* Parfois ces faits sont commis même par d'anciens camarades, ce qui est très perturbant pour la victime qui met un certain temps à réagir car elle ne comprend pas ce qu'il se passe.

« **Le harcèlement a toujours existé, pourquoi s'en préoccuper actuellement ?** » On ne s'était justement pas suffisamment préoccupé jusqu'alors de ce phénomène. Les conséquences en termes de santé mentale (troubles anxio-dépressifs) et de parcours scolaire (déscolarisation) sont désormais mieux connues. L'utilisation massive des nouvelles technologies (réseaux sociaux) par les enfants, et cela parfois dès neuf ans, et par les adolescents démultiplie les possibilités de harcèlement, y compris à l'extérieur de l'établissement scolaire.

« **Ce sont des histoires entre enfants, il vaut mieux rien faire au risque d'aggraver les choses.** » Cette idée reçue sans fondement ne correspond pas à la réalité des besoins de l'enfant (étayage humain, cadre législatif, guidance explicatives des codes sociaux, apprentissage de stratégies relationnelles...). L'absence de réaction des adultes renvoie les protagonistes à leur propre souffrance. Le sentiment d'abandon des victimes peut

les conduire à retourner la sensation agressive d'indifférence contre les autres.

« **Les harcelés ne sont pas toujours innocents : ils provoquent souvent.** » Accepter ce propos, c'est cautionner une spirale de la souffrance et de l'exclusion. La plupart des attitudes ostensiblement agressives des victimes à l'égard d'autres élèves correspond à la volonté de se *défendre*. Parce qu'ils sont mal à l'aise ou très en colère après avoir subi des brimades, ils réagissent violemment et sans se soucier de se faire prendre, à la différence des harceleurs qui, eux, y font très attention. Dire que la victime « cherche et provoque » est une idée contre laquelle il faut lutter. Ce discours est une attitude de défense de la part d'adultes qui ne cherchent pas à comprendre ce qui se passe car ils risqueraient de devoir être les arbitres de situations complexes qu'ils préfèrent ignorer, craignant parfois de ne pas savoir les résoudre.

« **On ne peut rien contre l'effet de groupe.** » Au contraire, apprendre à vivre ensemble est l'un des objectifs de l'école. C'est pourquoi, il est important que chacun perçoive l'importance et la gravité du harcèlement non seulement à titre individuel mais également au titre de la collectivité.

Les conséquences d'un harcèlement peuvent être très graves, allant jusqu'au passage à l'acte suicidaire, des troubles du comportement alimentaire, un refus ou phobie scolaire (décrochage scolaire), l'entrée dans une dépression, et ainsi de suite. Le choix de ne pas intervenir pour libérer la victime de l'emprise de son bourreau n'est-il pas accepter, voire contribuer tacitement à une forme de maltraitance...?

2.2. Les besoins et les droits des enfants à profil particulier

L'EIP dysgraphique cumule des particularités assez antagonistes : à la fois très efficace à l'oral et déficient à l'écrit. Il doit supporter l'hétérogénéité de son mode de fonctionnement et jongler entre des représentations narcissiques allant du sentiment d'aisance à celui de nullité. La communication des compétences, savoirs et acquisitions (au sein du système scolaire qui privilégie le rendement écrit) est à ce point entravée par le trouble DYS que les capacités intellectuelles se retrouvent dans l'impasse de pouvoir être partagées. L'estime de soi, ainsi déstabilisée, fragilise au plan identitaire l'enfant qui pourra être d'autant plus exposé à d'autres situations maltraitantes que celle-ci (le dictat du passage à l'écrit). Cela nous amène à nous pencher sur la problématique spécifique de l'enfant handicapé à l'école, élève plus exposé du fait de ses fragilités.

16 - Selon Hélène Romano, les trois catégories de harceleurs sont les anciennes victimes, les suiveurs et les meneurs (Famille et Education n° 511).

17 - TOMASELLA, S., HUBER, B. A. (2014). L'emprise affective, sortir de sa prison. Paris : Eyrolles.

18 - Pour une liste plus complète, voir le rapport du Ministère de l'Éducation Nationale, septembre 2011.

2.2.a Enfant handicapé, souffrant d'un trouble « DYS » à l'école

« L'enfant différent, handicapé, les enfants DYS, sont des personnes parfois dépendantes, souvent vulnérables, toujours potentiellement exposées à la maltraitance de la part des adultes (enseignants, médecins, rééducateurs, AVS, parents...) ou bien de leurs pairs. Souvent, sans rien pouvoir en dire et sans rien pouvoir en faire.¹⁹» Le Dr Alain Pouhet, ainsi que le Dr Michel Habib²⁰ et tant d'autres professionnels constatent la vulnérabilité de ces enfants ainsi surexposés à un système qui pourtant veille à les protéger, les accompagner dans le respect de leur particularités DYS.

Il s'agit de souligner la grande dépendance de l'élève, de par son handicap, au système législatif créé pour lui. La qualité de son parcours scolaire se trouve indexé non seulement aux prescriptions médicales, paramédicales mais à leurs applications pédagogiques.

Du côté législatif, selon la loi du 11 février 2005²¹, relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées :

Article 2

Art. L. 114. – Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Article 11

Art. L. 114-1-1. - La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation [...].

Le handicap est envisagé dans sa dimension sociale, c'est-à-dire en prenant en compte la situation du jeune dans son environnement. Deux principes en découlent : l'accessibilité (accès à tout pour tous) et la compensation (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances). Selon la FFDys (Fédération Française des Dys), c'est à l'école de s'adapter à l'enfant et non l'inverse.²² L'accessibilité de l'école ne concerne pas seulement l'accès au cadre bâti. Une fois cette accessibilité effective, certains enfants ont toujours besoin d'un accompagnement individuel :

- aide à la reformulation (consignes, cours, ...),
- à la mémorisation, au repérage dans l'espace,
- à la prise de notes, à l'organisation du travail,
- à la compensation de la fatigabilité en double tâche...

L'identification des réponses appropriées nécessite une évaluation précise des besoins de chaque enfant. L'amélioration de l'accueil d'un enfant en situation de handicap nécessite d'adapter de façon cohérente la pédagogie, le contrôle des connaissances et les examens, et le matériel et les supports pédagogiques mis à disposition des enfants. L'inclusion de l'enfant handicapé ou DYS à l'école ordinaire commence par une meilleure réponse des enseignants à ses besoins particuliers.

Les aménagements pédagogiques :

- Le **PPS**, Projet Personnalisé de Scolarisation, concerne tous les enfants dont la situation répond à la définition du handicap et pour lesquels la MDPH s'est prononcée sur la situation de handicap. C'est un enseignant référent de l'Académie qui assure le suivi et l'évaluation du PPS.

- Le **PAP**, Plan d'Accompagnement Personnalisé, apparaît comme une mesure de simplification, remplaçant l'ancien « PAI Dys », permettant de mettre en œuvre des mesures d'aménagement de la scolarité d'un élève sans passer par des lourdeurs administratives. En effet, dans certains cas, l'enfant n'a pas de besoin de compensation (matériel financé, accompagnement, rééducation ...) et ne pourra donc pas être pris en charge par la MDPH. **En l'absence de réponse pédagogique adaptée par l'école, ces enfants se retrouvent parfois en situation de handicap**, ce qui aurait pu être évité en intervenant de façon plus appropriée et plus précoce. C'est pourquoi la FFDys a demandé une réponse plus appropriée pour ces enfants : depuis la rentrée 2015, il est possible de leur établir un PAP.

Le PAP est un projet à part entière destiné à des élèves atteints de troubles des apprentissages évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap : trouble spécifique comme dyslexie, dysphasie, dyspraxie... Il s'agit d'un projet d'ordre pédagogique, interne à l'école. Il peut être mis en place sur proposition des enseignants (conseil des maîtres, conseil de classe...) ou à la demande des parents (ou de l'élève, s'il est majeur). Il exige en fait l'accord des uns et des autres. Le constat des troubles est fait par le médecin de l'Éducation Nationale ou par le médecin qui suit l'enfant et, le cas échéant, au vu des bilans psychologiques et paramédicaux réalisés auprès de l'élève. A la suite de ce constat, il appartient au médecin de l'éducation nationale de donner un avis sur la réalité des troubles et sur la mise en place du projet. Le PAP peut prévoir, par exemple, la possibilité d'utiliser un ordinateur en classe et dans ce cas l'élève peut apporter son ordinateur personnel.

19 - Dr Alain Pouhet, (2010). Le Concept de Bientraitance au secours des Dys.

20 - Cf le site de Résodys et les différents articles coécrits.

21 - La loi du 11 février 2005, relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : <https://www.legifrance.gouv.fr>

22 - <http://www.ffdys.com/scolaire/le-droit-a-lecole.htm>

- Le **PPRE**, Programme Personnalisé de Réussite Éducative, est un dispositif purement pédagogique mis en place essentiellement pour les élèves en difficulté dans les apprentissages (élèves dont les apprentissages ne sont pas maîtrisés ou risquent de ne pas être maîtrisés). Il permet la mise en place d'un soutien pédagogique spécifique avec des objectifs précis et sur une courte durée, pendant le temps scolaire et hors temps scolaire. C'est un plan d'action qui doit permettre de répondre aux difficultés de l'enfant. Il est obligatoire en cas de redoublement.

2.2.b Les besoins spécifiques des enfants dysgraphiques et/ou dyspraxiques

La dysgraphie est un **trouble durable et persistant** dans l'acquisition ou l'exécution de l'écriture²³. Pour citer l'association SOS-écriture²⁴, il s'agit d'un trouble fonctionnel qui affecte l'écriture dans son tracé et peut apparaître à l'école primaire ou même plus tard, à n'importe quel moment de la vie. La dysgraphie peut être à l'origine de l'échec scolaire. Elle est reconnue comme handicap par les autorités scolaires et donne lieu à la possibilité d'utiliser le tiers-temps lors des examens.

Les symptômes de la dysgraphie sont²⁵ :

- La personne écrit de moins en moins.
- L'écriture fatigue la personne anormalement.
- L'écriture est difficile à lire.
- L'écriture est trop lente.
- L'écriture provoque des douleurs.
- L'écriture ne suit pas les lignes.

Le dysgraphique n'est pas capable d'accélérer son geste d'écriture. Si on le force à précipiter, ses productions deviennent illisibles et son graphisme chaotique²⁶. Même malgré de bons résultats en graphothérapie, le dysgraphique le restera toujours, avec les problématiques collatérales engendrées par ce trouble et le graphisme restera toujours coûteux sur le plan attentionnel. Un enfant dysgraphique est constamment en double tâche, il est donc en surcharge cognitive continue en milieu scolaire. Le faire écrire, c'est le *sur-handicaper*.²⁷

Le milieu scolaire est presque exclusivement basé sur l'écrit. En primaire, l'enfant va écrire pratiquement jusqu'à six heures par jour ; au collège ou au lycée, jusqu'à huit heures. Il devient alors urgent de soulager l'écriture manuelle et de proposer un passage au clavier. Grâce à l'outil informatique, on redonne à cet enfant dysgraphique ses capacités cognitives, en lui enlevant la surcharge cognitive. Il peut alors écrire au clavier et se concentrer sur les apprentissages : écou-

ter, réfléchir et comprendre. Le passage au clavier ne règle pourtant pas tout.²⁸

La dysgraphie peut, ou non, être liée à un autre trouble, le plus souvent une dyslexie ou une dyspraxie. La dyspraxie, ou le *Trouble de l'Acquisition de la Coordination (TAC)*, touche environ 6 % des enfants²⁹. Normalement, quand une personne apprend quelque chose, le cerveau l'inscrit (*engrammation*). Il suffit alors de l'activer, tenant compte de cette pré-programmation, et le geste est alors exécuté automatiquement et habilement. Chez un enfant dyspraxique, cet automatisme ne se fait pas. Cela se traduit par une maladresse pathologique et par une difficulté à organiser une action dans sa tête et rendre cette action automatique³⁰. Ainsi, la dyspraxie génère, entre autres : des troubles de la coordination et de l'automatisation du geste volontaire, entraînant des problèmes praxiques et de motricité fine ; une discordance entre l'acte voulu et l'acte réalisé ; une dysgraphie sévère, ou grande lenteur à l'écrit ; des troubles neuro-visuels.

Il survient souvent d'énormes malentendus autour de la dyspraxie : l'invisibilité de ce handicap provoque beaucoup de méprise. En effet, les enfants atteints de dyspraxie semblent généralement « normaux » aux yeux des autres. Ils ont l'air de bien fonctionner, mais sont souvent incapables de le faire d'une façon parfaitement autonome. Pour cette raison, il nous paraît très important de préciser que la dyspraxie n'est pas³¹ :

- Une déficience intellectuelle
- Une paralysie cérébrale
- Un trouble du comportement
- De la paresse ou du désintérêt
- De la dysphasie ou de la dyslexie.

Un enfant non-dyspraxique va pouvoir, en même temps qu'il écrit un problème de mathématiques, par exemple, commencer à réfléchir comment le résoudre. Tandis que l'enfant dyspraxique, lui, investit toute son énergie et attention dans l'écriture de ce problème (comme tous les dysgraphiques) au détriment du raisonnement logique (l'intérêt pédagogique de la tâche). Il ne peut fonctionner en double tâche (écouter l'enseignant et écrire en même temps) qu'au prix d'une dépense énergétique très importante et fatigante.³²

L'objectif du point de vue scolaire serait de réfléchir à comment diminuer les tâches primaires de graphisme pour privilégier les activités qui sollicitent les processus mentaux secondaires. Ce, afin que l'intelligence de ces enfants puisse s'exprimer sans entrave. Comme les enfants dyspraxiques n'ont pas les bons outils, il faudrait leur permettre de les contourner pour qu'ils

23 - Site de Dys-Moi : <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dysgraphie/>

24 - 25 - Site de SOS-écriture : <http://www.sos-ecriture.fr/search/label/Dysgraphie>

26 - 27 - 28 - Site de Dys-Moi : <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dysgraphie/>

29 - Site de Dys-Moi : <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyspraxie/dyspraxie-quest-ce-cest/>

30 - 31 - Breton, S. (2010). Article La dyspraxie : le handicap fantôme ! Octobre 2010. <http://www.mamanpourlavie.com/sante/enfant/developpement/dyspraxie/1074-la-dyspraxie-le-handicap-fantome.html>

32 - Site de Dys-Moi : <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyspraxie/dyspraxie-quest-ce-cest/>

puissent montrer de quoi ils sont capables par ailleurs³³. Les aides dites « compensatoires » permettent d'éviter la contagion du déficit praxique sur les compétences scolaires, puis sur l'estime de soi. Le passage à l'ordinateur est très souvent préconisé mais parfois l'enfant peut aussi bénéficier d'autres outils plus spécifiques : dictaphone, règle-scanner, souris scanner, synthétiseur vocal...

Rappelons à ce point de notre exposé théorique que Léo a été privé, pendant bien trop longtemps, de tout aménagement pédagogique pouvant soulager sa surcharge cognitive. Ce qui, au regard des éléments définis comme sources de maltraitance, nous amène à penser que l'absence d'ajustement des moyens didactiques aux troubles dysgraphiques de Léo constitue une négligence. Une négligence pédagogique, source de souffrance. La pose tardive du diagnostic de dyspraxie ne peut expliquer, lorsque le personnel éducatif est suffisamment informé/formé sur les DYS, que les aménagements ne soient pas mis en place. Peut-être que la méconnaissance des troubles associés dyspraxie/dysgraphie tient une place centrale dans cette histoire ? Une problématique d'ignorance qui nous invite à penser du côté de la formation continue des enseignants et en espérer son évolution quantitative, comme qualitative (sur les DYS, les EIP, le harcèlement et ainsi de suite...).

Le Dr Alain Pouhet souligne en effet la fréquence de ces négligences passives en lien avec l'insuffisante compréhension des problématiques des troubles DYS : « *Nous observons fréquemment des difficultés pour concevoir les préconisations énoncées pour essayer de changer la situation des enfants DYS en classe. La compréhension du bien-fondé et donc de la mise en application d'un plan personnalisé de compensation en classe, par l'application du PPS, est encore trop souvent très difficile. Et devant ce non-respect du projet thérapeutique individualisé motivé et explicité dans le PPS, il m'apparaît nécessaire d'insister sur deux situations, fréquentes pour les enfants DYS mal ou incompris : les violences psychiques et les négligences passives.*³⁴ »

2.2.c L'accueil d'un enfant précoce à l'école

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005)³⁵ prévoit, dans son article 27 codifié 321-4, une meilleure prise en charge des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières et qui montrent aisance et rapidité dans les activités scolaires, notamment par des aménagements appropriés. Un grand nombre de ces élèves poursuivent une scolarité sans heurt, voire brillante, il n'y a pas de mesure particulière à prendre pour eux, leur parcours scolaire s'organisant sans que l'on sache

le plus souvent qu'ils sont intellectuellement précoces. D'autres manifestent des difficultés dans leurs apprentissages ou comportements qui peuvent être sensibles dès l'école maternelle. Elles sont cependant plus nettes dès le début de l'école élémentaire et plus encore au collège où elles se trouvent amplifiées par la période de l'adolescence. L'école peut apporter des réponses prenant différentes formes, associées ou pas : enrichissement et approfondissement dans les domaines de grande réussite, accélération du parcours scolaire, dispositifs d'accueil adaptés.³⁶

Les enfants précoces sortent de la norme du fait de leur rythme rapide de développement. Il n'y a rien de pathologique mais leur précocité peut les fragiliser dans des contextes inadaptés. C'est pourquoi il importe de connaître leurs particularités pour espérer proposer une réponse éducative adaptée à leurs besoins. Les enfants précoces ont des besoins pédagogiques, et surtout affectifs, particuliers³⁷ :

1. Un besoin de reconnaissance : il n'est pas acceptable que des élèves, quels qu'ils soient, dotés de potentialités, mais aussi manifestant des lacunes et des insuffisances, soient conduits à une situation d'échec et de souffrance. Cela suppose d'abord de porter sur eux, comme sur tous les élèves « un peu plus différents que les autres », *un regard bienveillant et compréhensif*.

2. Un besoin de prévention, de remédiation et, parfois, de soin : les manques, les déséquilibres que révèlent beaucoup d'entre eux doivent être traités ou, mieux, prévenus. Les problèmes psychomoteurs et comportementaux constatés, les difficultés pouvant aller jusqu'à la dyspraxie ou la dyslexie nécessitent des interventions spécialisées à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école.

3. Un besoin de motivation : il faut que les enfants précoces puissent trouver au cœur de la classe des réponses aux questions qu'ils posent, des connaissances qu'ils attendent sur des sujets qui les intéressent, mais aussi une aide et des stimulations pour engager des apprentissages qui leur sont nécessaires et dont ils ne perçoivent pas toujours l'importance et l'intérêt. Il convient qu'ils soient heureux d'aller à l'école, à la fois pour aller plus loin dans les voies auxquelles ils aspirent et, également, pour s'engager sur des itinéraires qu'ils ne devinent pas.

4. Un besoin d'équilibre : l'école doit aussi compenser la tendance des enfants précoces à surinvestir les domaines intellectuels, et en particulier ceux qui sont les plus éloignés des contraintes de la vie quotidienne. Pas à pas, ils doivent être accompagnés dans leur éducation sociale, physique, affective et civique.

33 - Site de Dys-Moi : <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyspraxie/dyspraxie-quest-ce-cest/>

34 - Dr Alain Pouhet, (2010). Le Concept de Bientraitance au secours des Dys.

35 - Bulletin Officiel n°18 du 5 mai 2005. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

36 - Bulletin Officiel n°38 du 25 octobre 2007. <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>

37 - Delaubier, J-P. (2002). La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces », Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale.

Ils doivent aller vers les autres, apprendre à travailler ensemble, découvrir l'importance du tissage des liens entre pairs, constater la nécessité des savoir-faire pratiques et l'importance de l'intelligence du geste, passer par le détour des méthodes et de l'organisation pour être plus efficaces, se montrer capables de bien dessiner, de remettre aux autres des travaux propres et bien présentés...

L'éventuelle inadaptation de l'enfant précoce au système scolaire peut le conduire à renoncer à ses compétences et l'amener à l'échec scolaire. L'enfant surdoué qui s'ennuie, surtout à l'école, est aussi sujet à la dépression. *Seulement un tiers des enfants surdoués font des études supérieures*, d'après l'AFEP (Association Française des Enfants Précoces)³⁸.

2.3 La « bienveillance » pédagogique

Le choix d'aborder l'inconfort, le vécu scolaire tumultueux de l'élève à l'intelligence troublée³⁹ sous l'angle de la bienveillance, relève de notre volonté d'aborder les pratiques professionnelles (enseignantes mais aussi d'encadrement : animateurs, responsables CPE...) d'une façon positive et constructive.

2.3.a Le concept de bienveillance

Le concept de bienveillance est issu de la notion de *bienfaisance*. Cette notion est citée dans le rapport Belmont⁴⁰ comme l'un des trois principes éthiques fondamentaux⁴¹ cadrant l'exercice de la recherche médicale. La bienfaisance y est définie comme une « obligation » pour les professionnels de la recherche, avec l'idée d'absence de tort faite à autrui, d'une part, et celle d'un équilibre à trouver au sein des pratiques entre ce qui apportera un bénéfice et ce qui causera du tort au sujet.

La notion de *bienveillance* se situe au niveau de l'intention des professionnels. Elle consiste à aborder l'autre avec une posture d'accueil positif et d'écoute inconditionnelle de ses besoins. Une disposition d'ouverture et d'écoute compréhensive avec le souci de « veiller au bien » de l'autre. Il s'agit d'une attention, d'une intention qui se veut bonne envers autrui.

La notion psychanalytique de mère « *suffisamment bonne* » associée à celle de « *préoccupation maternelle primaire* », développées par le pédopsychiatre Donald Winnicott⁴², contribuent à la construction du concept de bienveillance. Cette préoccupation correspond à la capacité naturelle d'adaptation maternelle

aux besoins fondamentaux de son bébé. Cette disposition de *la mère à prendre soin* n'est pas définie de manière générale mais relève d'une synergie d'accommodation mère/enfant : il est question d'un *ajustement* à un enfant particulier, à un moment déterminé de son développement afin de s'occuper de lui d'une façon appropriée à l'état de ses besoins.

Cette notion peut voyager de la psychanalyse jusqu'à d'autres champs des métiers de l'humain sans qu'elle n'implique une recommandation de maternage d'autrui. La posture professionnelle de bienveillance ne s'apparente pas à une attitude de type « maternant » mais permet de différencier la compétence maternelle d'une quelconque forme de mouvement idéalisé ou de perfection. Ce concept participe de la définition de « bienveillance », en tant que *posture d'ajustement à un usager singulier à un moment donné*. Ce, dans une dialectique inévitablement teintée d'affectif et rattachée aux vestiges traces de la dyade symbiotique mère/nourrisson.

De la psychologie, la bienveillance peut également retenir l'héritage de Carl Rogers et ses enseignements en matière de communication⁴³ :

- L'exclusion de toute expression de jugements de valeur.
- La reconnaissance de ses propres sentiments (ce qui permet à l'interlocuteur de trouver plus facilement un espace pour exprimer également les siens).
- La conscientisation et l'expression de ses besoins propres (ce qui facilite la compréhension des besoins de l'autre).
- La capacité d'explicitier et indiquer à l'autre quelles actions concrètes peuvent contribuer au bien-être.

À travers l'ensemble de ces dimensions, c'est la faculté d'*empathie* et la posture de *négociation* qui sont mises en exergue.

La notion de *sollicitude*, développée principalement par le philosophe Paul Ricoeur⁴⁴, consiste à adopter envers l'autre, au sein d'une relation qualifiée de *dissymétrique*, une posture qui engage au rétablissement d'une équité ou stabilité interpersonnelle. Incarnée dans une attitude individuelle, la sollicitude répond à une fragilité momentanée ou durable par une réponse singulière, soucieuse de l'unicité.

38 - Quillet, L. (2012). 70 % des surdoués sont en échec scolaire. Article paru en novembre 2012. <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/70-des-surdoues-sont-en-echec-scolaire-554/>

39 - En référence à Bernard Gibello qui a donné cette terminologie au titre d'un de ses ouvrages.

40 - The Belmont Report. (1979). Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research. Report of the National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioural Research. Chapter C: « Basic Ethical Principles », Beneficence.

41 - Les deux autres étant la justice et le respect de la personne.

42 - Winnicott, D. (1969). De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot.

43 - Rogers, C. (1998). Le développement de la personne. Paris: Dunod.

44 - Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris: Seuil.

2.3.b Comment œuvrer à la bientraitance ?

La recommandation de l'ANESM⁴⁵ sur la bientraitance a une ambition : *celle de traduire la vision de trois grands textes récents porteurs d'un projet de bientraitance envers l'usager.*

- La loi de 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.
- La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- La loi de 2007 réformant la protection de l'enfance.

Cette recommandation présente une vocation de médiation entre des textes législatifs novateurs, des projets institutionnels et les pratiques professionnelles concrètes qui pourront les incarner au quotidien.

Les professionnels et usagers des établissements et services qui ont contribué à l'élaboration de cette recommandation ont eu à cœur de proposer un texte ressource. Il s'agit d'une ressource à plusieurs titres : pour les responsables en charge du projet institutionnel ; pour les professionnels dans l'accompagnement quotidien qu'ils proposent aux accompagnés ; et pour les équipes, afin d'orienter, baliser analyse et réflexion autour de l'amélioration des pratiques.

L'ambition de cette recommandation est de poser un cadre. Elle dispense les principes directeurs *d'une culture de la bientraitance* et constitue ainsi un cadre de référence pour l'ensemble des recommandations de l'ANESM. Posant les bases d'une compréhension commune de la bientraitance, elle comporte une liste non exhaustive et non définitive d'exigences qui pourront évoluer en quantité et qualité au gré des besoins et selon les espaces d'accueil des usagers.

L'appropriation des principes fondamentaux de la recommandation de l'ANESM par tous les professionnels de l'éducation est une condition incontournable pour la *création d'un climat scolaire propice au bien-être de TOUS* (pas simplement des élèves). Toute communauté éducative susceptible d'engager des actions relevant pleinement de la bientraitance peuvent se manifester pour présenter leurs initiatives afin d'en faire profiter, sur la base de l'exemple d'application de terrain, le plus grand nombre de personnes contributeurs actifs ou potentiels de la bientraitance. L'association PotentialDys se réclame d'œuvrer spécifiquement pour cette cause : la bientraitance, l'optimisation qualitative du vécu scolaire. Nous invitons à ce partage, via notre présence associative sur les réseaux sociaux.

2.3.c Sensibilisation et formation des enseignants

Parler de la « violence » des enseignants, c'est aussi envisager celle dans laquelle ils se trouvent eux-mêmes immergés⁴⁶ : les conditions de recrutement, de formation initiale et continue, d'organisation des établissements peuvent être facteurs d'une certaine forme de violence institutionnelle. Les enseignants ne se retrouvent pas ou presque pas pour parler de la pédagogie, cela n'existe pas dans la marche ordinaire d'un établissement. On pourrait même dire qu'il y a une sorte de réticence généralisée à parler de ce que l'on fait dans sa classe, à partager les moments de doute, les échecs, les dérapages, les moments dont on n'est pas content, pas fier... Peu ou pas d'analyse de pratiques, d'espaces de paroles pour dire ses peurs, ses doutes.

Cette présentation de cas avec ses réflexions associées ne cherche pas à évaluer les qualités de l'école ou de ses professionnels mais à identifier la survenue de tout dysfonctionnement susceptible d'être analysé. Elle offre simplement, comme situation concrète et humaine, la possibilité d'aborder une problématique difficile à penser. Cet exposé nous donne, à tous, l'occasion de penser la maltraitance mais surtout d'ouvrir une fenêtre positive sur son pendant : la *bientraitance*. Parmi celles-là, la formation vient en premier, bien sûr. Car gérer un groupe s'apprend : mieux comprendre le fonctionnement mental des apprenants devient une nécessité, réguler ses émotions et ses relations interpersonnelles (avec les élèves comme avec les parents) est indispensable pour faire face à toute forme d'agressivité (agie comme ressentie). La maltraitance répète souvent un schéma préexistant maltraitant et alimente une boucle fermée sur elle-même de ressentis agressifs, de sentiments d'attaque, d'impressions de critiques, de reproches dont il faut se défendre etc... Pour sortir de cette stérile répétition-accentuation d'une situation maltraitante, au final et à des degrés différents, pour tous, un temps d'analyse et de réflexion s'impose.

La Communication Non Violente[®] (CNV) est une approche basée sur la compréhension et la prise en compte des besoins de chaque être humain, quels que soient son âge et son statut.⁴⁷ Dans l'éducation, cette prise en compte des besoins de l'enfant favorise l'estime de soi et le respect des autres, afin d'accompagner chaque enfant à s'épanouir pleinement. La CNV propose un processus de communication utilisé pour l'expression de soi et l'écoute de l'enfant, qui permet de vivre, concrètement au quotidien, ses intentions éducatives bienveillantes. Cette approche permet de

45 - ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements et Services sociaux et Médico-sociaux. http://www.anesm.sante.gouv.fr/spip.php?page=article&id_article=128. HAS, Haute Autorité de la Santé : http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_1313787/fr/bientraitance#.Vp9Pay4cYfc.mailto

46 - Ukropina, L. (2011). Violences : l'école en cause ? Les enseignants en cause. Dossier des Cahiers pédagogiques n° 488. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-enseignants-en-cause>

47 - <http://www.cnvformations.fr/>

vivre une autorité qui n'est pas basée sur des rapports de pouvoir mais sur le respect mutuel des besoins de chacun. L'AFFCNV (Association Française des Formateurs en CNV) propose des formations aux professionnels de la santé, de l'éducation et toute autre personne désireux d'améliorer ses rapports à autrui.

La création d'espaces de paroles et d'analyse de pratiques s'avère nécessaire, afin de permettre aux enseignants d'exprimer les difficultés rencontrées, les partager et chercher collectivement des possibles dépassements d'habitus insatisfaisant au plan de la bientraitance. Ce, en prenant du recul sur l'exercice du métier pour l'analyser de façon réflexive et toujours améliorer son rapport à l'humain.

2.3.d Pratiques pédagogiques bienveillantes

Une incursion historique nous permet d'entrevoir l'ancienneté de la préoccupation du vécu scolaire : Maria Montessori, Célestin Freinet, Fernand Oury, Rudolf Steiner, Raymond Fonvielle... Les pédagogues se sont toujours interrogés sur les « bonnes » conditions d'apprentissage, avec en perspective d'offrir un cadre éducatif et social respectueux des apprenants. Ces pédagogies, loin d'être surannées, germent sous d'autres formes variées dans des projets d'innovation de l'accueil scolaire.

En France, il y a environ 8800 établissements privés d'enseignement du 1^{er} et du 2nd degré (INSEE, 2011) dont 700 proposent une pédagogie « différente »⁴⁸. Il existe aussi un certain nombre d'écoles primaires publiques expérimentales dont les principales sont l'école Decroly et l'école Vitruve à Paris, ainsi que l'école Freinet de Vence. Également, un large réseau d'enseignants pratique les pédagogies initiées par Célestin Freinet, Maria Montessori ou Rudolf Steiner. Au niveau de l'enseignement secondaire, il existe une dizaine d'établissements bénéficiant d'un statut déro-

gatoire permettant des pratiques pédagogiques innovantes. Certaines travaillent en autogestion, comme le Lycée Autogéré de Paris (LAP) ou le Lycée Expérimental de Saint-Nazaire.

Les familles françaises ayant la possibilité de ne pas envoyer leurs enfants à l'école, environ 30 000 enfants ne sont pas scolarisés (2013)⁴⁹. Ces familles pratiquent le *unschooling* ou *homeschooling*, certaines optant pour des cours par correspondance (le CNED) – en fonction de leurs approches de la question de l'apprentissage et des envies ou des intérêts de leurs enfants. Un certain nombre de ces familles ont fait ce choix n'ayant pas trouvé d'établissement répondant aux besoins de leurs enfants.

Pour conclure, nous rebondissons sur la problématique de déscolarisation qui s'emboîte, comme une réponse, à celle de l'inconfort, voire de la maltraitance pour certains élèves de continuer d'aller à l'école. Se rendre à l'école, rien de plus banal et simple, mais que faire quand cela devient trop compliqué, impossible, inquiétant, dangereux, insupportable ?

C'est à nous d'être inquiets de ce constat de phénomène de décrochage. Ce colloque est la manifestation positive et constructive de cette préoccupation.

Nous ouvrons simplement une fenêtre, celle de l'espoir d'améliorer les conditions de scolarisation par l'information et la formation. Un horizon de bientraitance qui peut se projeter par le partage des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Un changement de regard par la connaissance. La connaissance d'histoires comme celle de Léo. Une évolution qualitative, par la réflexivité sur les pratiques, de la posture d'accompagnement de nos enfants, adultes de demain ...

Marie-Pierre Bidal et Katriina Hänninen ■