

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=PSYE&ID_NUMPUBLIE=PSYE_521&ID_ARTICLE=PSYE_521_0247

Conduites dangereuses et « jeux » dangereux à l'école

par Hélène ROMANO

| Presses Universitaires de France | La psychiatrie de l'enfant

2009/1 - Volume 52

ISSN 0079-726X | ISBN 9782130572787 | pages 247 à 263

Pour citer cet article :

— Romano H., Conduites dangereuses et « jeux » dangereux à l'école, La psychiatrie de l'enfant 2009/1, Volume 52, p. 247-263.

Distribution électronique Cairn pour Presses Universitaires de France .

© Presses Universitaires de France . Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

CONDUITES DANGEREUSES ET « JEUX » DANGEREUX À L'ÉCOLE

Hélène ROMANO¹

CONDUITES DANGEREUSES ET « JEUX » DANGEREUX À L'ÉCOLE

L'institution scolaire est régulièrement confrontée à la question de la violence : de la maternelle au lycée elle concerne les élèves contre eux-mêmes, la violence entre élèves, familles et enseignants mais également la violence de l'institution à l'égard des élèves comme des professionnels. Parmi ces violences, une entité désignée par l'appellation « jeux dangereux » se dégage depuis une dizaine d'années. Notre propos vise à présenter les différentes manifestations de ces pratiques violentes, à mieux en comprendre les répercussions et à dégager les dispositifs susceptibles de prévenir cette violence afin d'apporter la prise en charge la plus adaptée aux élèves concernés.

DANGEROUS CONDUCT AND DANGEROUS « GAMES » AT SCHOOL

Schools are regularly confronted with the question of violence. From nursery to secondary school it can be found in various areas : pupils against themselves, between pupils, families and teachers, but it is also visible in the violence that the school institution shows towards its pupils as well as the professionals working there. In the past ten years, « dangerous games » have appeared. We aim at presenting the various forms of these violent practices, better understanding their repercussions and implementing the devices that could prevent this violence to best help the pupils concerned.

Key-words : School violence – Dangerous games – Dangerous activities – Child, Teenager – Psychic suffering.

1. Psychologue clinicienne, docteur en psychopathologie, psychothérapeute. Cellule d'urgence médico-psychologique du SAMU 94 et Consultation spécialisée de psychotraumatisme du Val-de-Marne, hôpital Henri-Mondor, 94000 Créteil.

CONDUCTAS PELIGROSAS Y « JUEGOS » PELIGROSOS EN EL COLEGIO

La institución escolar se enfrenta regularmente con el tema de la violencia : a partir del jardín de infancia y la primaria, existe una violencia que afecta a los alumnos, a las familias y a los profesores, y una violencia de la institución hacia los alumnos y hacia los profesionales. Esa violencia se manifiesta también en una entidad llamada « juegos peligrosos » observada en los últimos años. Nuestro propósito es presentar las distintas manifestaciones de esas prácticas violentas para entender mejor sus repercusiones e investigar cuales serían los dispositivos preventivos que aportarían una ayuda apropiada a los alumnos en cuestión.

Palabras clave : Violencia escolar – Juegos peligrosos – Conductas peligrosas – Niños – Adolescentes – Sufrimiento psíquico.

PRÉAMBULE

Magali (10 ans) est retrouvée pendue à l'essuie-mains dans les toilettes de l'école ; Fouad (13 ans) meurt sous les coups de pieds portés par ses camarades de collège alors qu'il était au sol ; Antoine (7 ans), Alice (11 ans) et Bandele (13 ans) sont évacués en urgence par le SAMU après une perte de connaissance consécutive à une strangulation ; Jeremy (12 ans) est victime d'un malaise dans les vestiaires : à l'issue du cours de sport il a été frappé par ses camarades parce qu'il a refusé de participer au « jeu du silence ». Autant d'élèves, autant d'histoires de vie différentes qui se terminent toutes par l'intervention en urgence des secours. Certains seront sauvés quand d'autres vont mourir. Ces actes qui conduisent des enfants ou des adolescents dans un service de réanimation ou directement à la morgue d'un institut médico-légal ne sont pas des accidents. Les modes opératoires sont différents, les contextes de mises en acte également, mais ces violences extrêmes ont comme point commun de nous confronter à l'indicible que représente la mort en direct.

« JEUX » DANGEREUX

L'appellation « jeux dangereux » est récente, puisqu'elle apparaît dans les années 1990 pour définir deux types de pratiques : les « jeux » d'agression et les « jeux » d'asphyxie. Certaines de ces conduites s'inscrivent dans le fonctionnement habituel de l'enfant ou de l'adolescent et font partie de son mode de vie ; d'autres marquent un passage à l'acte ou une tentative unique liée aux circonstances. Nous proposons dans un premier temps de les définir avant de discuter de la pertinence de l'usage du terme « jeux » pour des pratiques qui sont avant tout des violences graves contre soi-même ou contre ses pairs.

Les « jeux » d'agression

Ils font partie des multiples violences physiques existant en établissement scolaire : bousculades, bagarres, morsures, griffures, cheveux tirés, coups, projections de chaises, agressions au gaz lacrymogène. Les violences physiques concernent aussi les violences avec armes appelées *school shooters* dans la littérature américaine (Cullingford et Morrison, 1995), mais dont les établissements scolaires français ne sont plus protégés, comme en témoignent l'agression récente dans un collège de Meyzieu, près de Lyon, où un collégien a poignardé en juin 2008 trois camarades, et les multiples agressions à la sortie des collèges et des lycées où l'arme blanche vient en lieu et place des habituelles invectives et bagarres.

Les « jeux » d'agression sont des actes de violence physique gratuite, intentionnels et qui impliquent le plus souvent un groupe d'enfants qui participent à l'agression de l'un des leurs. Plusieurs termes sont donnés selon la place du groupe et celui de la victime : le « jeu » du cercle infernal, le « jeu » du mikado, le bouc émissaire, le petit pont massacreur ou la mêlée, le « jeu » du jugement, le petit pont boulette, la tatane, etc. Le principe est toujours le même : initialement le groupe est solidaire et l'ensemble des élèves souhaite parti-

ciper à ce « jeu ». Au sein d'un cercle de jeu, un objet est lancé ; le joueur qui ne le rattrape pas devient la victime et est alors roué de coups par les autres joueurs. D'autres « jeux » ont une dimension de contrainte plus prononcée car dès le départ un enfant est désigné sans qu'il ait adhéré au groupe initial. Par exemple, dans le « jeu de la cannette », un enfant est désigné par le groupe comme « cannette », il est bousculé, tombe au sol et frappé ; pour se protéger des coups, il roule telle une cannette. Le « vainqueur » est celui qui donne le dernier coup avant que la victime ne touche un obstacle (mur, pilier, etc.)

Autres exemples : le « jeu » des cartons rouges, le « jeu » de la ronde, le « jeu » de la mort subite ou de la couleur : un enfant qui porte le plus grand nombre de vêtements de la couleur désignée le matin est frappé et humilié toute la journée ; le « jeu » du taureau : un groupe d'enfants ou d'adolescents foncent, tête baissée, sur un enfant désigné ; le « jeu » de Beyrouth : des enfants demandent à un autre la capitale du Liban et, s'il ne sait pas répondre à cette question, il est frappé au niveau du sexe ; le « cercle infernal » rassemble un groupe d'enfants disposés en cercle qui se passent un ballon de foot jusqu'à ce que le joueur du milieu l'attrape mais, s'il n'y arrive pas, il est frappé ; le « jeu du silence » où les participants doivent faire régner le silence dans l'obscurité sous peine de coups ; le jeu de la « gardav », abréviation de « garde à vue » pour décrire un « jeu » qui consiste à frapper un jeune pour le faire parler et à redoubler de violence, s'il s'exécute, etc.

Les « jeux » d'agression sont réalisés dans un contexte de violences psychologiques marqué par des propos et des attitudes portant atteinte à l'humanité et à la dignité de l'élève. Il peut s'agir de paroles blessantes, d'insultes, d'injures, de grossièretés, de propos et attitudes humiliantes et dénigrantes, de propos racistes, de racket, de menaces de représailles ou menaces de mort sur l'élève ou l'un de ses proches (frère ou sœur, parents). La répétition de ces violences psychologiques entre élèves peut conduire à un véritable harcèlement psychologique défini par l'expression *school bullying*. Le *school bullying* est une notion étudiée par les pays scandinaves depuis les années 1980 puis reprise par le Canada, les États-

Unis, le Japon et une partie des pays européens. Il correspond à des humiliations et brimades répétées entre élèves ou à du harcèlement entre pairs : « Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de *bullying* lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de *bullying* lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la personne en question de se défendre » (Smith et Sharp, 1994). Les notions de répétition, d'abus de pouvoir d'un plus fort sur un plus faible et d'intention délibérée de nuire sont ici centrales. Elles peuvent conduire, chez les victimes, à des décrochages scolaires, voire à des déscolarisations pour lesquels le terme de « phobie scolaire » est souvent utilisé sans toujours correspondre à des processus similaires.

Les « jeux » d'asphyxie

Ces pratiques de non oxygénation consistent, de façon volontaire, à freiner l'irrigation sanguine du cerveau par compression des carotides, du sternum ou de la cage thoracique, pour ressentir des sensations intenses et des visions pseudo-hallucinatoires. La privation sévère d'oxygène entraîne des séquelles plus ou moins intenses selon la durée de l'anoxie et peut aboutir à la mort. La pratique régulière et intensive de ces pratiques de non-oxygénation peut aussi conduire à une attitude de dépendance visant à retrouver les sensations furtives obtenues par l'auto-asphyxie.

Les statistiques sont difficiles à obtenir tant il existe d'amalgames entre jeu du foulard, accidents, suicides et morts violentes. L'étude réalisée en 2005 par le Dr Jean Lavaud auprès des SAMU de France a révélé sept accidents par strangulation dont cinq décès : le plus jeune enfant avait 7 ans ; le plus âgé, 13 ans. Mais, selon l'APEAS (Association des parents d'enfants accidentés par strangulation), cette étude ne prend en compte que les enfants ayant nécessité une prise en charge médicale et les chiffres seraient nettement supérieurs : plus de 210 enfants seraient décédés depuis 1995. Ce comportement concerne aussi bien les filles que les garçons. Si

ces jeux sont initiés dans les enceintes des établissements scolaires, c'est le plus souvent au domicile que l'enfant décède.

Le nom le plus médiatisé est celui de « jeu du foulard », mais d'autres noms sont donnés par les enfants et les adolescents à ces activités volontaires de non oxygénation ou d'asphyxie, de strangulation ou de suffocation : « trente secondes de bonheur », « rêve bleu » et « rêve indien » (couper seul sa respiration) ; « jeu du cosmos » (se faire stranguler par un camarade) ; « jeu des poumons », « jeu de la tomate » (couper sa respiration mais sans lien) ; « jeu de la grenouille » (résultat obtenu en position accroupie par hyperventilation jusqu'à l'évanouissement).

Lorsque l'élève agit seul (grâce à un lien, lacet, ceinture, essuie-mains des toilettes), il existe un risque accru de conséquences dramatiques car personne n'est là pour le secourir. Le contexte scolaire peut entraîner des mécanismes d'identification et ces pratiques de strangulation peuvent aussi se produire en groupe. Dans ces contextes-là, il semble, dans la plupart des cas, qu'il n'existe pas de victime ou d'auteur défini et que les rôles s'inversent, c'est-à-dire que l'étranglé peut devenir l'étrangleur, comme l'explique Valentin (9 ans) : « À l'école, des fois on se met une écharpe autour du cou et on serre le plus longtemps possible. Soit on le fait chacun avec son écharpe et en même temps, soit je le fais à un copain et après c'est lui qui me le fait. » Yaël (12 ans), hospitalisé en urgence après une perte de connaissance pendant la récréation, explique également : « Je jouais souvent à me faire tomber dans les pommes. Je m'accroupissais dos à un mur où personne ne pouvait me voir et je respirais très fort, à fond, pendant plusieurs minutes. Mon copain était en face de moi et quand je sentais que ma tête commençait à tourner je me levais d'un seul coup. Et lui m'appuyait très fort sur le thorax avec son poing et je m'évanouissais. Et puis après c'était à son tour. »

Actuellement trois types de profils d'élèves sont repérés (ministère de l'Éducation nationale, 2007) :

- les *sujets occasionnels* semblent motivés par la curiosité ou agissent sous la contrainte de l'effet d'un groupe par crainte de perdre leur place au sein du groupe. Le « t'es

- pas cap' » conduisant à ces pratiques qui n'auraient pas été réalisées dans un autre contexte ;
- les *sujets réguliers* qui recherchent surtout des sensations et sont souvent amenés à pratiquer ces activités à leur domicile. Le danger est que cette excitation entraîne, dans certains cas, l'apparition d'un certain degré de dépendance lié aux bouleversements physiologiques entraînés par l'anoxie ;
 - les *sujets suicidaires et/ou ayant une personnalité fragile* sont moins décrits et semblent plus rares mais, dans ce cas, le risque d'accident et de décès est très important. Ces élèves pratiquent souvent cette non-oxygénation volontaire plusieurs fois par semaine, voire par jour, et présentent le plus souvent une symptomatologie dépressive importante.

DISCUSSION

Il n'existe aucune donnée statistique spécifique pour les « jeux d'agression ». Les données épidémiologiques sont difficiles à établir, car, lorsqu'ils sont signalés, les jeux dangereux sont regroupés dans la catégorie des violences physiques (Circulaire du 16 août 2006). En dehors des situations dramatiques, ils sont rarement recensés et, lorsqu'ils le sont, ils sont retrouvés dans tous types d'établissements scolaires. Le faible nombre de signalements s'explique également par le fait que ces pratiques sont difficilement repérables par les adultes car elles se manifestent hors de leur contrôle et sous le regard des seuls camarades. L'organisation des jeux agressifs se faisant très discrètement, ils sont découverts en même temps qu'ils ont lieu. Par ailleurs, le renouvellement permanent de ces conduites rend également difficile leur reconnaissance, ce qui a conduit certains chefs d'établissement à se constituer en réseau pour se tenir informé dès que l'un d'eux a connaissance d'un « nouveau jeu ». Ces pratiques sont en tout cas aujourd'hui un sujet d'inquiétude pour les responsables institutionnels, puisqu'une brochure intitulée « Les jeux

dangereux et les pratiques violentes : prévenir, intervenir, agir » a été transmise en 2007 par le ministère de l'Éducation nationale à tous les chefs d'établissement. Au-delà des difficultés de repérage, ces pratiques s'accompagnent le plus souvent du silence des jeunes qui ne sollicitent que rarement une aide extérieure : dans le rapport de J.-M. Croissandeau (2002), chargé d'une mission d'inspection générale par le ministère de l'Éducation nationale, 3 % se sont tournés vers leurs parents, 6 % vers des enseignants et 18 % vers des amis. La crainte de sanctions de la part des adultes, de représailles de la part des pairs, la gêne ou/et les sentiments de honte et de culpabilité, peuvent verrouiller l'enfant dans le secret et le condamner au silence. Certaines situations sont révélées indirectement par le *happy slapping* (en français, « joyeuses claqués ») qui consiste à filmer à l'aide de son téléphone portable une agression perpétrée par surprise, puis de procéder à la diffusion de ces images via Internet ou d'autres téléphones portables. Cette pratique, qui se surajoute aux violences physiques, vise également à porter atteinte à la dignité et à l'image de la victime. À noter que, depuis la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance (art. 222-33-3 du Code pénal), le *happy slapping* est assimilé aux violences légères et peut être puni de trois ans d'emprisonnement et 45 000 € d'amende.

L'enfance et l'adolescence sont des temps d'expérimentation des comportements adultes. Prendre des risques, se mettre en danger, tester les limites de ses pairs et des adultes qui l'entourent sont constitutifs de la quête d'autonomie et de la recherche d'indépendance de l'élève (Jeammet et Bocheureau, 2007). Ces expérimentations se situent à l'interface entre le connu et l'inconnu, le permis et l'interdit, le licite et l'illicite. Mais comment comprendre ces « jeux » qui peuvent conduire à tant de blessures et certaines fois à la mort ?

Les jeux dangereux font violence car ils mettent en scène une violence brute dont les auteurs sont incapables de parler. Ces actes ne sont ni transformés, ni intégrés, ni élaborés dans la dynamique psychique de l'enfant et de l'adolescent et s'expriment de façon archaïque. En ce sens, ils témoignent de la souffrance psychique de ces jeunes et de leur potentialité destructurante pour leur psychisme en développement. La dan-

gerosité de ces pratiques n'est pas reconnue ou se trouve banalisée par ces jeunes : « On fait ça pour le plaisir et on s'entraîne l'un l'autre. On savait pas que ça pouvait être dangereux, mais on savait qu'il fallait mieux éviter, alors on le faisait en cachette » ; « Je le faisais même si je savais qu'il ne fallait pas, j'avais vraiment l'impression d'être ailleurs, dans un autre monde parallèle, juste une seconde de bonheur » ; « Au collège on nous a informé sur ces jeux-là et sur le fait que c'était dangereux, mais avec eux [les adultes] il y a des dangers partout, alors on a continué et on se disait qu'on était plus fort ». Être plus fort que l'interdit, plus fort que la mort, pour accéder à l'illusion d'une maîtrise sur soi-même et sur l'autre : tel semble être le principal enjeu de ces conduites dangereuses, qui fascinent tout autant qu'elles effraient. Ces « jeux dangereux » alarment, ils sont souvent dénoncés mais ils attirent irrémédiablement certains enfants et adolescents qui ne cessent d'en inventer de nouveaux. Cette fascination à approcher l'extrême limite de la mort, cette dépendance aux pratiques violentes participent à faire de ces « jeux dangereux » une conduite ordalique en ce sens où l'enfant et l'adolescent s'engagent dans une activité qui leur rappelle sans cesse leur état de mortel. Ils s'en remettent au hasard, s'abandonnent et se soumettent aux autres en ayant l'illusion qu'ils peuvent à leur niveau maintenir la maîtrise et le contrôle de leur vie. Comme l'a développé Freud dans « Le cas Schreber » (1911), l'ordalie s'inscrit dans une quête identitaire permettant de rassurer l'individu sur sa place en tant que sujet. Se confronter symboliquement à la mort serait se confronter symboliquement à l'angoisse de castration refoulée par le sujet. Ces jeunes vivent dans une société où la fascination pour la mort en direct est omniprésente, comme l'attestent les multiples reportages télévisuels, les jeux vidéo et autres films à sensations. La fascination traumatique pour des images toujours plus crues ouvre sur l'imminence de l'objet impensable en même temps qu'elle laisse soupçonner l'horreur qu'il y aurait à reconnaître la parenté de sa propre intimité avec la réalité innommable de cet objet. La pratique de jeux dangereux pourrait alors être comprise comme une tentative d'expérimenter l'extrême pour ne plus le subir et serait alors à appréhender comme un véritable jeu trauma-

tique (Romano, Baudet et Moro, 2009). En éprouvant les limites de la vie, l'enfant et l'adolescent tenteraient d'accéder symboliquement à d'autres repères et se rassureraient sur les limites dont ils ont besoin pour exister.

Lorsque ces pratiques dangereuses conduisent à des violences directes sur d'autres jeunes, la plupart des élèves mis en cause ne manifestent pas de culpabilité, pas d'empathie pour leur victime et ne reconnaissent pas les conséquences de leurs actes et la violence qu'ils entraînent, comme en témoignent ces propos d'enfants et d'adolescents : « Il n'avait qu'à dire qu'il avait mal » ; « Pourquoi il a pas arrêté ? » ; « C'est pas de ma faute, c'est de sa faute à lui, c'est lui qui m'a demandé [de serrer le lacet autour du cou] » ; « Il avait qu'à se relever s'il avait vraiment mal » ; « Ça a été lui parce qu'il était là, autrement ça aurait été un autre » ; « De toute façon il n'a rien dit » ; « Il était d'accord, sinon il aurait dit d'arrêter » ; « Je vois pas pourquoi ce serait de ma faute, lui aussi il le faisait ». Ces enfants et ces adolescents qui agissent la violence sur eux-mêmes ou contre leurs pairs sont en panne d'élaboration et dans l'incapacité de pouvoir traduire ce qui les conduit à de tels passages à l'acte. Si l'adulte intervient, si ces enfants et ces adolescents sont pris en charge, l'attention portée est susceptible de leur permettre de mettre des mots sur leurs comportements, de traduire l'impensable et de les dégager de l'impact traumatique de ces pratiques qui les confrontent à leur propre mort (Romano, 2006, 2007 *b*). Il est alors possible de constater que cette verbalisation autorise une élaboration de leur violence et restaure par là même leurs capacités psychiques, ce qui se traduit par la reconnaissance de la gravité de ces actes et de leurs conséquences. Le recours à ces pratiques violentes n'est plus systématique car l'enfant ou l'adolescent est désormais capable de ne plus être submergé par cette violence fondamentale (Balier, 1988 ; Berger, 2008). Mais, nous l'avons rappelé, les adultes interviennent peu, repèrent difficilement ces pratiques et, lorsqu'ils y sont confrontés, ne parviennent pas à en penser toute la dimension traumatique liée à cette confrontation à la mort. Le terme « jeux » attribué à ces pratiques violentes à dimension ordalique témoigne des défenses mises en œuvre par le monde des adultes pour lutter contre l'innommable et l'inintelligible :

comment concevoir qu'un enfant puisse se détruire ou détruire l'autre ? Le même processus est aussi à l'œuvre dans l'utilisation du terme « tournante » pour qualifier les viols collectifs entre mineurs et tenter de faire oublier qu'il s'agit de crimes. La banalisation et l'aspect ludique donné à ces pratiques violentes sont des évitements sémantiques qui témoignent des réactions défensives des adultes face à ces conduites : « Ils ne se bagarrent pas, ils jouent » ; « Ce n'est qu'un jeu, vous n'avez qu'à les laisser, ça leur passera ». Mais si les adultes tentent de se protéger psychiquement de l'effraction que représente la confrontation à l'innommable, ce vocabulaire participe à renforcer ce type de pratiques. Face au déni des adultes à l'égard de la dangerosité de ces comportements, les enfants et les adolescents n'ont aucune raison de cesser de tels passages à l'acte. Et les multiples termes donnés à ces « jeux » ne peuvent que s'enrichir puisque aucune limite n'est posée.

Les « jeux » traumatiques ne sont pas des jeux. Le jeu est un espace de l'expérience de réalité, la scène où « ça se signifie », un espace « entre eux deux » où se déroulent les transitions entre la réalité psychique interne de l'enfant et la vie extérieure ; une scène « qui n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur » (Winnicott, 1975, p. 150). S'il peut être compris comme un comportement spontané, le jeu est en fait un temps de co-construction entre le monde fantasmatique de l'enfant et la réalité du monde extérieur qui engage des processus d'accès à la symbolisation, à l'expression de soi et à la communication : « sur cette base de structuration du psychisme, le jeu est recherche et création permanente de la réalité et du sentiment d'exister par soi-même et du sens que prennent ces phénomènes pour l'enfant » (*ibid.*).

Le jeu n'est pas que le reflet des représentations internes de l'enfant mais témoigne aussi de l'impact de l'environnement sur son développement, par sa dimension de défense contre l'effraction de la pulsion. Il n'est plus considéré comme une simple activité récréative ou uniquement ludique car il apparaît tout à la fois comme une mise en scène des tensions psychiques de l'enfant et comme un moyen thérapeutique dans le cadre de l'élaboration des liens intersubjectifs.

Mais si le « jeu » participe à l'insertion sociale de l'enfant auprès de ses autres camarades, les activités dangereuses se distinguent des habituels jeux de foot, de billes, de marelles ou d'élastique par la dimension mortifère de ces pratiques, puisque, en y participant, l'enfant s'expose, ou confronte un pair, à un risque important de se blesser ou de mourir. L'unique similitude avec les jeux ordinaires serait liée au fait que le jeu délimite un cadre qui signifie que les choses qui s'y inscrivent ne doivent pas être traitées comme celles qui sont à l'extérieur. Mais ces pratiques restent le plus souvent à sens unique, sans espace de partage expérientiel et témoignent de la déliaison des interactions intersubjectives. L'enfant pris dans ce type de pratiques est hors de la scène symbolique, hors du monde. Son activité ne permet aucune réelle interaction avec ceux qui l'entoure, aucun partage ; c'est un espace à sens unique, une impasse psychique. La pétrification émotionnelle de l'enfant contamine ceux qui sont témoins de l'expression de sa souffrance et deux types de réactions sont alors fréquemment observées : soit les témoins se mettent à rejeter violemment ce qui leur est donné à voir (attitudes souvent manifestées par les adultes) ; soit ils expriment une fascination et ne parviennent pas à se dégager de l'excitation provoquée par la violence de cette mise en scène. Cette réaction, que nous pourrions qualifier d'« appétence traumatique », est présente essentiellement chez les enfants qui peuvent alors être entraînés par l'enfant auteur, sans comprendre le scénario du « jeu ».

Lorsque la violence s'agit avec des comportements pouvant conduire à la mort, le terme de « jeu » ne peut plus y être associé car il n'y a plus aucune co-construction intersubjective. Il est nécessaire d'utiliser un autre terme et nous proposons l'expression « conduites dangereuses ».

Ce que nous apprennent les enfants et les adolescents impliqués dans ces violences, c'est leur fort sentiment d'insécurité à l'égard du monde des adultes perçu comme dangereux, indifférent à leur souffrance et, pour certains, comme persécuteur. Nous émettons l'hypothèse que cette violence projetée sur l'autre ou sur soi-même traduit, pour l'enfant ou l'adolescent, en particulier la tentative désespérée de maintenir le lien, qu'il s'agisse du lien intrasubjectif ou du lien inter-

subjectif avec ses pairs comme avec les adultes de son entourage. Les violences dangereuses posent douloureusement la question de l'altérité et de la capacité de l'enfant à supporter cette rencontre avec l'autre. La scolarisation confronte l'élève au groupe et le groupe c'est d'abord l'autre, avec ce qu'il implique d'enjeux de rivalité, de conflits, de place à défendre, d'envie et de frustration. Pour l'enfant ou l'adolescent mis en cause, les multiples interactions avec leurs pairs comme avec les adultes de l'établissement sollicitent ces différents enjeux et interrogent ses capacités à y répondre. La violence agie pourrait être comprise comme la tentative impérieuse de parer à l'échec de penser l'interaction et à l'angoisse de se trouver annihilé par l'autre. La quête de se défendre face à la menace d'anéantissement se traduit par une volonté d'emprise et une illusion de contrôle sur soi-même (pratiques d'asphyxie) ou sur les autres (agressions).

Les conduites dangereuses s'inscrivent sur une scène scolaire marquée par de multiples violences (Carra et Sicot, 1996 ; Charlot et Emin, 1997 ; Debarieux, 1996, 1999, 2001 ; Fotinos et Fortin, 2000 ; Milburn, 2000). Elles mettent à mal la cohérence institutionnelle et témoignent de l'effraction de l'enveloppe contenant que devrait être l'école. Cette souffrance de l'institution scolaire et celle de ses personnels a de multiples causes qui ne sont pas notre sujet, mais ce qui nous concerne, c'est qu'elles conduisent à ne plus offrir aux élèves une base de sécurité suffisamment solide pour résister à leur propre souffrance. Face à des adultes et à un cadre scolaire insécure, tous les élèves n'ont pas les ressources suffisantes pour supporter un tel contexte et les enfants ou les adolescents les plus en souffrance peuvent être psychiquement blessés, diminués et atteints dans leur capacité à gérer tous les enjeux auxquels ils sont confrontés. Les violences dangereuses peuvent alors être comprises comme une tentative de se protéger de l'angoisse (angoisse de perte d'objet et de séparation) et comme autant de tentatives de résister à l'incorporation des identités négatives que l'école peut représenter pour certains élèves (Dubet, 2004). L'absence de réactions des professionnels ou les attitudes de défense telle que le déni, l'ironie, la banalisation ou l'évitement face à ces comportements, traduit un dysfonctionnement, une défaillance de l'en-

veloppe groupale qui ne peut que mettre à mal les enfants et les adolescents concernés. Prendre soin de l'enfant, c'est aussi prendre soin de cette enveloppe psychique du groupe des professionnels de l'école car c'est d'elle dont dépend la capacité à contenir et à transformer ce que reçoit l'enfant. Et c'est à partir d'elle que se déploie la capacité réflexive de l'enfant, métabolisée et détoxiquée par l'adulte. Dans un contexte institutionnel insécure, face à des adultes en proie à un vacillement identitaire, l'enfant a l'illusion de sa toute-puissance et comme plus rien n'est interdit, il peut agir sa violence contre lui-même ou contre les autres.

Au-delà de ces conduites dangereuses, les répercussions sur son développement psychoaffectif peuvent être multiples et durables avec des manifestations de type d'hypervigilance (surveillance permanente des lieux et des personnes par crainte que l'agression ne se reproduise), d'épuisement (insomnie, cauchemars), d'évitement (phobies scolaires), de type anxieux et dépressif, de troubles psychosomatiques (maux de tête, maux de ventre), de dépréciation de soi (sentiment de honte, dévalorisation, culpabilité à ne pas réussir), de conduites auto-agressives (violences contre soi-même, série d'expériences de mise à l'épreuve de soi, conduites addictives) (Baudet, Le Roch, Bitar, Moro *et al.*, 2003).

Mettre un terme à ces comportements violents et ces pratiques dangereuses est indispensable pour garantir aux enfants et aux adolescents les conditions les plus sereines et leur offrir d'autres possibilités d'expérimenter les limites et d'acquérir leur autonomie sans risque de se tuer ou de tuer un des leurs. Tout l'enjeu est de contenir leurs débordements pour les aider à percevoir ce qui se passe autour d'eux sans qu'ils soient submergés par un sentiment d'insécurité intérieure insurmontable. La restauration d'un sentiment de continuité psychique, d'un espace d'élaboration suffisant, de défenses minimum pour affronter l'autre, ne peut s'envisager que si les professionnels et l'institution scolaire sont en mesure d'offrir à l'enfant un environnement bien traitant et « suffisamment bon » (Chalon, 2007 ; Romano, 2007 a).

POUR CONCLURE

Si nous comprenons les violences dangereuses comme une manifestation possible de la souffrance des liens que l'enfant ou l'adolescent établit au sein de sa propre dynamique psychique comme auprès de ceux qui l'entourent, nous pouvons appréhender les conséquences déstructurantes d'une banalisation de ces pratiques. Ne pas les repérer et ne pas les comprendre comme des violences dangereuses en les réduisant au terme de « jeux » revient à occulter leur dimension traumatique de confrontation au réel de la mort. Pour reprendre l'expression du ministère de l'Éducation nationale, « prévenir, intervenir, agir » dans un tel contexte n'est pas chose aisée, mais cela devrait commencer par la reconnaissance de cette violence en tant que telle, pour ce qu'elle est et pour ce qu'elle peut entraîner : un enfant à la morgue. Cela passe sans doute également par la formation et l'information des professionnels sur les différentes manifestations de ces violences ; sur la nécessité de ne pas les réduire à ce qu'elles sont en tant qu'actes mais d'en comprendre la signification ; sur l'importance d'intervenir auprès des élèves et de ne pas banaliser ces conduites ; sur des espaces d'analyse de pratiques pour les professionnels ; sur la nécessité d'éviter tout regard normatif sur les élèves impliqués ; sur la restauration des compétences parentales au sein des établissements scolaires ; sur des interventions bien traitantes et cohérentes auprès des élèves et de leur famille ; sur l'instauration d'espaces de parole et de régulation des conflits, co-construits par les différents acteurs de l'institution (élèves, familles, professionnels) ; sur la mise en place d'un espace de prise en charge adapté au plus près de ces violences pour les sujets qui en sont victimes ; sur le rappel aux enfants comme aux adultes de leurs droits et de leurs devoirs sur un registre qui n'est pas exclusivement centré sur la répression mais aussi sur la reconnaissance de l'élève en tant que personne et le respect de ses singularités. Prendre en charge les conduites dangereuses ne peut se faire que par le respect de l'élève en

tant que sujet, c'est-à-dire en tant qu'enfant avec ses propres limites, ses propres capacités, de telle sorte qu'il ne disparaisse plus derrière ses notes, les appréciations des enseignants et sa performance scolaire, mais qu'il puisse se construire en s'investissant dans des projets, en donnant du sens à ce qu'il fait, en ayant confiance en ce qu'il est et en n'étant plus jamais seul face aux adultes.

RÉFÉRENCES

- Balier C. (1988), *Psychanalyse des comportements violents*, Paris, PUF, 1995.
- Barrère A. (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- Baubert T., Le Roch K., Bitar D., Moro M. R et al. (2003), *Soigner malgré tout*, vol. 1 et 2, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Berger M. (2008), *Voulons-nous des enfants barbares ?*, Paris, Dunod.
- Carra C., Sicot F. (1996), Perturbations et violences à l'école, *Déviance et société*, 20, 1, 85-97.
- Caron J. C. (1999), *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaires au XIX^e siècle*, Paris, Aubier.
- Chalon P. (2007), *De la bienveillance à la bientraitance*, Paris, Marabout.
- Charlot B., Emin J. C. (1997), *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- Circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006 sur la prévention et la lutte contre les violences en milieu scolaire.
- Collectif (1998), La violence à l'école : approches européennes, *Revue française de pédagogie*, 123, numéro spécial.
- Croissandeau J.-M. (2002), *Rapport de l'inspection générale du ministère de l'Éducation nationale sur les jeux du foulard*, mars 2002.
- Cullingford, Morrison (1995), Bullying as a formative influence : The relationship between the experience of school and criminality, *British Educational Research Journal*, 21, 5, 547-560.
- Debardieux E. (dir.), *La violence en milieu scolaire*, 3 t., 1996, 1999, 2001, Paris, ESF Éditeur.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil.
- Fotinos G., Fortin J. (2000), *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*, Paris, Hachette Éducation.
- Freud S. (1911), Remarques psychanalytiques sur l'autobiographie d'un cas de paranoïa : le Président Schreber, *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1993, p. 263-324.
- Lavaud J. (2006), *Enquête sur les accidents par strangulation des mineurs*, colloque Urgences.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007), *Les jeux dangereux et les pratiques violentes : prévenir, intervenir, agir* ; téléchargeable sur le site du ministère.
- Milburn Ph. (2000), Violence et incivilités : de la rhétorique experte à la réalité ordinaire des illégalismes, *Déviance et société*, 24, 4, 331-350.
- Miller A. (2002), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier.
- Jeammet Ph., Bochereau D. (2007), *La souffrance des adolescents*, Paris, La Découverte.
- Pommereau X. (2005), *L'adolescent suicidaire*, Paris, Dunod.
- Romano H. (2007 a), L'institution scolaire face à la gestion d'événements traumatiques, *Enfance majuscule*, 92, 12-20.
- Romano H. (2007 b), Intervention médico-psychologique immédiate, *Stress et trauma*, 7 (1), 45-50.

- Romano H. (2006), Prise en charge des enfants et des adolescents victimes d'événements traumatiques, *Stress et trauma*, 4, 239-246.
- Romano H., Baubet T., Moro M.-R. (2009), Le jeu chez l'enfant victime d'événements traumatiques, *Annales médico-psychologique*, accepté à paraître.
- Smith P., Sharp S. (1994), *School Bullying*, London, Routledge.
- Winnicott D. W. (1971), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

Hélène Romano
SAMU 94 - CUMP 94
Hôpital Henri-Mondor
51, avenue du Maréchal-de-Lattre-de-Tassigny
94000 Créteil
e-mail : romano.helene@orange.fr

Été 2008