

فنون و تربية

Art et Éducation

L'Art Rue

Art et Éducation

فنون و تربية

Rapport de synthèse
Déconstruire
la violence par l'art
Dispositif pratique
et repères théoriques

Par
Souha YAAKOUBI
Psychologue clinicienne

فنون و تربية

Art et Éducation

الشارع فن

Décembre 2020

Introduction	9
Méthodologie et corpus	12
1. Objectif et corpus	12
2. Public cible	12
3. Les différentes phases de réalisation du projet	12
4. Aspects éthiques, cadre et alliances	15
5. Approches théoriques sous-jacentes	18
6. Méthodes mises en œuvre pendant les rencontres avec les enfants	18
6.1 L'observation	18
6.2 Les groupes d'expression	19
7. Activités pratiques avec les enfants pendant les groupes d'expression	19
7.1 La mosaïque	19
7.2 Le dessin	21
7.3 Le jeu et le jeu de rôle	21
7.4 Jardinage et décoration	22
7.5 Le conte	22
8. Objectifs des groupes de parole avec les parents	26
9. Objectifs des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants	26
Observations et Discussions	28
1. Observations comportementales lors des groupes d'expression avec les enfants	28
1.1 La conceptualisation de la violence, ses différentes formes et répercussions	28
1.2 Réticence et inhibition psychomotrice	28
1.3 Manifestation de la violence à travers la frustration émotionnelle	28
1.4 Manifestation de l'impulsivité	30
1.5 Agitation, hyperactivité et violence	31
1.6 Défaillances dans l'expression des émotions	33
1.7 Colère et comportements destructeurs	35
1.8 Dégoût et surprise : deux émotions difficilement identifiables	37
1.9 Comportement provocateur et oppositionnel	37
1.10 Troubles des conduites chez l'enfant : la tendance au vol	38
1.11 Conformisme et imitation	38
1.12 Perplexités par rapport à l'adolescence	39
1.13 La famille : quelles représentations ?	39
1.14 Confinement et vécu traumatisant	42
2. Description statistique des comportements des enfants durant les deux phases d'observation	43
3. Observations comportementales lors des groupes de parole avec les parents	47
3.1 Le désinvestissement paternel : Est-il volontaire ou forcé ?	47
3.2 Des compétences relationnelles maternelles défaillantes à des exigences narcissiques destructives	47
3.3 Les enfants en difficultés scolaires : exigences parentales envers l'enfant réel afin d'atteindre l'enfant imaginaire	47
3.4 Importance non accordée aux activités ludiques	48
3.5 Les écrans : un handicap à la communication	48
3.6 Les parents face aux remaniements psychologiques de la préadolescence et de l'adolescence	48
3.7 Projection pessimiste dans l'avenir	49

3.8 Les parents face au suivi scolaire	49
3.9 Violence entre parents, enfants témoins	49
3.10 Les méthodes de punition parentale	49
3.11 Le « self care » des parents	49
3.12 Relation conflictuelle entre parents et enseignants	50
4. Observations comportementales lors des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants	50
4.1 La polyvalence du métier de l'enseignant	50
4.2 Les documents, les auxiliaires et les supports didactiques élaborés par le Centre National Pédagogique (CNP)	50
4.3 Gestion des enseignements - apprentissages	50
4.4 Outils d'enseignement et d'apprentissage inadaptés et perception négative des élèves	50
4.5 Gestion de la classe : punir ou motiver les élèves désobéissants ?	51
4.6 Quels paramètres pour l'évaluation ?	51
4.7 Enseigner dans l'hétérogénéité	51
4.8 Gestion du temps des apprentissages	51
4.9 Communication entre enseignants et supérieurs hiérarchiques	52
4.10 Gestion de la violence (envers soi- envers les élèves)	52
4.11 Communication entre enseignants et parents	52
4.12 Gestion de la colère et difficultés de séparation entre vie privée et vie professionnelle	52
4.13 De la mauvaise perception à la mauvaise gestion du temps	53
4.14 L'enseignement en temps de coronavirus	53
4.15 Le syndrome d'épuisement	53
Synthèse et conclusions	56
1. En ce qui concerne les enfants	56
2. En ce qui concerne les parents	58
3. En ce qui concerne les enseignants	60
4. Limites de l'intervention auprès des enfants	61
Bibliographie	62
Contributeurs et remerciements	66
Partenaires	67

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Enfants, parents et enseignants : Quelles interactions ?	12
Figure 2 : L'opérationnalisation de la méthode d'avertissement	16
Figure 3 : Le conte médiateur « notre bel environnement »	26
Figure 4 : Illustration du lien entre émotion, cognition et comportement.	29
Figure 5 : Illustration statistique de l'état général des élèves	43
Figure 6 : Illustration statistique des attitudes observées en classe pendant les activités en groupes	43
Figure 7 : Illustration statistique des compétences scolaires observées en classe	44
Figure 8 : Illustration statistique du langage oral communicationnel	44
Figure 9 : Illustration statistique des attitudes sociales	45
Figure 10 : Illustration statistique du temps collectif	45
Figure 11 : Illustration statistique des consignes et la réalisation de la tâche	46
Figure 12 : Illustration statistique du temps des travaux en groupe, prise de parole au sein du groupe	46

LISTE DES DESSINS

Dessin 1 : Dessin de famille de l'enfant A	40
Dessin 2 : Le dessin de famille de l'enfant K	40
Dessin 3 : Dessin de famille de l'enfant B	41
Dessin 4 : Le dessin de famille de l'enfant F	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Emotions et besoins exprimés par les enfants

34

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école Bab Souika dans le cadre d'un atelier d'arts plastiques, médina de Tunis, 2020.	13
Photo 2 et 3 : Des enfants pendant la conception d'un projet « Qismi al Ahla/ قسمي الأهل ».	14
Photo 4 et 5 : L'une des chartes éducatives élaborée par les enfants des écoles, médina de Tunis, lors des groupes d'expression avec les psychologues.	17
Photo 6 : Les enfants de l'école de la rue el Marr, médina de Tunis, pendant un atelier de mosaïque.	20
Photo 7 et 8 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école Bab Souika dans le cadre d'un atelier d'arts plastiques, médina de Tunis, 2020.	20
Photo 9 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école de la rue el Marr : le jeu des chaises, médina de Tunis, 2020.	23
Photo 10 : Les enfants de l'école Bab Souika lors d'un atelier de pâte à modeler, médina de Tunis, 2020.	23
Photo 11 et 12 : Les enfants de l'école de la rue el Marr pendant un atelier de jardinage.	24
Photo 13 et 14 : Les enfants de l'école de la rue el Marr pendant un atelier de décoration et jardinage.	25
Photo 15 : Groupe de parole de soutien et éducation à la parentalité avec des parents de l'école de la rue el Marr, médina de Tunis, 2020.	27
Photo 16 : Travail de reconnaissance des 6 émotions fondamentales l'intermédiaire des émoticônes avec les enfants de l'école rue el Marr, médina de Tunis, 2020.	32
Photo 17 : Détail, « Qismi al Ahla/ قسمي الأهل », médina de Tunis, 2020.	54
Photo 18 : Analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants de l'école Bab Souika, médina de Tunis, 2019.	54
Photo 19 : Analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants de l'école rue el Marr, médina de Tunis, 2020.	55
Photo 20 : Atelier de permaculture dans une école, médina de Tunis, 2017.	55
Photo 21 : Travail de reconnaissance des émotions avec les enfants de l'école Bab Souika - médina de Tunis - 2020.	59
Photo 22 : Groupe de parole de soutien et éducation à la parentalité avec des parents de l'école de la rue el Marr, médina de Tunis, 2020.	59
Photo 23 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école Rue el Marr dans le cadre d'un atelier de lecture, médina de Tunis, 2019.	61

Introduction

Depuis 1959, les institutions internationales ont publié diverses déclarations et conventions pour souligner l'importance des droits de l'enfant, que ce soit avec la Déclaration des droits de l'enfant selon laquelle :

«L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives [...] la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit», ou dans la Convention de 1989, qui réaffirme : «Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique». Déclaration des droits de l'enfant, Assemblée générale des Nations Unies, 20 novembre 1959.

En Tunisie, l'article 2 du code de protection de l'enfance (2018) :

« garantit à l'enfant le droit de bénéficier des différentes mesures préventives à caractère social, éducatif, sanitaire et des autres dispositions et procédures visant à le protéger de toute forme de violence, ou préjudice, ou atteinte physique ou psychique, ou sexuelle ou d'abandon, ou de négligence qui engendrent le mauvais traitement ou l'exploitation »

L'enfant est donc un citoyen à part entière, libre, et l'éducation (dans la sphère privée et dans la sphère publique) doit jouer un rôle primordial dans la structuration et l'épanouissement de ce citoyen en devenir. Ainsi il est nécessaire de lui offrir les outils pour devenir acteur, lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure et d'y répondre dans la connaissance et le respect de l'autre.

Pourtant dans bon nombre de sociétés, par leur mode de fonctionnement, le cadre de vie est empreint de différentes formes de violence qui nuisent à l'épanouissement de l'enfant. Ainsi l'Organisation Mondiale de la Santé estime que jusqu'à 1 milliard d'enfants de 2 à 17 ans ont subi des violences physiques, sexuelles, émotionnelles ou des négligences en 2019. Pour combattre cette violence, plusieurs approches ont été mises en place, que ce soit l'utilisation de la communication non violente via des médiateurs (France), la création d'espace d'expression pour les jeunes dans les quartiers (Ve-

nezuela) ou à travers le sport (Brésil), ou la pratique artistique (Canada, Belgique).

En Tunisie, selon un rapport de l'Unicef (2020), plus de 80% des enfants d'âge préscolaire et scolaire sont victimes de violences en milieu familial. De ce fait, une stratégie nationale a été adoptée afin que les parents puissent bénéficier de programmes d'éducation à la parentalité positive.

En effet ces différentes initiatives menées dans des espaces touchés par la violence, montrent que l'écoute compréhensive et la pratique artistique permettent à l'enfant de se structurer et de mieux faire face à son environnement direct en prenant conscience de qui il est, et de ses capacités. Ainsi, en suivant les recommandations pour les droits de l'enfant, les études montrent que l'accès à la culture, à une éducation tournée vers l'enfant permet de déstructurer la violence dans la sphère familiale ou en milieu scolaire au quotidien.

En Tunisie, l'association L'Art rue, créée en 2006, et installée dans la médina de la capitale a pour but de démocratiser l'art dans l'espace public avec différentes initiatives ayant comme objectif de mettre en place avec les populations locales des projets artistiques et éducatifs permettant l'échange, la rencontre des différences à travers la pratique artistique, allant des arts plastiques au théâtre, de la danse à la musique, de l'écriture au théâtre de marionnettes.

L'équipe de L'Art Rue travaille sur la question de l'épanouissement des enfants par le vecteur de l'art via son programme « Art et Éducation » créé en 2012. L'accès à l'éducation artistique est un droit fondamental chez les adultes tout comme chez les enfants car elle est nécessaire au développement et l'épanouissement individuel et collectif. L'accès à une expression artistique dès le plus jeune âge permet de se construire en cohérence avec soi, et en rapport avec notre environnement émotionnel et physique. Ainsi, à travers des ateliers artistiques, des résidences d'artistes ouvertes et en interaction avec son environnement physique, l'association met l'art au cœur de l'échange et du dialogue entre les générations, entre l'individu et l'espace dans lequel il vit. Avec l'initiative « Change ta classe », initiée par la Cité de l'architecture et du patrimoine de Paris, devenue « Qismi al Ahla/ قسمي الأحلى » (Ma classe est la plus belle), L'Art Rue a développé dans 9 écoles sur 4 gouvernorats en Tunisie, la création d'un espace créé collectivement et dédié à la pratique artistique dans les écoles primaires.

L'association Art Rue est implantée dans un quartier populaire de la médina, tout comme les écoles choisies pour «Qismi al Ahla/ قسمي الأهل». Dans ces territoires fragiles, les rapports sociaux sont empreints de tensions dans les domaines familial, économique, scolaire, relationnel. En effet, en 2015, à travers la résidence d'un artiste syrien, Omar Abu Saada, dans une école, puis à travers les ateliers menés avec les enfants au sein de l'association, la façon de s'adresser à l'autre, de participer, de s'imposer dans le groupe montrait la violence dans la parole, dans le geste. Ainsi la pratique artistique permet d'apaiser cette forme de tension, et pour aller plus loin, depuis 2018, un comité de spécialistes de l'enfance mène une étude pour analyser les rouages permettant de déconstruire la violence par l'art. Un dispositif d'observation et d'accompagnement des enfants, des parents et des enseignants a été créé avec l'implication d'observatrices et expertes de l'enfance, psychologues et pédopsychiatres. Il s'agit d'un projet interventionnel multidimensionnel et innovant qui vise à déconstruire la violence par l'Art dans le milieu scolaire en Tunisie postrévolutionnaire. De l'élaboration à la réalisation, le projet a été mené dans deux écoles primaires

« intégratives » de la médina de Tunis sur trois ans. Par l'intermédiaire des outils artistiques, de nombreux ateliers ont été conduits par des psychologues de différentes spécialités visant à améliorer la communication entre les enfants et leurs parents, entre les enfants et leurs enseignants, entre les enfants eux-mêmes, et entre les parents et les enseignants. Cette démarche collective, dynamique et libératrice permet de comprendre l'essence des comportements violents, d'identifier les facteurs de risque et de travailler à améliorer les facteurs de protection en faveur d'un environnement scolaire meilleur et enfin d'analyser la place de l'art dans la déstructuration de la violence. Elle tente également de conscientiser les enfants au devenir acteur de leur propre vie et de mieux maîtriser l'environnement dans lequel ils vivent pour devenir les citoyens de demain.

L'idée de composer ce rapport de synthèse de toute l'intervention psycho-artistique nous a interpellé à la fin de la réalisation de ce projet afin de répondre au besoin d'informations et de formations de certains acteurs de l'environnement de l'enfant. La rédaction du contenu a été effectuée sur la base des données rapportées par tous les intervenants.

L'idée de composer ce rapport de synthèse restituant tout le travail d'intervention psycho-artistique répond aux besoins d'information et de formation de certains acteurs de l'environnement de l'Enfant. La rédaction du contenu a été effectuée sur la base des données rapportées par tous les intervenants.

Méthodologie et corpus

1 Objectif et corpus

L'objectif général des interventions psychologiques à médiation artistique était d'encourager le développement des compétences et le renforcement des capacités inter et intra personnelles de l'enfant à travers la création d'un dialogue entre lui et son environnement scolaire et familial.

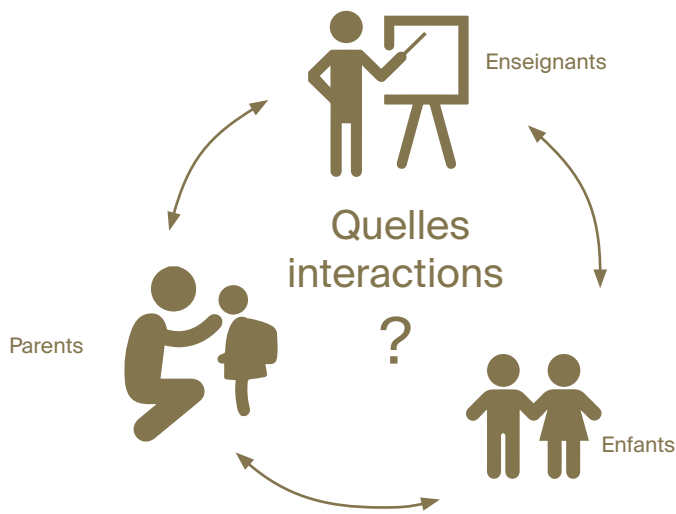


Figure 1 : Enfants, parents et enseignants : Quelles interactions ?

En vue de prodiguer à cet être en cours de construction une meilleure attention et un meilleur traitement, des groupes d'expression verbale et artistique ont été mis en place visant à réfléchir autour de la violence afin de comprendre son origine et ajuster ses répercussions.

Ces groupes d'expression ont été dirigés par des psychologues de différentes spécialités (neuropsychologie, psychologie clinique et psychopathologie, psychologie de l'éducation ...) et pédopsychiatres dont la mission était de favoriser et de garantir la prise en compte par l'entourage de l'enfant de sa dimension psychique afin de promouvoir son autonomie et le développement de sa personnalité.

Chaque rencontre a duré en moyenne une heure et demi par semaine tout au long de la phase opératoire du projet.

Ce projet ne vise pas à donner une image statistiquement représentative de la réalité, mais plutôt de mettre en valeur l'expression du vécu par les principaux acteurs.

2 Public cible

Ce projet pilote s'intéressait en premier lieu aux enfants et aux principaux protagonistes de son environnement qui sont

les parents et les enseignants des écoles primaires de la médina de Tunis ; Bab Souika et Rue El Marr.

➤ **Caractéristiques socio-démographiques des participants enfants**

- En 2018, il y avait 95 participants répartis en 40 élèves de l'école Rue El Marr (42,1%) et 55 élèves de l'école Bab Souika (57,9%).
- En 2019, il y avait 108 participants dont 50 élèves de l'école Rue El Marr (46,3%) et 58 élèves de l'école Bab Souika (53,7%).
- Durant les 2 années du projet, il y avait une légère prédominance féminine (57,8% en 2018 et 56,5% en 2019). Une prédominance statistiquement non significative.
- Les âges des élèves inclus dans le projet étaient plutôt homogènes entre les 2 écoles pour chaque année : en 2018 l'âge moyen des élèves inclus était de 9,41 ans ($\pm 1,80$), en 2019 l'âge moyen était de 10,11 ans ($\pm 1,63$) avec une différence statistiquement significative ($p=0.01$: une année de plus pour le même groupe suivi) dans les moyennes des âges entre les deux années 2018 et 2019.

Toutes les activités en groupe (ateliers psycho-artistiques avec les enfants, groupes de soutien et d'éducation à la parentalité avec les parents ou d'analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants) ont été constituées de 8 à 12 participants.

3 Les différentes phases de réalisation du projet

Dans une perspective longitudinale qualitative visant à agir sur les facteurs de risque de la violence et étudier l'impact socio-psychologique des interventions psychologiques dans le milieu scolaire, le projet s'est tenu en trois temps :

1) La conception du projet : identifications des intervenants et outils de travail (septembre 2017).

2) La phase opératoire qui s'est déroulée en cinq sous phases :

a) Une première sous phases : la première observation des comportements des enfants *in situ* par des psychologues (avril et mai 2018) visant à définir l'état des lieux.

b) Une deuxième sous phases : la mise en place des ateliers psycho-artistiques (janvier 2019) afin d'agir sur les facteurs de risque qui ont été identifiés pendant la première phase d'observation comme générateurs de violence.

c) Une troisième sous phases : la deuxième phase d'observation des comportements des enfants *in situ* par des



Photo 1 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école Bab Souika dans le cadre d'un atelier d'arts plastiques, médina de Tunis, 2020 ©Pol Guillard.



Photo 2 et 3 : Des enfants pendant la conception d'un projet « Qismi al Ahla/ الأهل/ قسمي » ©Thameur Dhaouafi.



psychologues (avril et mai 2019) afin d'identifier les paramètres d'action.

d) Une quatrième sous phase : reprise des ateliers psycho-artistiques (d'octobre 2019 jusqu'à mars 2020, octobre et novembre 2020) estimés bénéfiques afin de renforcer et consolider les acquis.

3) La restitution des résultats visant à plaider en faveur d'un environnement scolaire et familial meilleur qui met en valeur les activités artistiques garantes de bien être psychologique des enfants.

A noter que les ateliers artistiques (cinéma, peinture, art dramatique, musique, danse ...) menés par des artistes ont été maintenus en permanence tout au long des années scolaires dans les deux écoles dès le début du projet.

Des conférences de sensibilisation et de plaider auprès des autorités responsables ont été également organisées tout au long du projet.

4 Aspects éthiques, cadre et alliances

Le projet a commencé sur le terrain après avoir obtenu le consentement des directeurs des écoles et l'accord signé de la direction régionale de l'éducation de Tunis 1, à laquelle appartiennent les deux écoles primaires Bab Souika et Rue El Marr.

Les rencontres se sont déroulées dans les salles artistiques qui ont été instaurées par l'association dans ces deux écoles dans le cadre du projet « Qismi al Ahla/ قسمي الأهل ». Le projet « Qismi al Ahla/ قسمي الأهل » était une action démocratique qui impliquait les élèves dans le choix architectural et décoratif de leur environnement scolaire. Une initiation à la citoyenneté, au partage et à la responsabilisation.

En plus des consentements libres et éclairés de tous les participants aux différents programmes, les règles éthiques telles que le respect de la confidentialité, le respect de la réalité psychique de l'autre, de son entité indépendante et de la présence régulière aux différentes rencontres ont constitué une trame de fond sur laquelle reposait ce travail de reconstruction.

Le premier repère de chaque rencontre avec les communautés concernées était l'établissement d'une bonne alliance, à savoir une relation de confiance. En tant que psychologues, ce qui nous importe dans un premier temps est le côté relationnel garant d'une meilleure implication et d'un déroulement optimal des rencontres avec les groupes d'enfants, enseignants ou parents.

Spécifiquement, l'alliance avec l'enfant renvoie selon Houzel (cité par Gadeau, 2002) à l'adhésion de celui-ci à une expérience d'un type nouveau, incluant des aspects émotionnels, imaginaires et symboliques. Une adhésion qui permet à l'enfant d'entrevoir un autre mode de conduite. Cet aspect se réfère à un espace dit intersubjectif, qui renvoie à une aire interactionnelle et communicationnelle, dont le rapport à l'autre.

Ainsi, nous avons insisté durant les rencontres sur cet aspect qui se justifie par la place primordiale accordée au « lien ». Fonder les bases d'un lien avec des enfants constitue un prototype, bien qu'initial, du travail envisagé autour des liens

établis entre lui et les autres protagonistes du projet, à savoir les enseignants et les parents, les dit « représentants de la loi ». Des liens qui s'avéraient défailants et sur lesquels nous avons travaillé progressivement.

La rencontre régulière, stable et permanente avec ces enfants en présence des médiations artistiques constitue des repères durables et constants, dont le rôle fondamental et incontournable de la continuité.

A ce propos, Dubois & Montchanin (2015) avancent que généralement après quelques séances, l'enfant s'approprie une place dans l'atelier qu'il organise selon son goût et ses besoins, et ceux à différents niveaux, une place s'inscrivant tant sur le plan intrapsychique qu'au sein d'une sphère intersubjective à savoir relative à la place, au rôle mais aussi à la fonction de l'enfant au sein du groupe. A cet égard, Kaës (1993) a montré que le groupe peut avoir plusieurs fonctions comme rassurer, échanger, produire...etc., et que les membres du même groupe peuvent remplir plusieurs fonctions telles que la facilitation, la régulation et la production.

C'est pour cette raison que nous avons fait en sorte que les rencontres avec les enfants se sont déroulées au sein des salles artistiques, celles dont les enfants ont choisi l'architecture et la décoration. Les enfants ont également réorganisé l'espace, au fur et à mesure des rencontres, selon leur goût et se l'ont approprié en le décorant par leurs productions personnelles.

C'est dans ce sens que nous soulignons l'importance du choix méthodologique de travailler avec le même groupe que ce soit d'enfants, d'enseignants ou de parents afin d'assurer une certaine continuité entre les ateliers et afin d'aboutir à des résultats favorables et mesurables autour de « la déconstruction de la violence ».

Les règles du fonctionnement de tous les ateliers avec les enfants, les parents ou les enseignants font également partie du cadre. Il est bien sûr fondamental de prendre le temps de bien expliquer aux participants l'importance de la notion du temps et de présence pour la bonne continuité du travail. Cela a surtout aidé les enfants à intérioriser petit à petit les règles et les limites qui sont défailtantes chez certains d'entre eux et faisant écho dans de nombreuses conduites allant du normal au pathologique, dont les troubles du comportement comme l'opposition et la provocation.

Dans le but d'assurer un bon déroulement des ateliers, nous avons choisi, comme à la première rencontre la réalisation d'une charte éducative de confiance en collaboration avec les enfants. L'utilité de cette collaboration est de motiver, impliquer et engager les enfants dans les prochaines rencontres. Cette charte a favorisé le bon déroulement des ateliers ultérieurs en respectant les règles et les limites par les enfants. D'où, une bonne gestion du groupe en général, une relation éducative positive et une diminution des conflits au sein du groupe qui pourrait se projeter en classe...

L'élaboration d'une charte éducative par les enfants eux-mêmes lors du premier contact leur a permis de partager des expériences vécues ou des réflexions, et de se positionner par rapport à un ensemble de règles et ce, à l'aide d'une médiation par l'écriture. Ce mode de médiation a mobilisé un double potentiel à savoir :

- Expressif : se rapportant à la verbalisation ;
- Réflexif : se rapportant à un processus de symbolisation progressif et le développement d'un ensemble de représentations mentales.

Vu que la question des absences fait aussi partie des règles. L'accent a été mis sur le fait que toute absence, dans la mesure du possible, doit être communiquée à l'avance ou justifiée ultérieurement. Nous prenons l'exemple d'un enfant qui s'est présenté spontanément à la fin de l'un des ateliers pour présenter ses excuses suite à son absence, ce qui pourrait nous renseigner sur un début d'intériorisation de ces règles chez cet enfant. A cet égard, l'intériorisation est fondamentale dans la socialisation de l'enfant. Sur le plan psychologique, elle renvoie à un processus par lequel certains éléments du monde externe sont intégrés dans le fonctionnement mental de l'enfant, contribuant à l'organisation de ses structures affectives et cognitives (De Lauwe, 1980).

Durant chaque atelier et face à des comportements transgressifs, le rappel à travers « la répétition » sur l'importance du respect du cadre horaire mais aussi la continuité temporelle des rencontres, à savoir sur la discipline et l'assiduité nous a permis d'accompagner les enfants dans la perception du temps dont ils disposent, dont l'importance d'une approche centrée sur les perspectives. Ces règles n'étaient pas présentées de manière exhaustive et simultanée mais elles constituaient des référentiels dont le recours se fait en fonction du comportement de l'enfant dans l'ici et le maintenant de l'atelier ainsi que par la dynamique groupale relevée. En se centrant davantage sur la répétition des interventions verbales, certaines habitudes ou encore une ritualisation a été instaurée à partir des limites temporo-spatiales. Au niveau des théories portant sur les méthodes et les processus d'apprentissage à savoir psychopédagogiques, la répétition revêt un intérêt majeur dans l'assimilation « d'un enseignement ou d'un apprentissage » au sens le plus large du terme (Torrebore, 2013).

Quant aux rituels dans ce contexte, Torrebore (2013) met l'accent sur le fait qu'ils ont différents sens et fonctions tels que la production collective des savoirs et la socialisation (normes, valeurs, règles...). C'est ainsi que la régularité du rythme des ateliers d'expression psycho-artistiques, une rencontre chaque quinzaine avec la permanence des ateliers purement artistiques, était une condition importante pour que l'enfant puisse maintenir un investissement personnel et continu du cadre.

En effet, l'élaboration de cette charte a permis aux élèves, dans un cadre de confiance et de complicité, d'aborder sous un nouvel angle la thématique de règles et de limites. Ce qui nous amène à parler de l'importance de la définition d'un cadre avec les enfants aussi bien dans ses aspects temporo-spatiaux, constituant en soi des limites, que règlementaires. Ce qui n'est pas sans retombées sur la problématique de violence chez les enfants.

Dans ce contexte, nous revenons à la problématique de limites à laquelle nous avons fait écho. Sur le plan conceptuel, elle se réfère psychologiquement à une défaillance dans l'intériorisation de la loi, à savoir les règles et les interdits véhiculés par une figure d'autorité. Cette défaillance se manifeste à travers essentiellement des comportements transgressifs à l'encontre aussi bien de la figure de l'autorité que de ses représentants (Torrebore, 2013).

Conjointement à ses caractéristiques décrites plus haut, la charte éducative de confiance par le biais de l'écriture a invité l'enfant à produire des traces écrites. Elle a permis à l'enfant de laisser une trace, de communiquer et de diffuser concrètement des messages difficiles à exprimer par le biais

du langage oral. Sur le plan groupal, elle procure un effet de cohésion (lié à la dynamique groupale), vu qu'elle renvoie ici à une œuvre collective. Sur le plan psychologique, l'écriture favorise profondément la symbolisation à travers une activité de mise en mots écrits (Torrebore, 2013)

Au cours de la charte d'engagement établie, nous avons, entre autres, demandé aux enfants des propositions de punitions pour ceux qui ne respectent pas les règles de l'atelier faisant l'objet d'un consentement groupal. C'est ainsi que la majorité des enfants ont proposé des moyens de punition exclusivement violentes, incluant la violence verbale, physique, la privation, l'exclusion, voire le châtement corporel. De ce fait, nous avons remarqué la présence massive de violence dans leurs propositions, imprégnées de déni, de minimisation et de banalisation. Cela nous conduit vers plusieurs pistes de réflexion telles que les modèles identificatoires de ces enfants et la perception de la violence chez eux tant sur le versant cognitif qu'affectif.

Par ailleurs, c'était une porte pour nous afin d'expliquer aux enfants qu'on peut punir sans violence, dont le recours à des moyens de punitions constructifs. Sur le plan conceptuel, cela se réfère en psychologie au renforcement négatif qui vise la déshabitude. La sanction en effet peut être négative, et c'est la punition, ou positive avec la gratification. Dans les deux cas, il s'agit, par un « renforcement » positif (récompense) ou négatif (peine), de marquer la valeur que l'on accorde au comportement : soit on veut qu'il disparaisse, et c'est la punition pour que l'enfant ne recommence pas ; soit on aimerait qu'il se répète, et on récompense l'enfant pour qu'il renouvelle cette conduite (Coom, 2011).

C'est pourquoi, il a été proposé aux enfants une méthode d'avertissement via le recours à des ballons. Une méthode « punition constructive » qui préserve la fonction limitante tout en étant non violente mais aussi adaptée à une pensée plus concrète ainsi qu'ayant une valeur ludique. En effet, le premier ballon qui est de couleur jaune illustre une expression faciale d'une personne énervée ou un peu en colère. Le deuxième ballon, quant à lui, est celui de couleur rouge exprimant un degré plus élevé de colère.



Figure 2 : L'opérationnalisation de la méthode d'avertissement

Ainsi, nous avons visé un travail de transformation de ces fausses représentations en soulignant aux enfants que ces expressions décrivent deux degrés de colère différents. Nous avons expliqué aux enfants que même si l'un d'entre eux a obtenu un de ces ballons cela ne veut pas dire qu'il est mauvais, c'est juste parce qu'il a eu un comportement inapproprié qui se contredit avec notre charte de confiance préalablement établie. De ce fait, nous avons insisté qu'il ne faut pas se moquer, ni juger, ni insulter... Mais, il est important d'encourager l'enfant averti à travers le dialogue et la communication afin de substituer ces comportements transgressifs. C'est à partir de cette discussion que nous avons invité les enfants à être plus empathiques.



Photo 4 et 5 : L'une des chartes éducatives élaborée par les enfants des écoles, médina de Tunis, lors des groupes d'expression avec les psychologues ©Rihab Mestiri.



Il s'agit d'une ébauche du travail entamée avec les enfants lors du premier atelier (celui du premier contact et de la charte éducative) portant sur le problème des limites et de violence à partir d'une simple technique ludique que nous avons utilisée d'une façon permanente.

Cette méthode fait partie intégrante des méthodes de renforcement négatif pour déconstruire un comportement ayant pour finalité : l'instauration et l'incorporation des limites par les enfants sans avoir recours à des méthodes violentes. C'est-à-dire, une technique qui préserve la fonction limitante tout en ayant une valeur non violente mais aussi adaptée à une pensée plus concrète. Généralement, les émotions sont véhiculées par le corps entier mais le visage y joue un rôle crucial.

Dans ce sens, cette méthode fait partie des paradigmes de renforcement et de punition, dans le courant behavioriste. Dans ces paradigmes, les conséquences sont classées selon leur effet sur la fréquence d'apparition future du comportement. Une conséquence est un renforcement si elle augmente la probabilité d'occurrence du comportement qui le précède, ou est une punition si elle diminue la probabilité d'occurrence des comportements qui le précèdent. Les conséquences ne peuvent modifier que les comportements futurs de l'individu d'où le lien entre béhaviorisme et apprentissage. Par ailleurs, les conséquences peuvent être positives s'il y a un ajout ou augmentation d'intensité d'un stimulus, ou négative s'il y a un retrait ou diminution d'intensité d'un stimulus l'environnement.

Par ailleurs, les méthodes de valorisation et de renforcement positif de l'enfant ont été bien considérées pendant toute l'intervention afin de cultiver l'estime de soi et consolider les talents et compétences des enfants participants et ce, à travers soit de la parole ou de petits cadeaux simples et pas chers.

5 Approches théoriques sous-jacentes

Comme toute rencontre avec l'enfant, l'intervention psychologique s'est basée sur un ensemble de principes fondamentaux que nous avons défini progressivement, en respectant le besoin des enfants, à la lumière d'une approche théorico-clinique, qui est l'approche humaniste.

Cette approche a été créée principalement par Carl Rogers en 1954 et constitue une approche dite centrée sur la personne, « l'enfant » dans ce cas de figure. Ce pionnier avait le mérite de développer un ensemble de principes auxquels nous nous inspirons dans l'instauration d'une relation avec l'enfant, essentiellement l'empathie, la bienveillance et l'écoute active, compréhensive et non jugeante. A titre d'exemple, Rogers écrit « *Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre en vue la condition « comme si »* » (Cité par Simon, 2009, p.29).

L'accent a été mis donc sur l'importance accordée à l'établissement d'une relation intersubjective « intervenant psychologue ou enseignant et enfant » demeurant dissymétrique dans le sens d'une définition des rôles et des fonctions de chacun ainsi que dans un respect des limites, mais aussi

une relation qui n'annule aucunement les principes auxquels se conjugue une capacité dite de régression thérapeutique dans la posture du psychologue travaillant avec l'enfant. De ce fait, il s'agit d'une régression étudiée, se mettre à la place de l'autre, régression transitoire, ponctuelle, à visée « thérapeutique/comportementale » et optimisant la compréhension empathique de l'enfant.

Corollairement à cette approche, un autre accent a été mis sur l'approche systémique groupale. En effet, les ateliers avec les enfants sont des dispositifs pluriels s'inscrivant dans une approche dynamique dans laquelle le groupe « des enfants, des parents ou des enseignants » constitue à la fois un objet d'étude mais surtout le vecteur du changement, le « changement du comportement violent ». De cette approche, il en découle la nécessité de se livrer à un travail d'analyse de groupe, ce qui conduit notamment à évaluer les mouvements affectifs de l'individu à l'égard de l'autre et finalement ceux qui reconnaissent le groupe comme une réalité psychologique spécifique et admettent l'idée du développement d'un processus groupal, ayant pour effet d'activer l'évolution de chacun des individus qui le composent.

A ce sens, Anzieu (1968) reconnaît les vertus thérapeutiques des groupes d'enfants et à cet égard, il disait que « *le groupe constitue pour l'enfant un fait socialement incontournable : il y vit et y construit ce qu'il n'aurait jamais vécu ou construit sans lui* ».

Tout le travail fait avec les interlocuteurs de ce projet, renvoie au recours également à une approche d'inspiration comportementale, vu qu'il s'agit d'essayer d'obtenir une modification du comportement violent de l'individu au sein du milieu à travers un travail autour essentiellement de la perception de la violence dans ses deux dimensions : cognitive et affective/émotionnelle.

Par ailleurs, le concept de Communication Non-Violente (CNV) a été l'un des paliers de notre intervention. Partant du postulat que les êtres humains partagent les mêmes besoins fondamentaux et possèdent tous une capacité naturelle à se montrer bienveillant, Marshall Rosenberg a élaboré dans les années soixante-dix ce concept pour communiquer sans violence. Ce type de communication se repose sur l'écoute de soi-même et des autres afin de prendre en compte et d'exprimer les sentiments de chacun. L'empathie est une dimension centrale de l'approche.

6 Méthodes mises en œuvre pendant les rencontres avec les enfants

6.1 L'observation

Sur le plan conceptuel et selon Larousse, il est important de distinguer entre les termes « voir » et « observer ». En effet, « voir » est percevoir une personne, un objet par les organes de la vue, alors que « observer » renvoie à plusieurs significations, à savoir examiner attentivement quelque chose, quelqu'un afin d'analyser, de comprendre et d'étudier, regarder attentivement pour contrôler ou encore remarquer des éléments et les signaler comme constatations. C'est une méthode essentiellement qualitative visant à recueillir et décrire

un ensemble de comportements verbaux et/ou non verbaux, de situations, de faits...etc.

Dans le cadre de ce projet, nous avons eu recours à deux phases d'observation structurées, et ce à travers l'utilisation d'une grille d'observation codifiée aussi bien durant les séances de cours que dans les ateliers artistiques. L'objectif principal de l'observation était d'appréhender et décrire directement les comportements et les émotions de l'enfant aussi bien dans leur globalité que dans leur singularité, dans l'ici et le maintenant. Conformément à une méthode longitudinale, les observations nous ont permis de nous orienter dans nos interventions, de préciser les besoins, d'étudier leurs agissements et les évolutions.

6.2 Les groupes d'expression

Les interventions consistaient essentiellement en des groupes d'expression qui reposaient sur la bienveillance et l'empathie. Elles étaient fondées essentiellement sur l'écoute et l'expression des émotions et des besoins, qui permettaient à chaque participant de réfléchir sur ses conduites, de maintenir un dialogue ouvert dans son contexte personnel et/ou professionnel.

D'emblée, ce groupe d'expression n'a pas comme objectif la « guérison » et ne doit pas être considéré comme une psychothérapie proprement dite. Il est, en fait, orienté vers la discussion et la réflexion sur un thème préalablement choisi, au cours duquel un effet thérapeutique est préconisé, à la lumière de la conception que nous avons explicitée auparavant.

Exclusivement avec les enfants, des outils de médiation artistique ont été associés afin de favoriser l'expression inconditionnée des émotions et la communication fluide de leurs connaissances.

Toutefois, l'intervention psychologique auprès des enfants représentait des particularités et exigeait des outils différentiels et adaptés, facilitant la création d'un espace d'échange opportun à l'abord de la problématique de la violence et les dimensions diverses qui lui sont rattachées (moyens, contextes, formes, gestion...). Ces outils ont également permis de développer les capacités sensorielles perceptives de l'enfant.

Synthétiquement, il a été démontré que le langage dans sa forme abstraite n'est pas toujours suffisamment manié par l'enfant pour lui permettre de bien s'exprimer, ainsi que l'attention et les désirs de ce dernier peuvent significativement ralentir le déroulement du travail. Par conséquent, nous avons aménagé le cadre général des rencontres pour le rendre plus congruent, d'où, l'emploi des dites « médiations thérapeutiques – artistiques » comme le dessin, le conte, les jeux de rôle, les activités de pâte à modeler ... concomitamment aux groupes d'expression.

A travers la mobilisation communément d'un mécanisme projectif et de par leur valeur gratifiante habituellement accordée par les enfants, les médiations avaient un double potentiel : expressif (se rapportant à la verbalisation) et réflexif (se rapportant à un processus de symbolisation), d'où leurs effets thérapeutiques autour de la thématique de la « *déconstruction de la violence* ». Ainsi, nous soulignons que le choix de ces médiateurs n'était pas arbitraire. Leur combinaison permettait de mobiliser chez l'enfant des modalités différentes,

à savoir plus figuratives dans les dessins et plus narratives dans les contes.

7 Activités pratiques avec les enfants pendant les groupes d'expression

Compte tenu de la finalité de l'intervention avec les enfants, nous avons eu recours à des techniques diverses de médiation artistique telles que :

7.1 La mosaïque

L'atelier de mosaïque a permis aux enfants de réaliser une reproduction, une reconstruction. Tout en s'amusant, les enfants ont la possibilité de développer de nouvelles compétences en explorant les formes, les couleurs, le graphisme, développant à la fois la créativité et la concentration.

Cette activité est à médiation manuelle d'une part, car elle vise la construction manuelle des morceaux en carré des papiers colorés sur la feuille du dessin. Et à médiation imaginative et créatrice, d'une autre part, via le collage et la symbolisation.

La mosaïque a aussi une finalité thérapeutique dans le sens où elle va aider les enfants implicitement à remodeler leurs comportements et représentations violentes. C'est-à-dire suite à cette activité manuelle de construction/reconstruction d'un dessin libre, elle va viser un mouvement de transformation sur le plan pulsionnel. Couper et ensuite coller pour reconstruire quelque chose à nouveau. Ceci a permis aux enfants d'intégrer la possibilité de désunir pour mieux construire par la suite. Ceci leur a également montré que quelque chose de « coupé » peut aussi faire « un tout » par la suite, qui n'est pas le tout d'avant mais garde quand même certaines de ses qualités.

Par ailleurs, cette activité a visé à stimuler l'imaginaire des enfants en favorisant l'expérience de la créativité : l'enfant peut créer, modifier, changer, détruire, bouger, son matériau. Les enfants peuvent partager, s'entraider ou réaliser leur collage en fonction de leurs possibilités respectives. Les activités de collage sont simples et elles laissent parler la créativité de chacun.

A ce propos, Vassel (2005) disait que l'apparente facilité du collage, dont la composition d'images peut être immédiatement gratifiante, permet de proposer cette médiation sans que soient évoquées des difficultés inhérentes à une technique particulière, comme par exemple le dessin ou la peinture, tout en ouvrant le champ de sa propre créativité, le jeu infini des superpositions d'images abolissant les limites à sa fantaisie personnelle. Le collage, comme support incitateur de projection, favorise l'expression des enfants en difficulté de verbalisation qui, à travers cette médiation, peuvent trouver matière à représentation.

Pour favoriser le travail de groupe, les enfants avaient à exécuter la tâche par binôme. Peu à peu, ils se sont appropriés ces petits morceaux de couleurs qui ont chacun sa destination dans l'image. Ils se sont pris au jeu de cette matière dont ils savent qu'elle dépend entièrement d'eux, qu'elle réclame leurs visions, leurs goûts des traits et surtout des couleurs. Ils ont avancé en rencontrant sans cesse des nouvelles difficultés de collage à résoudre, puisque chaque mosaïque

Photo 7 et 8 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école Bab Souika dans le cadre d'un atelier d'arts plastiques, médina de Tunis, 2020 ©Pol Guillard.



Photo 6 : Les enfants de l'école de la rue el Marr, médina de Tunis, pendant un atelier de mosaïque ©Rihab Mestiri.

de papier a imposé ses contraintes. La progression du travail des enfants n'a pas été aléatoire. Ils ont fourni de l'attention et de l'énergie et intégré l'idée de partage et de reconstruction progressive.

7.2 Le dessin

Le dessin de l'enfant fut considéré comme un moyen privilégié d'expression chez l'enfant. Dessiner fait trace d'une part intime de l'enfant. L'enfant, en dessinant, traduit, au-delà de ce qu'il pense être, ce qu'il ressent à un instant précis. Il exprime ses craintes, ses angoisses, ses satisfactions en donnant un contenu à son dessin. Il inscrit son dessin dans sa réalité, relevant le plus souvent de la réalité socio-affective dans laquelle il évolue.

Il est donc question de mettre l'accent sur le fait que le dessin marque une articulation entre la perception et la projection. A ce propos, Anzieu (2008) disait que « *le dessin est un message et un autoportrait dans lequel apparaissent les préoccupations présentes, l'histoire passée et le devenir de l'enfant* ».

Cette activité qui s'est tenue autour des problématiques essentiellement abordées pendant le temps alloué au groupe d'expression telles que la violence au sein de l'école, le respect du corps ainsi que le respect de soi, à aider les enfants à symboliser leurs émotions, nous a permis d'observer les caractéristiques allant de l'implication, l'entraide, la concentration au manque d'investissement de l'activité (difficultés attentionnelles, provocations, violence verbale, instabilité psychomotrice...), d'où, le rôle fondamental du travail continu de recadrage. Il a été également demandé pour chaque enfant de présenter son dessin devant le groupe, autour duquel il a été question d'en discuter et réfléchir. Encourager l'expression verbale, la confiance et l'affirmation de soi était l'une de nos finalités.

En plus des dessins libres réalisés avec les enfants en utilisant les pinceaux ou leurs propres mains, d'autres dessins à thématiques tels que le dessin de famille (réelle ou fantasmagorique) a été choisi afin de se renseigner sur l'image qu'a l'enfant de la dynamique familiale mais surtout de sa place au sein de cette dynamique. Il s'agit d'un matériel permettant la reconnaissance des mécanismes associés à la projection, le type d'attachement et le rôle de l'enfant au sein de sa famille. Cette activité a bien été appréciée de la part des enfants. Elle nous a permis de relever des éléments révélateurs sur leurs dynamiques familiales et d'évaluer la façon dont les enfants perçoivent les relations de leurs entourages. Ainsi s'inscrit notre rôle de médiateur et de conseiller auprès des parents et du cadre pédagogique.

Les objectifs que nous avons fixés pour les ateliers de dessin s'insèrent au cœur de notre projet de déconstruction de la violence par l'art et sont d'ordre :

- Cognitif : la compréhension de la consigne et la réflexion sur le dessin et les personnages à représenter ;
- Moteur : l'acte de dessiner, tenir le crayon, colorier, etc. ;
- Psychodynamique : comprendre les mécanismes sous-jacents qui constituent potentiellement les raisons des divers types de violences (subie, agie, morale, physique).

Cette médiation a permis entre autres d'évaluer aussi la qualité de liens, de la communication et la façon dont les enfants construisent leur réalité à partir de leurs relations familiales.

7.3 Le jeu et le jeu de rôle

Le jeu fut considéré comme le mode d'expression naturel et privilégié chez l'enfant, comme l'équivalent des associations verbales que produit l'adulte. Il permet, en effet, la socialisation progressive des comportements.

Il a été intégré dans la plupart de nos ateliers afin d'assurer la fonction ludique et pour voir comment ces enfants vont canaliser leurs émotions telle que la colère devant la perte et la gestion de la joie vis-à-vis du gagnant. La gestion de la rivalité et de la frustration a été également l'une de nos finalités. Ainsi, le jeu nous a permis de voir comment les enfants communiquent ensemble en toute spontanéité d'expression et nous a ouvert un terrain d'accompagnement, de supervision et de cadrage permanent par rapport aux acquis de socialisation.

Citons à titre d'exemple que lors de l'un de nos groupes d'expression avec les enfants, nous les avons divisés en deux groupes homogènes. Nous avons installé des chaises en cercle et orientés vers le centre, avec une chaise en moins selon le nombre des enfants. Les joueurs doivent marcher autour de ces chaises et être assis sur une chaise quand nous donnons le signal. Celui qui n'a pas de chaise est éliminé et une chaise est retirée du cercle. On lance la séquence suivante, avec un joueur et une chaise en moins. Et ainsi de suite jusqu'à la dernière séquence qui oppose les deux derniers joueurs aux prises avec une seule chaise.

Ce jeu coopératif avait pour but de voir comment l'enfant va gérer sa frustration devant la perte. Ça nous a permis de voir les réactions entre pairs. En effet, devant quelques réactions violentes observées surtout avec le premier groupe, nous avons sollicité les enfants sur l'importance de la gestion de la colère vis-à-vis la perte. Nous avons opté à conceptualiser la discussion entamée ce jour-là à travers le jeu.

De plus, ce jeu a permis aux enfants de rigoler ensemble en favorisant la cohésion du groupe. Il a mis par ailleurs davantage l'accent sur le plaisir et le partage que sur l'effort et la compétition. Ainsi, cette activité a contribué au développement de la dynamique de groupe et de la coopération.

Le jeu de rôle fut la mise en scène la plus réaliste possible d'une situation relationnelle issue, dans notre cas, d'une situation réelle évoquée par les enfants. Cariou-Rognant et al. (2007) stipulent qu'il s'agit en général d'une situation-problème que la personne a déjà vécue, ou qu'elle va être amenée à vivre, et qui nécessite un entraînement aux habiletés sociales.

L'objectif à court terme des jeux de rôles était d'aider l'enfant à interagir sans agressivité ni inhibition avec les différents protagonistes de la scène, et d'apprendre ainsi à contrôler sur le plan comportemental et cognitif une situation jugée difficile. L'objectif à long terme était d'obtenir la pérennisation des acquis dans différents domaines de leur vie personnelle en fonction des buts recherchés. Le jeu de rôle est à la fois très exigeant et très ludique, laissant une grande place à l'imagination et à une certaine part de spontanéité « contrôlée ».

Un autre aspect fondamental du jeu de rôle est la possibilité d'inverser les places, les rôles, pour parfois être dans la position de celui auquel on souhaite s'adresser et « sentir » l'effet produit par telle ou telle formulation. Se mettre, le temps d'un exercice concret, à la place de l'autre est utile dans le but de cultiver de meilleures relations avec autrui

mais aussi dans le cadre d'un apprentissage ou d'une formation continue pour appréhender l'état d'esprit de celui qu'on accompagne et l'effet que notre manière de l'aborder produit. Nous avons eu également recours au jeu à travers la pâte à modeler. Jouer également avec la pâte à modeler aurait de grands avantages pour le processus de croissance et d'éducation des enfants en rendant réelles toutes les figures ou formes qu'ils imaginent afin de renforcer les fonctions imaginatives. La pâte à modeler stimule la créativité en renforçant l'estime de soi. Elle augmente aussi la concentration car elle a un effet relaxant (Cariou-Rognant et al. (2007). *

Nous avons choisi de travailler sur les émotions car il est scientifiquement démontré que l'exposition aux émotions dans un contexte adéquat (tel que le jeu de rôle), est un des moyens de réguler l'équilibre intérieur et améliore l'intégration sociale de la personne. Ainsi, l'augmentation de la liberté d'expression émotionnelle est un des objectifs majeurs du travail en affirmation de soi (Cariou-Rognant et al. 2007). L'avantage de cette technique réside en sa grande fonction de décentration émotionnelle et de développer chez l'enfant la capacité à se mettre à la place de l'autre et de se positionner ensuite par rapport à son acte et de réfléchir sur son ressenti. C'est ce qu'on appelle le travail de l'empathie.

7.4 Jardinage et décoration

Il s'agit d'ateliers de décoration de pots et de jardinage. C'est une activité ludique, d'éducation à la citoyenneté, d'apprentissage et de découverte. Elle permet :

- La connexion avec la nature et l'engagement écologique ;
- L'éveil des sens des enfants et leur créativité ;
- Le développement de leurs capacités d'attention et de patience ;
- L'apprentissage des techniques d'anticipation et d'organisation ;
- L'autonomisation des élèves.

Parallèlement à ces bienfaits, cette activité offrira aux enfants des moments de complicité et de partage, ce qui facilitera la déconstruction de leur agressivité et de leur potentiel violent.

Cette thérapie par le jardinage a été fondée dès la fin du XVIII^{ème} siècle, par le psychiatre Américain Benjamin Rush. Cette discipline s'appuie en partie sur la fibre émotionnelle, pour accompagner le traitement de l'autisme, du trouble dépressif, de l'épilepsie ou pour soigner les personnes âgées. Selon cette même référence, jardiner est « susceptible de prévenir l'émergence de certains troubles comportementaux ou d'une dépendance, d'infléchir le cours de certaines pathologies (neurologiques, psychiatriques), d'améliorer les conditions de vie ». (Rogelet, 2019)

Cependant, l'hortithérapie s'inscrit aussi dans une démarche de bien-être. « *Les plantes et les gens ont en commun le cours de l'existence* », (Sauvage, 2009). Germination, croissance, maturité, vieillissement, mort. Une analogie avec notre existence humaine est ainsi établie.

Ce choix d'activité n'était pas arbitraire mais renvoie à ses apports sur le groupe cible. L'opportunité qu'a donnée cet atelier aux enfants lors de travail en groupe permet d'apporter un sentiment d'appartenance. En effet, l'investissement d'un espace commun et le détour que représente la pratique ar-

tistique favorisent les échanges spontanés entre les enfants quant à leurs souffrances ou à leurs difficultés personnelles. Dans ce sens, le jardinage stimule : le physique, le mental, les sensations et le relationnel.

Sur le plan pratique, cette activité a permis aux enfants de manipuler la terre et réaliser individuellement ou en binôme une activité (manipulation du pot, plantation de fleurs et des plantes). En plus, ça permet de développer la motricité fine chez l'enfant à travers la terre qui colle aux doigts et le plaisir de toucher le terreau, ce qui peut procurer aussi une sensation d'enveloppement apaisante.

En poursuivant, le groupe d'expression à cette médiation par le travail a permis aux enfants de mieux comprendre les autres, de cultiver l'empathie et de développer l'intelligence émotionnelle et sociale. Jardiner et entretenir régulièrement ces plantes permet également de renforcer le tissu relationnel de l'enfant et sa confiance en soi. Finalement, cette activité permet aussi aux enfants de comprendre le cycle de la vie d'une plante et d'inculquer certaines valeurs comme le respect de la nature et la patience.

L'intérêt de cette activité dans la déconstruction de la violence est que cette médiation véhicule à l'enfant l'importance du respect de l'environnement/le milieu scolaire, son corollaire serait la destruction. En s'inspirant du modèle dit écologique de la prévention de la violence, il serait question d'agir sur ce métasystème afin de parvenir à une généralisation du comportement dans les autres systèmes, telle la société.

Sur le plan du travail psychique autour de cette problématique, cette médiation facilite aussi le dit processus de maïnement de l'agressivité à travers un détournement, voire une transformation vers un produit valorisant et sublimatoire pour l'enfant.

7.5 Le conte

La spécificité du conte est que « en transportant l'enfant dans un ailleurs merveilleux, il conserve et transmet l'expérience humaine et nous parle de la naissance et de la mort, de l'homme et de la femme, de l'envie et de la rivalité, du mystère des origines... » (Anzieu 2014). En effet, la vertu du conte est qu'il « dit sans dire » (Winnicott) puisqu'il aborde la problématique, dont la violence dans ce contexte, par le détour du récit à travers des similitudes enfant/personnage. Il permet à l'enfant de rêver, d'enrichir son potentiel créateur et pourquoi pas de réaliser ce rêve à travers d'une œuvre artistique ...

Citons à titre d'exemple, durant l'un de nos ateliers, nous avons eu recours à un conte en arabe littéraire intitulé : « *محيطنا الجميل* / Notre bel environnement » (Ben Mansour Marwa, édition Hikayat Masaraati), choisi en fonction du développement cognitif des enfants et de la problématique sous-jacente qui relève du respect du milieu scolaire et de quelques comportements problématiques chez les enfants tels que la destruction des biens.



Photo 9 : Groupe d'expression avec les enfants de la rue el Marr : le jeu des chaises, médina de Tunis, 2020 ©Rihab Mestiri.

Photo 10 : Les enfants de l'école Bab Souika lors d'un atelier de pâte à modeler, médina de Tunis, 2020 ©Rihab Mestiri.



Photo 11 et 12 : Les enfants de l'école de la rue el Marr pendant un atelier de jardinage ©Rihab Mestiri.



Photo 13 et 14 : Les enfants de l'école de la rue el Marr pendant un atelier de décoration et jardinage
©Rihab Mestiri.





Figure 3 : Le conte médiateur « notre bel environnement ».

8 Objectifs des groupes de parole avec les parents

Dans une optique d'expression libre et libératrice, d'éducation, de soutien à la parentalité et de prévention des comportements de violence, les groupes d'expression verbale avec les parents avaient pour objectifs de :

- Favoriser l'échange et la communication entre les parents sur des thèmes en lien avec la parentalité et la violence ;
- Rompre l'isolement et bénéficier de l'expérience des autres ;
- Se libérer des émotions négatives et de la frustration qui ont un impact négatif dans la relation avec l'autre (enfant, mari, proches, enseignants...);
- Repenser la relation avec l'autre (enfant, mari, proches, enseignants...);
- Permettre aux parents de prendre de la distance avec leur vécu, de se positionner par rapport à leur vécu, et d'évoquer leurs ressentis ;
- Stimuler et valoriser les compétences des parents comme premier éducateur de l'enfant ;
- Chercher par eux-mêmes des pistes d'action et activer la confiance en eux ;
- Découvrir des astuces éducatives et des solutions pratiques à tester en famille et évaluer leur impact.

Le but des groupes d'expression verbale n'était pas thérapeutique. Il s'agissait plutôt de partir des questions apportées par les participants et de faire émerger, par la confrontation et le partage d'expériences avec les autres, des pistes de réflexion. L'enjeu était ainsi de créer une dynamique où le parent est actif, participatif et devient plus expert de sa situation.

9 Objectifs des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants

L'analyse des pratiques professionnelles et de réflexion sur le ressenti serait fortement recommandée en milieu pédagogique pour assurer un environnement scolaire bienveillant et adéquat à l'apprentissage.

A l'instar des groupes Balint¹, cette méthode d'analyse des pratiques professionnelles consiste en une méthode didactique qui favorise la réflexion sur les comportements le ressenti et les attitudes en milieu professionnel. Elle facilite également l'émergence de toutes les opinions.

Cette méthode, qui est à la fois orale et groupale, ne poursuit donc pas la recherche du consensus. Elle permet par contre le recueil des perceptions, des attitudes, des croyances, des zones de résistances des groupes cibles. Elle répond aux « pourquoi » et aux « comment » les choses ont été accomplies et de pousser la réflexion pour les améliorer.

Dès lors, un travail sur soi et sur la qualité de la relation entre les différents acteurs pédagogiques a été mis en place visant à :

- Identifier et analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts en pédagogie active à travers des études de cas ou des situations réelles de la pratique quotidienne des enseignants participants ;
- La mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées ;
- L'analyse des incidents critiques et des réussites... ;
- Développer des problématiques qui interrogent plus particulièrement l'enseignant, notamment sur la gestion de la classe et la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves... ;
- Créer un espace d'échange et de solidarité entre les enseignants novices et expérimentés permettant la mise en place d'une formation accompagnée qui permet de clarifier la position des enseignants novices (stagiaires) au cours des premières années d'enseignement... ;
- Mettre à disposition des enseignants des outils pratiques qui permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et des situations.

¹ Inventés par Michael Balint, les premiers Groupes Balint se sont déroulés dans le cadre de la Tavistock Clinic de Londres et étaient proposés, dès 1949, dans le cadre de la formation continue des médecins généralistes. Les pratiques de ces groupes sont une modalité de formation appartenant à l'évaluation des pratiques professionnelles.



Photo 15 : Groupe de parole de soutien et éducation à la parentalité avec des parents de l'école de la rue el Marr, médina de Tunis, 2020 © Pol Guillard.

Observations et Discussions

1 Observations comportementales lors des groupes d'expression avec les enfants

A la lumière d'une articulation théorico-clinique élaborée progressivement tout au long des rencontres avec les enfants, il s'agit d'un exposé des différentes thématiques et observations.

1.1. La conceptualisation de la violence, ses différentes formes et répercussions

Pour conceptualiser la violence, nous avons eu essentiellement recours aux dessins. Les traits saillants qui ressortent des productions réalisées par les enfants pour conceptualiser leur perception de la violence sont divers, tels que le trop plein d'attachement au concret à travers l'illustration d'un ensemble de situations vécues au quotidien. Ceci pourrait renvoyer à une forme de résistance à la « représentation figurative » de la violence.

En effet, la majorité des dessins témoigne des tendances chez les enfants à soit éviter complètement l'abord de cette thématique en rapportant une autre scène généralement qui leur est intimement propre, soit en illustrant la non-violence à travers la représentation de relations (amicales, fraternelles, parentales...) quasi-indemnes de toute manifestation de violence.

C'est ainsi que nous pouvons réfléchir à la place de la dimension transgressive dans la relation que les enfants établissent avec les adultes (des représentants des règles, de l'interdit et de la loi) ou encore à un défaut très significatif au niveau de la mentalisation des comportements violents, constituant un obstacle à leur traduction en dessins.

Par ailleurs, les dessins montrent un biais dit de « désirabilité sociale » qui consiste à ce que l'enfant veut se présenter à travers son dessin sous un angle favorable avec un certain conformisme aux attentes sociales, aux attentes des adultes. Des enfants qui font des efforts pour plaire à l'autre.

Par l'intermédiaire de la parole et afin de comprendre ce qui les pousse à utiliser la violence entre eux, les enfants étaient conscients que c'est bien la colère qui mène à la violence :

« الغش يهز للعنف كي الإنسان ميتحكمش في أعصابه »

Nous avons également remarqué que les élèves font la différence entre la violence verbale et physique et que la violence physique peut mener à la mort.

« المعلمة تضرب المشوشين بالعصا و بابا يسب امي, العنف المادي كي العنف اللفظي يهز للقتل. »

1.2. Réticence et inhibition psychomotrice

L'inhibition de l'enfant se traduit essentiellement par une réduction de sa capacité à symboliser, à imaginer et à jouer. En effet, pendant les ateliers de jeux de rôles par exemple, les

enfants arrivent à choisir et à improviser le rôle de chaque acteur mais dans la plupart du temps ils sont dans l'incapacité à verbaliser et à développer toute une scène théâtrale.

Pour certains, jouer un rôle se résume à verbaliser un choix, par exemple « je vais jouer le rôle de la maman » et ils sont dans l'incapacité d'imaginer toute une histoire afin de la jouer. Cela témoignerait d'une pauvre symbolisation et imagination. Ces derniers ont besoin d'un étayage de la part des psychologues accompagnatrices, afin de mettre des mots sur le jeu de rôle choisi. Nous avons noté qu'ils ont besoin d'un soutien et une aide, afin de les pousser à développer leur expression verbale et leur capacité de symbolisation.

Par ailleurs, nous avons remarqué une inhibition dans la parole, dans les gestes et dans les mimiques de certains enfants. L'inhibition verbale et la réticence ont été observées pendant presque tous les ateliers malgré parfois le questionnement direct de la part de l'animatrice. Prenons l'exemple de l'atelier « groupe de parole », les enfants ont évité de rapporter leurs expériences négatives pendant la période du confinement. L'inhibition verbale a été révélée aussi au cours du dernier atelier et ce en questionnant les enfants sur leurs expériences et avis concernant toutes les activités et les ateliers que nous avons effectués ensemble. La majorité des enfants étaient timides pour nous raconter leurs expériences exceptionnelles.

La stérilité au niveau de la pensée relevée dans le groupe de parole a été infirmée par la suite et cela en se référant aux productions picturales lors de l'atelier du dessin. Les dessins des enfants étaient riches en termes de contenu ; nous notons ainsi (de l'agressivité, de l'angoisse, le dessin d'une famille imaginaire en la comparant à la famille réelle, un processus d'identification à des pairs...). Les dessins étaient révélateurs en les comparant aux discours stériles rapportés par les enfants.

1.3. Manifestation de la violence à travers la frustration émotionnelle

La frustration émotionnelle manifestée par les enfants nous indique qu'un de leurs besoins est en souffrance. Elle doit être porteuse d'un message plus spécifique. Selon Favre (2005), la frustration émotionnelle chez les enfants se déclenche par le fait qu'il y ait un obstacle devant l'expression.

En effet, lorsqu'une personne est émotionnellement frustrée, une énergie proportionnelle à cette frustration est créée dans son organisme. Cette énergie agressive doit être canalisée dans la résolution de problème. Sauf que chez ces enfants, il semble que cette canalisation n'a pas été faite et une mauvaise gestion de la colère a pris le dessus, ce qui donne lieu à un comportement violent (Favre, 2005).

Lors des groupes d'expression, les enfants ont été sollicités par des questions libres non directives sur la nature de leurs comportements au sein de l'école. Le but de ce choix de consigne était de traiter d'une façon objective l'attitude violente des enfants, afin d'améliorer leurs comportements

au sein de l'école en particulier et lors de leur quotidien en général. Nous avons constaté que la libre parole a dévié par la suite du contexte scolaire au contexte familial.

Les réponses reçues ont été marquées par une énorme violence. Cela témoignerait de la non-incorporation des règles déjà instaurées à ce stade, ce qui nous pousse à travailler encore plus sur ce point. Pour eux la récréation de l'école est le lieu pour les disputes.

Parmi les réponses données nous pouvons citer : «نضربوه بالفلقة, نعلقوه في الشجرة... نضربو بالحبل في بعضنا» Durant ce groupe de parole, il y avait des enfants qui ont témoigné d'une violence vécue hors du contexte scolaire. Un de ces enfants a raconté une violence vécue à un âge très précoce de la part de son père. Il nous a rapporté un souvenir de maltraitance paternel quand il avait 2/3 ans. La maltraitance a été répétée à d'autres âges scolaires. L'enfant insistait avec beaucoup de chagrin, traduit par ses gestes, que même à cet âge précoce il se souvenait de cette maltraitance.

Ce témoignage soulignerait que le corps se souvient à défaut de l'esprit de chaque expérience. Ben Rejeb (2016) insiste sur la mémoire du corps à partir même de la grossesse et la conception de l'enfant. Cette expérience vécue décrit un père qui n'a pas contenu le rejet de son enfant durant ces premiers mois de vie, ce qui pourrait expliquer son comportement agressif projeté sur les autres.

Le deuxième témoignage portait sur un cas de violence dans la fratrie à cause de la jalousie. L'enfant nous a rapporté que son frère lui a fait du mal quand il était très petit. Il ajoutait qu'à ce moment-là il n'a pas pu se défendre. Cette maltraitance a duré deux ans, selon les dires de l'enfant. Cet enfant expliquait son comportement agressif actuel envers les autres, un comportement qui a fait défaut auparavant. Une violence physique vécue est devenue le modèle à suivre dans tout autre contexte.

Ces réponses témoigneraient d'une violence morale et physique qui révélerait la nature de l'environnement dans lequel baignent les enfants.

Un enfant s'est spontanément exprimé lors de cet échange : « Quand quelqu'un me frappe je ne peux pas m'empêcher de le frapper de retour /

« منجمش منضربش كي واحد يضربني منجمش نشد روجي ».

Nous avons essayé d'expliquer aux enfants que la communication est la seule solution pour s'en sortir. Aussi, nous avons insisté sur l'importance de demander le pardon si quelqu'un s'est comporté d'une façon inappropriée.

Par ailleurs, nous avons noté que les enfants manifestaient des difficultés liées à l'identification et à l'expression de leurs états émotionnels avec une inhabilité à pouvoir faire des connexions entre leurs émotions, leurs idées et leurs pensées.

Selon Jouanne (2006), cette attitude chez les enfants n'est pas forcément à considérer comme un déficit de l'affectivité. Elle peut être envisagée comme :

- Un véritable processus adaptatif ;
- Une imitation de l'attitude même des parents par rapport à leurs propres émotions ;
- Une défense, un gel pulsionnel, émotionnel visant à protéger l'enfant (par exemple suite à un traumatisme ou une maltraitance infantile...).

Synthétiquement, ce dernier saisi en termes de « passage à l'acte » témoignerait selon des études scientifiques d'un déficit au niveau de cette sphère, dont la non verbalisation, le

défaut de mentalisation, les failles de gestion...etc. C'est ainsi que le comportement agi serait un moyen d'expression et de décharge des émotions désagréables et constitue en soi une tentative de régulation non adaptée. Partant de cette idée, il s'agit d'amener l'enfant à travers un accompagnement réflexif de trouver de nouveaux moyens, ne répondant pas aux schèmes habituels (appris, imités...), de faire face. De ce fait, il s'agit ici d'aborder d'une manière incontournable les liens indissociables entre émotion, cognition et comportement illustrés par la figure ci-dessous :

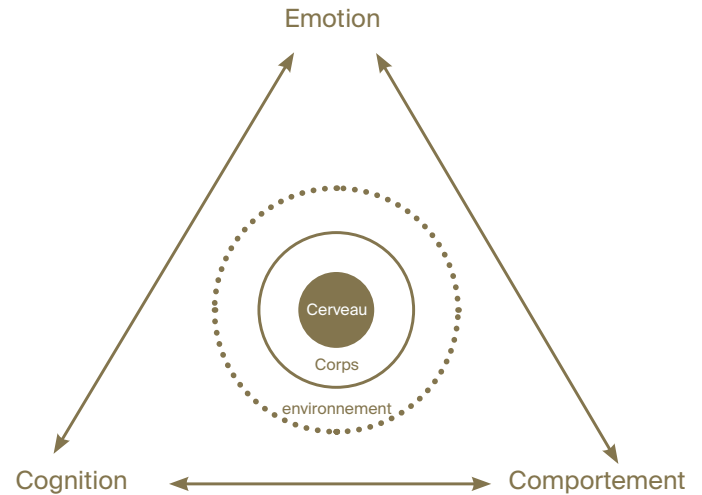


Figure 4 : Illustration du lien entre émotion, cognition et comportement.

Il serait pertinent dans ce rapport de faire une analyse plus en détails de la frustration chez l'enfant par rapport à plusieurs aspects que nous traitons progressivement, à savoir les sources, les mécanismes, les processus...etc. D'abord, il serait convenable de définir ce que c'est que la frustration. Freud (1927) (cité par De Larrard, M. (2018)) disait que « nous appellerons frustration le fait qu'une pulsion ne peut pas être satisfaite, interdit l'institution qui impose cette frustration et privation, l'état que cet interdit provoque ». Partant d'une critique selon laquelle une telle conception a pour inconvénient majeur de confondre plusieurs modalités du manque. Lacan (cité par De Larrard, 2018) en distingue trois, à savoir : la privation ; la frustration ; la castration.

Une distinction établie à partir de trois volets, dont : l'agent du manque ; l'objet du manque ; le manque lui-même comme opération.

Suivant ces démarcations, Lacan (cité par De Larrard, M. (2018)) postulait que pour le jeune enfant, nous pouvons nous contenter, pour situer la frustration, de penser aux objets réels qui pourraient lui manquer. Le manque lui-même, dans la frustration, est imaginaire. En effet, la frustration est le domaine des exigences sans limites. Dans le monde humain où l'enfant constitue son désir, la réponse est scandée par un « Autre », Autre « paternel » ou « maternel » qui donne ou refuse, et d'abord donne ou refuse sa présence. C'est cette alternance de la présence et de l'absence qui donne à l'agent de la frustration sa dimension symbolique.

D'inspiration humaniste, la psychologue Larivey (2002) parle de la frustration comme étant une pseudo-émotion renvoyant à un état, tout comme l'insatisfaction en est un.

Contrairement à cette dernière qui est relativement neutre, la frustration est toujours vécue avec une attitude de protestation. Il y a en effet dans la frustration, une impression d'injustice, celle d'être privé d'un objet qu'on aurait dû avoir ou encore de vivre une situation/expérience qu'on ne devrait pas vivre.

Toujours selon la même référence, d'une manière aussi holistique soit-elle, la frustration renvoie à une réponse/vécu émotionnelle négative liée à une impossibilité d'accomplir un désir (au sens psychanalytique du terme) /une demande suite à une opposition/une résistance. En outre, la frustration peut avoir plusieurs sources, liées à ce que plusieurs études nomment le « *locus de contrôle* » que nous exposons de la sorte :

- Internes : Le stress, la peur, le manque de confiance en soi, le manque de l'estime de soi...etc.
- Externes : Sont liées aux conditions/agents externes et environnementaux.

Sur le plan processuel, il s'agit habituellement d'une génération d'une interférence entre les attentes/demandes de l'enfant et les réponses d'un agent externe empêchant l'atteinte du but désiré. La résultante est la mise en place d'un ensemble de réponses/mécanismes comme une tentative de lutte contre ce désarroi, dont les pleurs, l'agitation, la colère, la provocation et les comportements violents (Larivey, 2002).

En se centrant sur ce dernier aspect tout en se référant à une perspective psychoaffective et développementale, la frustration renvoie à une expérience essentielle dans le développement « normal » de l'enfant. Par contre, elle pourrait s'inscrire dans un contexte pathologique dès lors qu'elle ne trouve ni de voies de canalisation ni de sens attribué par l'autre. Par ailleurs, la fréquence et l'accompagnement de ce vécu sont fondamentaux.

Pour revenir à cette approche, il y a une grande différence entre la frustration « *saine* » et la frustration « *pathologique* ». En effet, le bébé naît dans un monde sans limites. Lors de la grossesse, il était nourri en continu par l'organisme de sa mère dont il pense faire partie de lui-même. À partir de la naissance, il devra apprendre à se différencier d'elle et appréhender le monde qui l'entoure. C'est ainsi que la frustration permet à l'enfant de faire la part entre ce que l'école psychanalytique nomme le « *principe de plaisir* » et le « *principe de réalité* ». De ce fait, en vivant la frustration, l'enfant intègre peu à peu le monde qui nous entoure, ses limites physiques, sociales, culturelles, économique. En fait, grandir, c'est en quelque sorte intégrer les fruits de la frustration et apprendre à la maîtriser (Larivey, 2002).

A ce propos, nous abordons l'importance de l'apprentissage progressivement de la « *tolérance à la frustration* ». Dans la théorie de Rosenzweig (1944) (cité par Bertrand, J. (1991), la tolérance à la frustration est considérée comme étant la capacité de supporter la frustration tout en conservant son adaptation psychobiologique. Ainsi, au plan développemental, l'individu prend progressivement contact avec la réalité et en arrive à situer ses comportements entre la satisfaction immédiate de ses besoins et la capacité de les retarder. Deux types de facteurs déterminants de la tolérance à la frustration sont suggérés par Rosenzweig à savoir :

- Les facteurs somatiques : constitutionnels, héréditaires ou acquis.
- Les facteurs psychologiques génétiques, qui relient les expériences vécues en matière de frustration avec la capacité actuelle d'y faire face.

Enfin, De Larrard (2018) montre que le cerveau du petit enfant n'est pas suffisamment mature pour affronter la frustration en toute sérénité et que la plupart des pédagogues s'accordent aujourd'hui sur le fait que les parents doivent accompagner l'enfant dans la gestion de la frustration, afin qu'il établisse progressivement les connexions neuronales lui permettant de faire face au « non ».

1.4. Manifestation de l'impulsivité

Largement observé durant quasiment toutes les rencontres, « l'enfant a [...] du mal à attendre son tour pour faire quelque chose, il donne des réponses hâtives aux questions, et passe rapidement d'une activité à une autre. Ceci peut parfois donner l'impression que l'on a affaire à des comportements d'opposition » (Bréjard & Bonnet, 2017, p.16).

Ces manifestations comportementales se réfèrent à l'impulsivité et peuvent apparaître dans différents contextes, en effet, l'impulsivité entraîne des réactions de la part de l'entourage. L'impulsivité est un concept omniprésent au quotidien, qui peut avoir des répercussions tant au niveau personnel, qu'interpersonnel. Elle se définit généralement par la propension à agir instinctivement, sans réflexion et anticipation au préalable (Bilieux, Rochat, & Van der Linden, 2014). Dans ce même sens, Whiteside et Lynam (2001) proposent alors une conception multifactorielle, à quatre facettes, mettant d'accord les auteurs : Urgence, manque de Persévérance, manque de Préméditation et recherche de Sensations (UPPS).

Durant les ateliers artistiques, nous avons pu repérer une impulsivité verbale et motrice chez de nombreux enfants, dont le comportement était caractérisé par des réactions rapides aux stimuli prédisposés. A titre d'exemple, certains enfants répondaient aux questions sans y réfléchir et avant même de comprendre ce qui est demandé de l'activité. D'autres ne savent pas se retenir de chuchoter lorsque leurs camarades sont en train de parler. Ou encore, ils ne lèvent pas leurs doigts avant de parler ou coupent la parole à l'animatrice.

Certains enfants ont tendance à ne pas apprendre de leurs erreurs. Ils agissent avant même de penser et n'appliquent pas les recommandations de l'animatrice. Citons à titre d'exemple que lors de l'un des ateliers, l'animatrice a demandé aux enfants de ne pas ouvrir les enveloppes des outils qu'après son signal, sauf que certains n'ont pas pu se retenir et l'un d'entre eux a commencé à pleurer tandis que d'autres ont paru moins sensibles aux conséquences.

Comme l'a confirmé Evenden (1999), le concept d'impulsivité renvoie à une variété de comportements réalisés prématurément, excessivement risqués, inappropriés et pouvant entraîner des conséquences indésirables. De même, selon Gomez et al. (2009), l'impulsivité est ainsi associée à divers comportements problématiques tels que les conduites agressives.

1.5. Agitation, hyperactivité et violence

En s'appuyant sur des constats des comportements de différents enfants durant les ateliers, il serait pertinent de faire une distinction conceptuelle et sémantique entre l'agitation, l'hyperactivité et la violence.

D'abord, nous tenons à faire une différenciation entre une agitation normale et une agitation pathologique. A cet égard Couturier (2014) montre qu'un enfant agité est décrit comme un enfant en mouvement quasi permanent, un enfant dont la motricité est rarement en repos. Toute une série d'activités se succèdent à un rythme rapide et il touche les objets, les manipule, les porte à sa bouche. Il s'agit d'un niveau d'activité élevé et qui n'est adapté ni aux exigences du milieu ni à celles de la réussite, elle est stérile, inefficace (cité par De Larrard, M. (2018).

Selon la même référence, cette agitation s'inscrit dans la durée, elle n'est pas due à un événement récent, et retentit sur la vie de l'enfant, dans sa famille comme à l'école. En parlant de l'agitation pathologique, Bizouard (2008) définit l'agitation chez l'enfant comme étant essentiellement motrice, associant une instabilité, un déplacement et des mouvements plus au moins ordonnés et elle peut être sous-tendue ou pas par une excitation psychique (cité par De Larrard, M. (2018).

En se basant sur un ensemble de travaux, l'agitation normale se distingue de l'agitation pathologique considérée comme étant un trouble du comportement, par la durée, l'intensité, le caractère non adaptatif, un retentissement sur la vie de l'enfant et son milieu ainsi que par une absence de finalité apparente.

Quant à l'hyperactivité, un enfant hyperactif est un enfant dont l'activité motrice est augmentée et désordonnée, accompagnée d'impulsivité, de réactions violentes et de troubles de l'attention qui perturbent son efficacité scolaire. Ces troubles doivent être en décalage clair par rapport à l'âge et au niveau de développement et suivant des classifications cliniques rigoureuses. L'agitation n'est pas forcément signe d'un trouble de déficit de l'attention et de l'hyperactivité. Elle peut aussi prédire une dépression chez l'enfant.

Friard (2014) écrit « *l'agitation, trouble du comportement psychomoteur... Pourtant, cette notion tend à disparaître derrière celle de violence, opérant un glissement du symptôme, l'agitation, vers ce qu'il produit potentiellement, la violence* ».

La plupart des enfants ont rapporté une agressivité au sein de la famille de la part des parents et de la fratrie (violence physique avec le recours à différents instruments : ceinture, ballet, chaussure...). Par ailleurs, l'agressivité a surgi indirectement, lors du choix des rôles et des thèmes des pièces de théâtre par exemple : cambrioleur, scène de braquage avec un couteau...

De plus, nous avons pu observer un désaccord entre les enfants, et de l'agressivité lors du choix des groupes de travail. Dans ce contexte, un enfant a voulu frapper son ami avec une bouteille d'eau. Ensuite les enfants désobéissent à l'animatrice. Nous avons noté aussi une certaine indiscipline dans les comportements des enfants l'un envers l'autre, surtout qu'ils se frappent quand ils ont trouvé l'occasion.

Les enfants éprouvent une difficulté à se contrôler, se manifestant parfois par des actes violents à l'encontre de leurs camarades surtout quand on leur demande de partager le matériel de l'atelier d'entre eux.

Il existe en effet, un lien entre l'agressivité et le manque de sens de partage. Si l'enfant a un sens de partage, il serait plus facile pour lui d'exprimer ses émotions avec des mots plutôt qu'avec des gestes agressifs.

Que ce soit dans l'école de Bab Souika ou de Rue el Marr, un nombre important d'enfants ont manifesté une agitation, pendant les différents ateliers effectués. L'agitation a été observée à travers, par exemple l'interruption de l'activité, du jeu ou du travail en cours pour prêter attention à des événements secondaires à maintes reprises, malgré le cadrage permanent et le rappel des règles établies ensemble de la part de l'animatrice.

En effet, l'agitation des enfants peut être expliquée, non seulement par leur nombre, mais aussi par l'émotion de joie exprimée pour la reprise des ateliers, toujours considérés par les élèves comme moments de joie et de partage. N'oublions pas, ici, que le fait de se mettre en un groupe en soi, a un effet d'excitabilité et de distractibilité pour les enfants.

Néanmoins, cette agitation pourrait témoigner aussi d'un des signes de la dépression chez l'enfant. En effet, le ralentissement moteur observé chez l'adulte peut être absent chez l'enfant, en donnant lieu à une instabilité psychomotrice. Ainsi, le ralentissement psychique peut être observé par un fléchissement scolaire chez certains des enfants participants, il s'agit d'une dépression masquée. Cette hypothèse pourrait se confirmer chez certains élèves agités, devant l'aspect dépressogène de leurs dessins libres (couleurs sombres, pauvreté des contenus des dessins, surgissement de l'angoisse de mort...)

Malarrive et Bourgeois (1976) affirment que les tendances dépressives et régressives chez l'enfant seraient masquées par l'agitation. Diatkine et Denis (1985) ont proposé aussi de considérer l'instabilité comme défense maniaque contre la dépression chez l'enfant. Mais bien évidemment pour parler d'une dépression il faut la présence de plusieurs signes cliniques, c'est pour cette raison qu'il faut être prudent et attentif en observant les enfants durant les ateliers et en même temps ne pas prendre à la légère ces troubles de comportement.

En avançant dans l'analyse, cette agitation pourrait témoigner, dans un autre cas de figure, d'un problème au niveau de l'attachement. Bergès (2007) propose de comprendre l'agitation comme symptôme d'une défaillance au niveau des enveloppes corporelles, dû à un attachement insécure durant la petite enfance, il explique que « l'instabilité psychomotrice apparaîtrait comme une « suture » de ce qui vient à manquer au corps ».

Picoche et Bonneville-Baruchel (2019) soulignent dans ce même point que « ces enfants créent une enveloppe substitutive d'agitation motrice et verbale. L'agitation est le moyen de circonscrire et de se débarrasser d'un excès de tension intérieure, mais aussi de se procurer des sensations d'existence et de corps unifié dans le mouvement ». Il ajoute que pour ces enfants s'envelopper de bruits et de sensations autoproduites évite de percevoir et d'être débordé de façon passive par les excitations venant du dehors. Ceci donne lieu aux processus de décharge, d'expulsion par la motricité, imposés par un état d'intense détresse psychique (cette détresse peut être causée dans le cas de ces enfants par la maltraitance et la violence intrafamiliale et sociale vécue).

Selon la même référence, les auteurs stipulent que devant le comportement hyperactif de ces enfants, le trouble

Photo 16 : Travail de reconnaissance des 6 émotions fondamentales par l'intermédiaire des émoticônes avec les enfants de l'école rue el Marr, médina de Tunis, 2020 ©Rihab Mestiri.



de déficit de l'attention serait probable. Ce trouble se définit comme un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité qui interfère avec le fonctionnement ou le développement de l'enfant. L'inattention se manifeste au plan comportemental par une grande distractibilité, des difficultés à se fixer à une tâche continue, à concentrer et maintenir son attention, une tendance à papillonner de manière désorganisée. L'hyperactivité se manifeste par une agitation désorganisée et incessante, une incapacité à tenir en place, à attendre son tour, avec une forte impulsivité. Il s'agit bien d'un mode « persistant » d'agir, pas d'une simple agitation circonstancielle.

Nous tenons à mettre l'accent sur le fait que le comportement violent peut faire partie ou pas du trouble de l'agitation et du trouble de déficit de l'attention et de l'hyperactivité. Cela ne signifie aucunement qu'ils sont des synonymes. En d'autres termes, un enfant peut être « agité » ou « hyperactif » et ne pas être violent ainsi que le contraire. C'est ainsi que le comportement violent peut être isolé ou faisant partie d'un tableau plus complexe, cliniquement parlant. C'est pour ces raisons que nous recommandons d'éviter de considérer comme pathologiques certains troubles comportementaux, de bannir les interprétations hâtives et d'adresser aux professionnels pour diagnostic et prise en charge.

1.6. Défaillances dans l'expression des émotions

Baurain et Nader-Grosbois (2014) avancent que les compétences émotionnelles fondamentales sont distinguées en plusieurs composantes ; en l'occurrence, la différenciation, l'identification et la verbalisation émotionnelle. La « reconnaissance des émotions » englobe habituellement la différenciation et l'identification. Précisons que la différenciation des émotions concerne la capacité à discriminer les expressions faciales entre elles. Quant à l'identification des émotions, elle correspond à la capacité lexicale à utiliser des termes relatifs

à la connaissance émotionnelle des autres. Et enfin, la verbalisation des émotions fait référence à la capacité à relier ses états émotionnels et ceux des autres. Ces compétences émotionnelles se développent dès la petite enfance et continuent à évoluer bien au-delà.

D'autres auteurs stipulent que les capacités d'identification perceptive des expressions faciales émotionnelles vont émerger durant la première année avec la capacité, vers 7 mois, de discriminer visuellement ou auditivement certaines émotions entre elles : les émotions primaires dont la joie, surprise, peur, colère, dégoût et la tristesse. (Baurain & Nader-Grosbois, 2014).





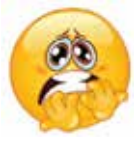


À la lumière de réponses des enfants rapportées au tableau ci-dessous, nous avons constaté un dysfonctionnement au niveau de l'identification perceptive des expressions émotionnelles. En effet, les enfants ne sont pas parvenus à décrypter les émotions et les différents états de colère.

Leurs réponses sont marquées par le jugement et le manque de la capacité empathique. Cela pourrait expliquer entre autres le recours de ces enfants à la violence physique ou morale comme outil de communication et d'expression émotionnelle.

Le « acting-out » (l'agir et le passage à l'acte) a pris la place du côté émotionnel. D'ailleurs, plusieurs travaux montrent l'idée d'un lien entre passage à l'acte et le déficit de la verbalisation émotionnelle et l'expression pulsionnelle. De ce fait, il s'agit d'un dénominateur commun dans la clinique du passage à l'acte. C'est pourquoi, ledit « acte de parole » constitue une voie possible et fructueuse dans le dénouement et la résolution de ces difficultés.

D'ailleurs, Jeammet (2005) disait que « *Comme le taureau dans l'arène, captif de sa perception de la cape agitée devant lui, ils n'ont pas d'autre choix que de répondre à une émotion, souvent déclenchée par une perception externe, par un acte plus souvent nuisible pour eux et parfois pour les autres, sans pouvoir veiller à leurs intérêts propres* ».

Tableau 1 : Emotions et besoins exprimés par les enfants.

Emoticône	Emotion	Expressions verbales des élèves	Le besoin verbalisé par les élèves
	La joie	« يضحك خاطر شرالو حاجة » « فرحان » « شايع » « مسرور » « سعيد » « ولادة بنت خالتي فرحتني برشا » « فرحت برشا الي ولا عندي خو » « شرالي بابا قطوسة كي نجحت » « وجود أمي يفرحني برشا » « و كيف نجحت شرالي بابا تاليفون »	La valorisation, être à la hauteur des attentes ... « نكون فالمستوى » « نشيخ »
	La surprise	« مصدوم » « مستغرب » « باهت » خايف	Pas de besoin spontanément verbalisé
	La colère	« يغزل » « وجهو أحمر » « منرفز »	De se venger De garder sa dignité « ننتقم » « نرجع قدري »
		« متغشش » « غاضب » « عصبى » « فكولو فلوس » « مشوش » « منرفز على صحابو ضحكو عليه » « يهدد » « عمل عرك فالحومة »	
	La peur	« يحس بالرعب » « فما شكون هددو » « حزين »	De faire pitié et d'échapper au danger De se sentir en sécurité « يلزم نسخفو » « يسييني » « يهرب » « يخاف »
	Le dégoût	« كلا حاجة مقرفة » « باش يرد خاترو مرض »	Pas de besoin spontanément verbalisé
	La tristesse	« بيكي » « تحزن كي يموتلك حد » « في العائلة »	Besoin d'extérioriser ses émotions « يفرغ قلبوا »

Après avoir travaillé longtemps sur l'identification des émotions fondamentales avec les enfants, nous avons opté pour coller ces émotions qui sont représentées sur des émoticônes en bois sur le mur dans la salle, non seulement afin de laisser des traces de notre travail avec les enfants tout au long de ce projet, mais aussi pour une meilleure mentalisation de la part des enfants de chaque émotion.

En poursuivant, par l'identification des différentes émotions par les enfants, nous pouvons dire que le travail de reconnaissance a abouti. Mais ces derniers n'arrivent toujours pas à les exprimer correctement. Ceci a été observé pendant le jeu de mimes/de devinettes ou lors des jeux de rôles, en effet, ils ont du mal à mimer l'émotion. De ce fait, les enfants font des confusions entre certaines émotions comme par exemple entre « la surprise » et « la colère », entre « la tristesse » et « le dégoût », et ce pendant la scène théâtrale car l'acteur n'arrive pas à mimer l'émotion convenablement. Ceci pourrait témoigner d'un défaut de mentalisation des émotions et d'une défaillance au niveau de l'expression des émotions de la part des enfants dans leur vie quotidienne.

Dans ce même contexte, nous allons nous référer aux travaux du psychiatre américain Peter Sifneos qui a créé le concept d'alexithymie en 1973. Cet auteur définit l'alexithymie comme un déficit de l'affect : « une vie fantasmagique pauvre avec comme résultat une forme de pensée utilitaire, une tendance à utiliser l'action pour éviter les conflits et les situations stressantes, une restriction marquée dans l'expression des émotions et particulièrement une difficulté à trouver les mots pour décrire ses sentiments » (Cité par Jouanne, 2006).

Il ajoute aussi qu'une personne alexithymique se trouve incapable à identifier ses émotions (tant agréables : joie, enthousiasme, gratitude, amour... que désagréables : colère, tristesse, peur, déception...). Elle n'arrive pas à mettre en mots ses émotions comme nous avons constaté au cours de l'atelier jeux de rôles. Elle est dans l'incapacité à distinguer ses émotions de ses sensations corporelles. Elle a une vie imaginaire très pauvre et ne peut pas faire preuve d'empathie puisqu'elle n'arrive pas à identifier les émotions des autres.

A travers une discussion interactive au cours des ateliers, nous avons permis aux enfants de réfléchir sur les émotions et la manière de les gérer pour finalement aboutir à un travail de mentalisation en leur demandant par exemple : qu'est-ce que vous ressentez lors d'une dispute avec vos parents/votre fratrie/ vos amis ? Comment essayez-vous de maîtriser vos émotions afin de gérer la situation ?

Dans ce sens, Filliozat (1999) souligne « qu'il est important de montrer à l'enfant que la reconnaissance et l'expression verbale de ses impulsions les plus violentes ne détruisent ni la relation, ni la personne ».

Nous avons noté que certains enfants ont des difficultés à maîtriser leurs émotions (comme la colère) ce qui pourrait être expliqué par une faible persévérance comme l'a dit Verbruggen & De Houwer (2007) « Le manque de persévérance pourrait découler de difficultés à résister à l'interférence proactive ou de difficultés à inhiber des pensées et/ou des souvenirs non pertinents en mémoire de travail » (Cité par Gomez & Van der Linden, 2013).

En se référant aux discours des enfants, nous avons noté parfois des réactions émotionnelles disproportionnées par rapport à la situation qui les mènent à des comportements

inadaptés. Une émotion trop ressentie ou exprimée émerge de la violence physique ou morale (des enfants nous ont rapporté que lorsqu'ils s'énervent de leurs frères/sœurs/amis, ils courent vers la violence inconsciemment sans se rendre compte de certains comportements et ils culpabilisent par la suite). Certains enfants sont hyper émotifs et hypersensibles, qui ont plus de difficultés à trouver un équilibre émotionnel. Ces derniers ressentent une amplification des émotions, ajoutée à un défaut de mentalisation. A titre d'exemple, un enfant nous a rapporté que ses larmes coulent d'une façon involontaire et rapidement suite à la violence morale subie par ses amis de classe, par la maîtresse ou par ses parents. Il se trouve dans l'incapacité de s'exprimer même lorsqu'il n'est pas fautif, ne trouve pas les mots et ne peut pas non plus verbaliser son ressenti.

Un autre enfant, âgé de 10 ans et non connu comme ayant des troubles particuliers de l'apprentissage, nous a rapporté que sa maman sait très bien quand il a faim. En effet, s'il pleure c'est qu'il a faim. Ça nous rappelle le comportement du nouveau-né face à sa figure maternelle. L'attitude de cet enfant semble être régressive voire même pathologique par rapport à son âge.

Le trouble au niveau de type d'attachement avancé précédemment, la défaillance dans l'expression émotionnelle et le besoin, la difficulté de mentalisation pourraient témoigner de l'hypersensibilité émotionnelle présentée par certains enfants.

1.7. Colère et comportements destructeurs

A partir des témoignages présentés par les enfants, nous avons remarqué que lorsqu'ils se sentent en « colère », certains passent à l'acte violent automatique et impulsif pour répondre, ainsi que d'autres incubent cette mauvaise sensation à l'intérieur de soi-même.

Le fait de donner un espace sécurisant aux enfants pour verbaliser leurs expériences et pour citer les sensations éprouvées durant cette situation va leur permettre de prendre du recul par rapport à leur mode d'expression erroné.

En se basant sur le groupe d'expression consacré à la tristesse, nous avons remarqué l'émergence de certaines problématiques de deuil qui transparaissent d'une manière très significative à travers le discours de plusieurs enfants, surtout quand qu'il s'agit de leur demander de raconter des expériences personnelles vécues liées à la tristesse.

Dans un premier abord, il serait convenable de faire une distinction entre le deuil normal et le deuil pathologique chez l'enfant.

D'abord, nous rappelons que le travail de deuil peut être mis en place suite à plusieurs circonstances de vie telles que les décès, les maladies, les accidents, les séparations...etc. Synthétiquement, il s'agit d'un processus psychique complexe qui permet de dépasser progressivement la douleur psychique liée à la perte, en vue d'un investissement de nouveaux objets.

Les comportements destructeurs sont habituellement retrouvés chez les enfants déprimés et/ou en difficulté ainsi qu'ils se rencontrent chez les enfants qui sont empêchés de deuil.

Ces comportements constituent d'une manière active à la passivité de la mort. Cette dernière constitue :

- Une compulsion à soigner et à rechercher une autonomie prématurée ;
- La présence de symptômes identificatoires tels que les accidents et les suicides.

En guise de synthèse, le deuil chez l'enfant dépend de plusieurs paramètres tels que l'âge, les aptitudes affectives et intellectuelles, la famille et les circonstances.

Dans quelques cas de figure, les difficultés de faire un travail de deuil peut donner place à plusieurs complications dont les émotions négatives telles que la colère et les comportements violents.

C'est pourquoi, il faudra être particulièrement vigilant à l'égard des jeunes enfants dont la souffrance peut passer inaperçue.

Vu que notre intervention ne consiste pas en une prise en charge thérapeutique, il s'agit pour nous de tenter d'avoir des effets thérapeutiques à travers la parole et les médiations utilisées ainsi qu'à travers une attitude d'écoute et d'empathie.

➤ **La confusion entre les différentes dimensions de la colère**

Au cours des ateliers de reconnaissance émotionnelle, notamment l'émotion de la colère, nous avons relevé deux aspects importants qui sont :

La confusion entre les différentes dimensions de la colère et ce d'une manière quasi unanime chez les enfants. C'est pourquoi, nous avons tenu à clarifier et à expliquer ces divers aspects que nous présentons de la sorte :

- La dimension somatique : Damasio (1998) évoque les marqueurs somatiques de la colère qui renvoient au signal d'alarme automatique, au système d'appréciation automatique et au système d'indications.
- La dimension émotionnelle : renvoie au vécu affectif subjectif, aux ressentis.
- La dimension gestuelle/non verbale : renvoie à la reconnaissance/ le codage des manifestations non verbales telles que les mimiques faciales et les expressions corporelles.
- La dimension cognitive : renvoie à la représentation mentale liée à l'évènement en question.

Ce qui nous amène à évoquer les modèles dits componentiels. En effet, dans les modèles componentiels, les émotions ont différentes facettes qualitatives.

Ce que les auteurs appellent la « triade de réponses émotionnelles » se compose de trois composantes principales pour la production de l'émotion : l'expérience subjective, les réponses physiologiques périphériques et l'expression motrice.

Certains théoriciens y ajoutent les composants cognitifs et motivationnels. L'approche componentielle vise à déterminer le rôle relatif de chacun de ces composants. (Mahboub, 2011). Par exemple, pour certains enfants, passer à l'acte suite à une humiliation subjectivement perçue et ressentie physiquement par un pair n'est rien autre qu'une réponse automatique pour rendre sa fierté au sein du groupe.

➤ **Le défaut de mentalisation favorise les comportements externalisés**

Nous avons interrogé les enfants, est-ce qu'il y a une relation entre violence et émotion ? Ces derniers ont rapporté qu'il n'y a aucun lien entre ces deux concepts. Cela nous pousse à réfléchir qu'il y aurait probablement un défaut de mentalisa-

tion qui pourrait expliquer la banalisation du passage à l'acte violent rapporté par les enfants les plus âgés. Ici pour mieux expliquer la réaction des enfants, il faut tenir compte de notre contexte culturel, sommes-nous habitués et éduqués à faire ce lien ?

Fonagy et Target (2006) avancent que la mentalisation concerne un acquis développemental essentiel qui permet à l'individu de percevoir et d'organiser ses propres comportements et ceux des autres sous forme d'états mentaux (cité par Chabot, Achi & M. Terrada, 2015). Allen et al. (2008) ajoutent que la capacité de mentalisation d'un enfant se développerait mieux quand les membres de sa famille sont sensibles à ses états mentaux (cité par Girard, M. Terradas & Matte-G, 2014). Nous soulignons qu'un travail de mentalisation manquait chez certains enfants. Ces derniers n'arrivent pas à élaborer les états mentaux des autres enfants.

Nous avons expliqué aux enfants que la violence peut être la conséquence de l'émotion « colère ». Donc il y a une forte relation entre émotion et violence. Il faut mentaliser le dégât qu'engendre la violence et la non gestion émotionnelle sur soi-même et autrui. Ce qui va les aider à diminuer les comportements externalisés de type (impulsivité, opposition, désobéissance, agressivité...) et à changer le mode d'expression qui nuit à l'autre personne.

Un enfant a rappelé le jeu de rôle qui a été simulé par ces deux camarades à l'atelier précédent, où la fin était lieu de violence. Cet exemple était une piste pour prêter l'attention encore une fois sur le comportement erroné mis en jeu pour exprimer l'émotion et qu'il y a d'autres modes d'expression au lieu du comportement violent, comme la communication.

Dans la même perspective, les enseignants ont rapporté que le bloc sanitaire réservé aux élèves est mal entretenu. Des excréments figurent sur les murs, les poignets des portes des toilettes.

C'est ainsi qu'il a été primordial de véhiculer aux enfants, à travers un conte « mouhitoutana el jamil/ notre bel environnement » la place de l'école et du respect de ce cadre à travers leur responsabilisation. L'abord de ces aspects à partir du personnage central du conte avait pour finalité de mettre en exergue un travail de distanciation et d'autocritique chez l'enfant, à travers un mécanisme identificatoire qui peut avoir lieu.

L'éducation à l'environnement est jugée porteuse d'enjeux essentiels en termes d'évolutions des comportements des enfants et d'ancrage à la citoyenneté, de connaissances nouvelles et de mise en capacité de chacun pendant chaque atelier a été transformé comme des habitudes au quotidien (ramassage de papiers, garder les toilettes propres, etc...).

➤ **Le manque d'empathie engendre un trouble du comportement**

Les élèves ont été amenés à parler de leurs propres expériences en tentant de les analyser afin de mieux les assimiler. Ceci leur a permis de « dédramatiser » leurs ressentis et d'envisager leurs camarades comme des alter ego pouvant éprouver les mêmes émotions qu'eux et donc d'adapter leurs comportements et leurs réactions d'après ces nouvelles données.

Selon Giménez-Dasi (2012), l'expression des émotions permet de « donner une forme » à une émotion, de la rappo-

cher d'éléments concrets et caractéristiques. Elle favorise également la reconnaissance des émotions chez soi et chez les autres.

Selon cette dernière référence, laisser les émotions s'exprimer, dans une certaine mesure c'est-à-dire sans que cela nuise à soi ou aux autres, permet de leur laisser une place, un espace qui permet aux élèves de se sentir plus « légers ».

Citons à titre d'exemple un enfant qui a rapporté en riant « *je me suis disputé avec mon ami en le poussant par terre, ce qui l'a blessé à la main, qui a saigné* ». Nous avons remarqué la non prise de conscience du comportement erroné pris par l'enfant et la banalisation de l'acte par des rires.

A partir de ce témoignage, nous confirmons que l'empathie manque chez ces enfants. Nous avons demandé à cet enfant de se mettre à la place de son ami et de réfléchir à ce qu'il a ressenti. Selon Stetson (1998), le fait de ressentir des émotions similaires à celles d'une autre personne pourrait motiver l'enfant à répondre d'une manière altruiste (cité par Damasio, 1998).

Girard et al. (2014) stipulent que l'empathie est une réponse émotionnelle concordante avec l'état affectif d'autrui qui se produit conséquemment à la capacité de l'observateur à prendre la perspective de l'autre. Cette capacité implique que l'individu doit être en mesure de réfléchir aux états mentaux d'autrui.

L'empathie va diminuer les troubles du comportement observés chez certains enfants. En effet, des études récentes démontrent que les difficultés quant à la capacité d'être empathique, d'adopter des comportements prosociaux et de prendre la perspective d'autrui sont fortement reliées à la présence de trouble du comportement chez l'enfant.

En effet, nous avons pu détecter chez certains enfants, durant quasiment tous les ateliers et plus précisément lors des groupes de paroles, un manque d'empathie. Parmi les participants, certains se montrent indifférents à la douleur d'autrui. Ils ne ressentent pas de préoccupation pour la souffrance vécue par un camarade. Ils peuvent même y trouver du plaisir et en rire. D'autres se montrent insensibles face à des situations tristes et à un vécu pénible. Ou encore, ils ne complimentent jamais leurs camarades, ils n'ont pas cette capacité à donner un retour positif aux autres. Quelques enfants n'accordent pas d'intérêt aux propos des autres. Ils n'écoutent pas ce qu'on leur dit.

Ce manque d'empathie serait-il la défaillance d'un environnement chaleureux, attentionné et accueillant ?

D'autres raisons pourraient expliquer cet affaiblissement des capacités empathiques résident dans la surexposition aux médias et aux réseaux sociaux envahis par la violence « virtuelle ». Une fois connectés à un mobile, sur une tablette ou un ordinateur portable, beaucoup ne sont pas enclin à se déconnecter pour répondre à l'entourage réel.

Durant les ateliers avec les enfants, nous avons travaillé sur la sensibilisation et sur les conséquences néfastes de l'exposition aux violences virtuelles aux médias et aux réseaux sociaux. De même les psychologues ont invité régulièrement les enfants peu empathiques à rendre service, à consoler un ami ou à aider un enfant plus petit, par exemple. En lui faisant remarquer combien son geste est apprécié, il se sentira valorisé. Par la suite, il comprendra mieux comment les autres peuvent se sentir face à son comportement et à son attitude.

1.8. Dégoût et surprise: deux émotions difficilement identifiables

Lors de l'atelier consacré à la conceptualisation de ces deux émotions, nous avons remarqué que les enfants manifestent une certaine ambiguïté lors de la décortication des émotions « dégoût » et « surprise », qui leur sont difficilement identifiables: les enfants avaient tendance à fusionner la surprise avec la joie et le dégoût à la colère.

Une revue de la littérature nous a permis de comprendre que cette ambiguïté s'avère normale puisque l'identification de ces deux émotions n'est acquise que relativement tard, entre 6 et 10 ans (Widen & Russel, 2013) tandis que l'identification de l'émotion de joie est déjà bien acquise à 3 ans et celles des émotions de tristesse, colère et peur sont reconnues vers 5-6 ans (Boyatzis, Chazan & Ting, 1993 ; Durand et al., 2007).

La difficulté manifestée par les enfants face à ces deux émotions est aussi due à la complexité de l'acquisition et du développement émotionnel. Dans ce contexte, notons qu'à partir de 5 ans, l'enfant commence à comprendre l'influence des désirs sur les émotions (e.g. Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989) et vers 6-7 ans il comprend en plus le rôle des croyances et des perceptions sur les émotions (e.g. Bradmetz & Schneider, 1999). Il commence aussi à cet âge à faire la distinction entre l'apparence et la réalité d'une émotion, par exemple qu'il est possible de masquer une émotion (e.g. Wellman & Liu, 2004 ; Perron & Gosselin, 2007). A partir de 8 ou 9 ans, l'enfant va comprendre l'incidence des règles morales sur certaines émotions (ex: se sentir coupable pour un acte moralement répréhensible) (e.g. Lake, Lane & Harris, 1995). Vers 9 ou 10 ans, il comprend également les émotions mixtes (e.g. Peng, Johnson, Pollock, Glasspool & Harris, 1992).

Ainsi, nous pouvons dire que pour nos enfants, c'est tout à fait naturel d'associer les émotions à des situations contextuelles (le dégoût est culturellement associé à une certaine violence).

1.9. Comportement provocateur et oppositional

Les enfants opposants donnent ce sentiment de vouloir maîtriser la relation, voire maîtriser l'objet, comme si rien ne pouvait jamais être satisfaisant.

En effet, nous avons remarqué durant les ateliers que certains enfants présentent un comportement oppositional et de provocation. Ils s'opposent aux consignes des animatrices. Par exemple, un élève a quitté la salle durant l'atelier malgré les interdictions des animatrices et a répété ce comportement durant toutes les séances et a importuné ses camarades sans but apparent. D'autres enfants ont présenté des comportements agressifs et colériques avec une hyperactivité motrice dans le but de la provocation. Ce comportement serait-il une manière que l'enfant utilise pour se montrer et s'affirmer ?

Selon Hammarrenger (2016), dans l'enfance, un trouble d'opposition / provocation apparaît habituellement pour l'une des raisons suivantes: L'enfant n'est pas reconnu par ses parents dans ses besoins, dans son individualité et dans sa recherche d'autonomie ; l'enfant et ses parents n'ont pas réussi à établir un lien de confiance mutuelle ; l'enfant a appris que l'opposition est payante (exemple: il reçoit davantage

d'attention lorsqu'il s'oppose que lorsqu'il se conforme, ou encore il sait que s'il s'oppose il a des chances d'avoir gain de cause) ; il y aurait aussi une composante génétique qui prédisposent certains enfants à adopter des comportements d'opposition.

De plus, le même auteur met l'accent sur l'importance d'établir un lien de confiance fort et inébranlable entre l'enfant et ses parents. Par conséquent durant les ateliers avec les parents on les a incités à passer du temps positif et de qualité avec leurs enfants chaque jour pendant 20 à 30 minutes. Selon ce même auteur, l'enfant va souvent chercher de l'attention négative par son opposition, là où il n'arrive pas à obtenir de l'attention positive. Notons aussi qu'un enfant hésite davantage à s'opposer s'il sent qu'il risque de briser un lien positif fort avec le parent et qu'il s'oppose davantage s'il sent qu'il n'a rien à perdre dans son lien avec le parent (ou même s'il sent qu'il y gagne de l'attention). L'enfant doit sentir un lien d'attachement fort, et ce avec ses deux parents.

C'est pour cela qu'il est important d'investir le contact physique, comme les câlins et les baisers, qui sont de puissantes méthodes pour solidifier le lien parent-enfant.

C'est pour cela aussi que durant les ateliers avec les enfants, les psychologues ont essayé de renverser l'interaction négative en utilisant le plus fréquemment possible des mots positifs envers l'enfant opposant en les félicitant pour leurs réussites et leurs efforts, et en leur répétant que nous sommes fières d'eux.

Quant à certains enfant, d'âge de préadolescence, qui constitue une nouvelle phase de séparation-individuation où l'identité est fortement sollicitée. Il est classique de voir resurgir une opposition, attitude qui est le symbole de l'auto-nomisation, de l'affirmation du sujet par le dégagement des valeurs et repères des adultes qui l'entourent. Néanmoins, dans le cas d'un trouble oppositionnel et provocateur dès l'enfance, cette opposition et provocation peuvent virer vers des comportements plus pathologiques comme le risque suicidaire, la délinquance, la prise de psychotropes etc. C'est pour cette raison qu'il est important de travailler sur l'opposition qui semble être problématique chez quelques enfants. Cependant, la plupart des cas de trouble oppositionnel avec provocation s'amélioreraient progressivement avec le temps et l'intériorisation des limites.

1.10. Troubles des conduites chez l'enfant: la tendance au vol

Nous avons remarqué durant les ateliers que quelques enfants ont tendance au vol. Par exemple, durant le premier atelier, ils volaient le gel hydroalcoolique de leurs camarades dès qu'ils avaient les yeux tournés et ils prenaient parfois dans leurs poches de tabliers en cachette du matériel (pâte à modeler, gouache, jeux de cartes). Nous avons mentionné à ces enfants qu'il est interdit de prendre quoique ce soit sans avoir la permission des deux animatrices.

Et même le vol a été évoqué comme thème d'une pièce de théâtre où les enfants ont choisi de leurs propres chefs de présenter une scène de braquage et un autre groupe a présenté une scène d'escroquerie. On s'interroge sur ce qui pousse un enfant à penser au vol ? et quelle signification aurait cet acte ?

Le vol, le mensonge, la destruction mais aussi la glotonnerie, l'énurésie sont de nombreuses manifestations qui ont

été, non seulement, observées durant les ateliers avec les enfants, mais aussi, rapportées par les parents pendant les ateliers qui leur ont été destinés. Winnicott décrit ces manifestations par le concept "la tendance antisociale". Il avance que la tendance antisociale s'observe chez presque tous les enfants. Il la différencie de la délinquance néanmoins elle pourrait devenir une conséquence du vol. Winnicott conçoit la tendance au vol comme un symptôme de détresse et d'un appel à l'aide, qu'elle est une difficulté du développement affectif et que l'évolution est déterminée par l'environnement de l'enfant.

Winnicott (1989) explique que « Chez un enfant, la tendance antisociale représente l'espoir (inconscient) relatif à la réparation d'un traumatisme dû à un sevrage affectif. »

Winnicott, Bowlby et tous les psychanalystes se sont interrogés sur les racines inconscientes de la tendance antisociale et que l'origine est due à la rupture vécue par l'enfant pendant les premières années de sa vie. Et ils ajoutent que c'est la première maturation psychique interrompue due à un défaut d'environnement. Bowlby (1940) constate que les perturbations affectives de la petite enfance et en particulier les séparations précoces conduisent au vol (cité par Caïtucoli, 2005).

Selon Winnicott (1989) le vol répond à un sentiment précoce de défaillance de l'environnement. L'enfant voleur cherche inconsciemment à combler un manque, à prendre quelque chose qui lui était dû et qui lui a été refusé. Les facteurs affectifs (carence ou séparation) sont presque toujours présents dans la genèse des comportements de vols répétitifs (cité par Caïtucoli, 2005).

1.11. Conformisme et imitation

Quant à la gestion de la violence par des mécanismes tels que l'identification, l'introjection et l'imitation, nous avons remarqué que les enfants confèrent à l'auteur de la violence des attributs de force, joie, toute puissance et de « sadisme ». Pour se positionner du côté de la victime, ils avaient plus de difficulté à le faire. Par conséquent, il a été question de les orienter vers une réflexion autour :

- De la notion de la « douleur » ;
- Le respect de son corps/intégrité physique de soi et de l'autre ;
- Le respect de soi et de l'autre au sein des différentes relations établies ;
- Les moyens de gestion des émotions négatives, telle que la colère par des tâches axées sur la quantification de ce vécu tout au long de la semaine et les moyens de faire face et cela dans le but de les ajuster en en proposant d'autres (bannir les passages à l'acte, l'impulsivité, l'humiliation...) ;
- Les conduites à risques et leurs conséquences.

Le discours des enfants a été ponctué par des modèles identificatoires et des idéaux présumés comme « négatifs », des personnages inspirés des feuilletons, jeux vidéo ou des délinquants ou criminels connus dans leur quartier.

Nous avons constaté également que certains enfants témoignent d'une faible capacité imaginative. En effet, les dessins libres ont révélé une pensée concrète et conformiste (dessin de la nature, une fleur, un arbre, une maison...), les dessins se ressemblent entre eux. Néanmoins, Paul Harris et

al. (1989) considèrent que l'imagination, non seulement une activité noble et majeure de la vie mentale, mais encore un moteur du développement de l'enfant.

Ce qui est important à souligner est que le groupe des enfants qui n'a pas bien investi l'atelier de dessin, a bien verbalisé au contraire au cours de l'atelier groupe de parole, en rapportant différentes expériences vécues lors du confinement, quel que soit positive ou négative. Tandis que le groupe des enfants qui a été inhibé dans les échanges verbaux du groupe de parole, en rapportant des discours semblables et stériles avec une répression des émotions ressenties, a au contraire tout projeté dans l'activité du dessin libre. Ces derniers ont produit des dessins hétérogènes au niveau du contenu et chargés émotionnellement.

1.12. Perplexités par rapport à l'adolescence

Ce thème a été évoqué spontanément par les enfants, ce qui témoigne de leur inquiétude par rapport à cette phase développementale.

Leur productions écrites et orales illustrent des problématiques en lien avec l'accès à l'adolescence tel le remaniement identificatoire et la découverte de la sexualité (visualisation des films pornographiques), les transformations physiologiques et les désirs. Les remaniements psychiques ont été illustrés par des inquiétudes par rapport aux changements physiologiques.

Nous avons remarqué que l'adolescence est perçue comme un terme inconnu et péjoratif par les enfants. Cette perception est plutôt sociale qui traduit la crainte des parents, transmise par les élèves, par rapport à l'obéissance et le besoin de s'affirmer.

Les témoignages ont relevé beaucoup de perplexité et d'inquiétudes. Nous avons donc présenté cette période de vie comme :

- Un passage nécessaire entre l'enfance et l'âge adulte ;
- Un phénomène normal et naturel se caractérisant par des transformations physiologiques, psychologiques et sociales positives sauf exception ;
- Une véritable période de transition où l'équilibre cognitivo-émotionnel et psychologique peut être provisoirement bouleversé ;
- Durant cette phase de développement, la possibilité de ne pas partager le même point de vue avec les parents est tout à fait normal et ne suscite aucune inquiétude ;
- Avoir une vie sociale riche, la communication non violente et l'expression positive des émotions sont les garants d'une transition constructive.
- Les éventuelles modifications et transitions vécues lors de l'adolescence vont contribuer au développement de l'identité et la singularité de l'intégrité psychique relative à la personne.

1.13. La famille : quelles représentations ?

Au cours de la réalisation des dessins de famille, nous avons remarqué une grande implication et un investissement de la part des enfants. Il y a ceux qui ont été dans la rapidité, d'autres ayant pris un temps de latence élevé et marqué par des moments hésitations et d'autres de rebondissements.

Pour atténuer des manifestations de frustration et la présence d'une crainte de l'échec chez quelques enfants, nous

sommes intervenues par moments pour les accompagner durant leur exécution de l'activité.

Notre posture prend source dans le modèle d'apprentissage basée sur la notion d'étayage et de tuteur, dans lequel le médiateur joue un rôle fondamental aussi bien dans la réalisation du travail que dans la gestion et la régulation émotionnelle. Cela était palpable à travers notre posture corporelle, nos mimiques et le renforcement positif par moment (par exemple : applaudissement). A ce propos, Bruner (1983) disait que la notion d'étayage correspond à l'aide apportée par un adulte expert à une autre personne moins experte afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pas pu effectuer toute seule (cité par Colette et Joan, 2000).

Sur le plan interprétatif, la majorité des dessins témoignerait d'une tendance chez les enfants à soit éviter complètement l'abord de la thématique familiale, soit de la dessiner en deuxième lieu. Nous avons noté l'absence de famille dans quelques dessins en tentant de la compenser en dessinant un environnement, une nature, une rue, une maison...etc.

Selon Perot (1965) « l'analyse de la composition de la famille donne des informations sur les relations entre ses membres, telles qu'elles sont interprétées par le sujet. L'omission d'un membre indique souvent un affect de rejet vis-à-vis de cette personne » (cité par Colette & Joan, 2000, p.68).

Nous remarquons l'absence de représentation de la famille dans quelques dessins, alors que la consigne avait été très bien comprise par les enfants. Cette difficulté à dessiner une famille, pourrait indiquer selon Colette & Joan (2000) que « la famille n'a pas encore acquis de signification symbolique pour l'enfant ».

En poursuivant, les dessins sont majoritairement placés au centre un peu vers le haut ce qui pourrait être assimilés à un type d'attachement insécuré et rigide, surtout dans les relations interpersonnelles (Buck, 1948, cité par Colotte & Joan). Très peu de dessins sont placés à droite de la feuille ce qui évoqueraient l'élan vers l'environnement, vers l'action, vers l'autre et vers le futur. Mais elle fait référence aussi à l'angoisse de la solitude et des pensées intimes.

Pour la plupart des auteurs, la taille indique l'importance de l'investissement du sujet et pour certains des traits de personnalité particuliers. Les grands dessins (exemple : dessin 2) sont assimilés à un manque de contrôle et à l'acting out, alors que les petits dessins (exemple : dessin 3) renvoient à l'anxiété, la timidité et au repli sur soi-même avec constriction.

Le tracé appuyé renvoyait aux personnes agressives, impulsives ou énergétiques selon Aubin (1970), cité par Kim Chi (1989). Kim Chi (1989) mentionne aussi la pression du trait si elle est forte évoque une pression intérieure. Les lignes droites et carrées signent d'agressivité et de colère.

Nous remarquons des gommages dans quelques dessins, l'enfant rapporte qu'il a gommé la mère suite à la sollicitation du psychologue, d'ailleurs, c'est observable dans le dessin.

Royer (1984) avance dans ce propos, le sentiment de perplexité, le mécontentement vis-à-vis de soi-même, le sentiment d'inaptitude se remarque par les corrections, les gestes d'effacer (cité par Colotte & Joan, p. 82). Reynolds (1978) suggère que le gommage indique l'ambivalence, le conflit ou encore l'insécurité (cité par Colotte & Joan, p. 82).

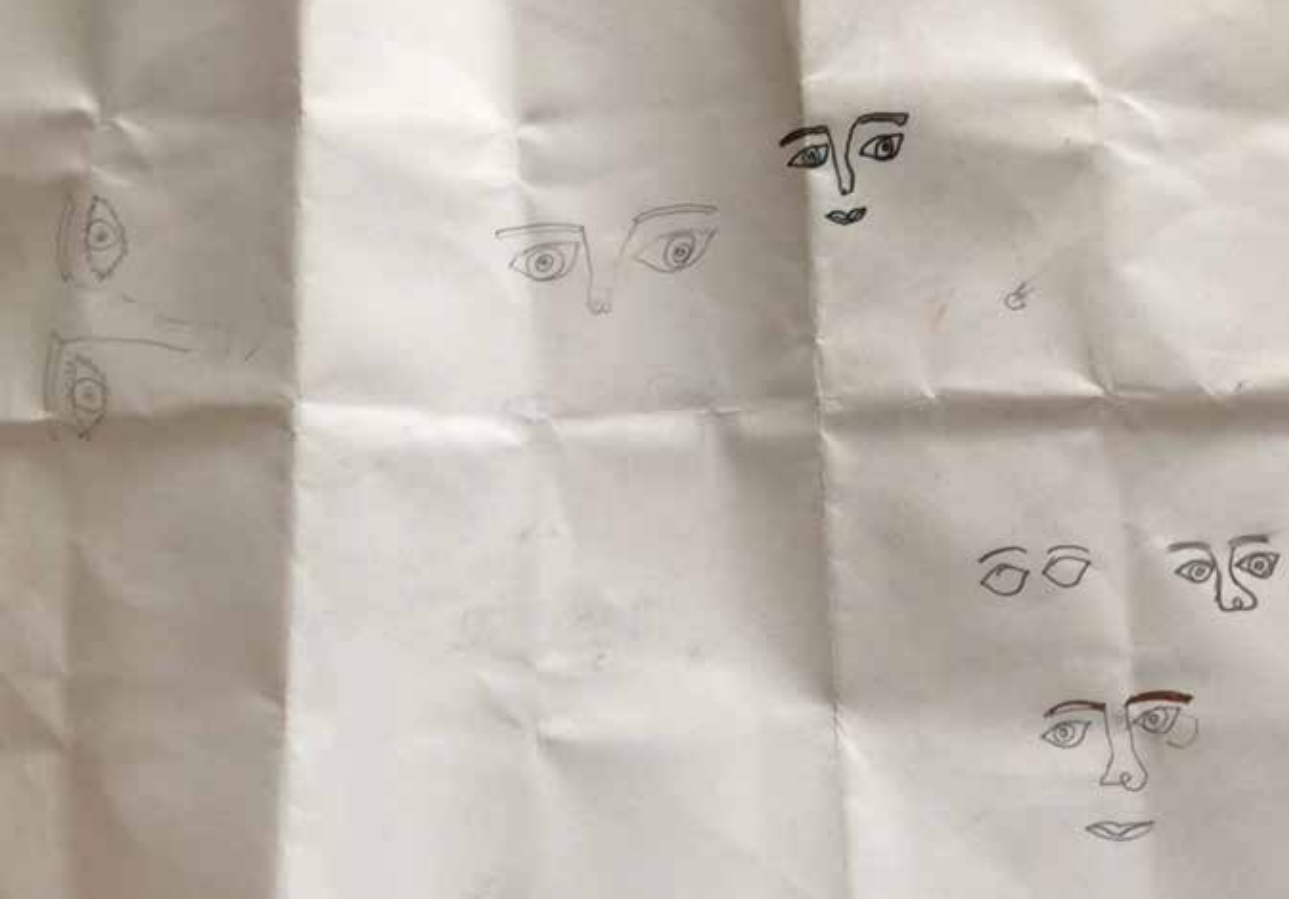
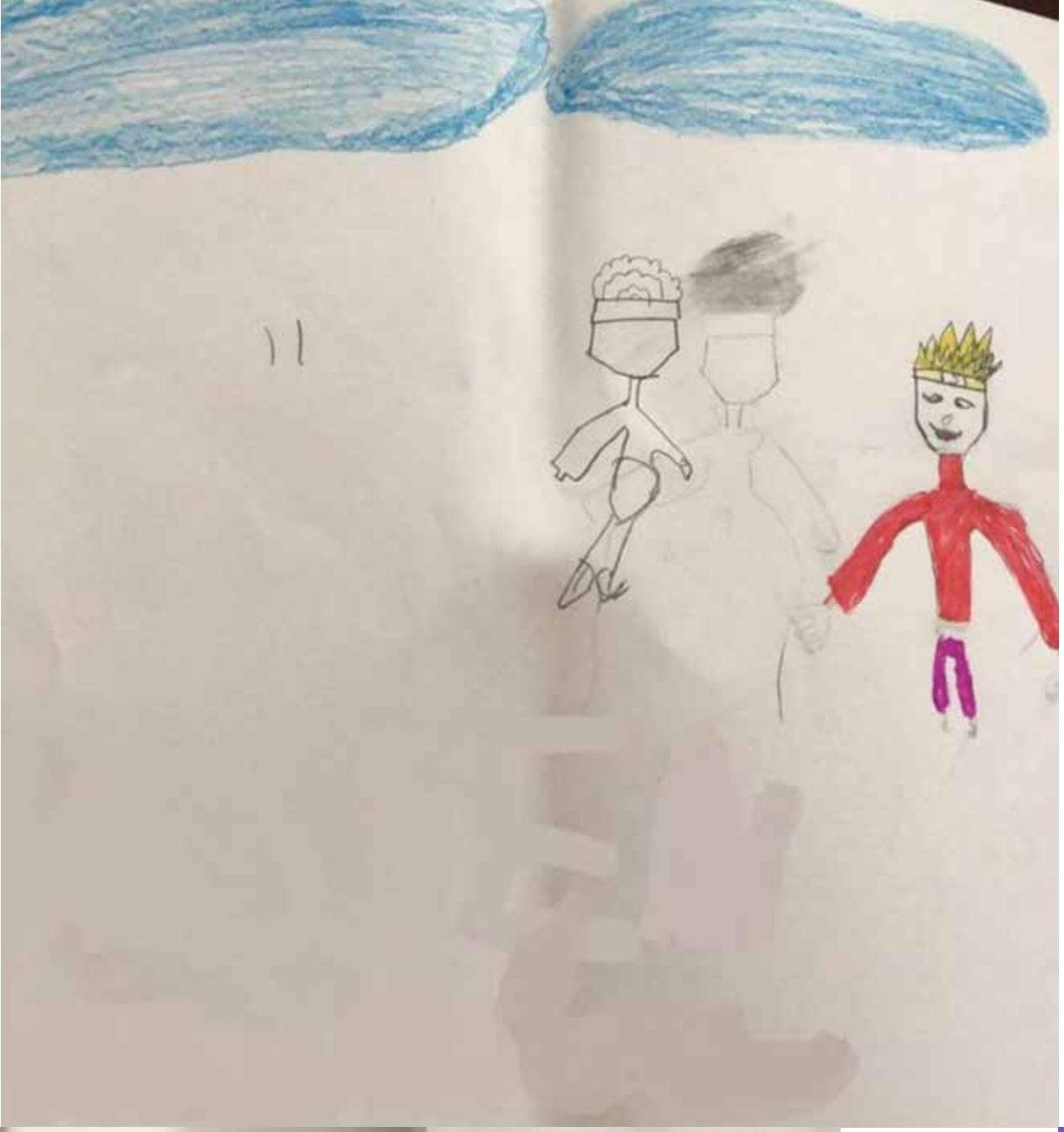
Les couleurs nous renseignent sur l'affectivité, l'intensité des couleurs relève d'une affectivité riche. Cependant, les dessins présentés par les enfants sont pauvres au niveau du

Dessin 1 : Dessin de famille de l'enfant A.
 «هاني كرهية ركيو فيها لعائلة الصبح بنش يمشنو للبحر»



Dessin 2 : Le dessin de famille de l'enfant K.
 «الاح و الابن. خوات»

Dessin 3 : Dessin de famille de l'enfant B.
(bébé) طفل منعرش عمرو (بو) وهذا وليد صغير»
«هاندې الام مفسخة، (؟) معناها ابو ييدا يلعب مع ولدو والام تضحك



Dessin 4 : Le dessin de famille de l'enfant F.
«منعرش الرسم، مفاش عايلة، عبارة على برشا وجوه، وجوه عبا د»
«منعرشمش، حاولت نرسم اما مكفاينش الوقت

coloriage. Ce qui peut témoigner d'une affectivité pauvre. Nous avons remarqué aussi l'absence des mains, voire des bras dans la majorité des dessins témoignerait des carences affectives familiales ou de sentiment de culpabilité. Certains enfants ont dessiné leur famille réelle. Mais la plupart des enfants n'ont pas dessiné leur famille réelle, mais plutôt des personnages qu'ils ne connaissent pas. Ceci peut relever d'un problème identificatoire, de recherches de repères dans une famille fantasmatique.

Les traits saillants qui ressortent des dessins réalisés par les enfants sont divers, tels que :

1. *Un problème au niveau de la dynamique familiale.* Cela pourrait être expliqué par la défaillance de l'intersubjectivité au sein de la famille. Decherf (2006) explique que les défaillances de l'environnement familial se présentent sous trois formes (une sous-contenance ou insuffisance de protection, une sous protection et de la surprotection). C'est là où réside le rôle des ateliers avec les parents qui s'effectue en parallèle avec nos ateliers. L'importance de la guidance parentale qui s'appuie sur l'écoute de la réalité de leurs difficultés personnelles qui rejaillissent sur la nature du lien qu'ils pourront établir avec leurs enfants.

2. *Un type d'attachement insécurité dans les relations interpersonnelles et intrafamiliales* qui pourrait être expliqué par des carences affectives. Sur le plan théorique, Bowlby (1980) souligne l'importance durant l'enfance de la proximité physique et la disponibilité émotionnelle du « care-giver/celui qui donne les soins » pour un attachement sécurisé et pour le bon développement de l'enfant. Il insiste aussi sur le fait que la figure d'attachement fonctionne, en principe, comme un havre de sécurité, une source de réconfort et de protection (Cité par Susana et al., 2007).

Nous avons pu soulever qu'il existe un trouble d'attachement chez certains enfants et ce à partir des comportements observés au cours des ateliers. Avant de pousser notre analyse plus loin, nous allons commencer par définir ce concept en se basant théoriquement sur les travaux de Bowlby (1944) (Cité par Susana et al., 2007). Selon ce chercheur « l'enfant développe et intériorise dès la petite enfance un modèle d'attachement particulier, en fonction de l'attitude de sa figure de référence à son égard (figure parentale). A partir de ces premières expériences relationnelles, l'enfant construit des représentations de base de lui-même, de l'autre et de la relation, qui resteront des références pour toutes les nouvelles relations fortement investies qu'il établira par la suite ».

En poursuivant, ce trouble d'attachement a été révélé à travers les attitudes de quelques enfants pendant les ateliers. En effet, certains enfants deviennent très vite attachés et nous investissent tellement sur le plan affectif, malgré l'imposition des limites et du cadre à chaque fois. Ces derniers cherchent à nous contrôler et ne supportent pas de perdre notre attention. Ils cherchent aussi le contact physique, en nous câlinant ou embrassant, surtout à la fin de chaque activité. Ils se sont attachés à nous rapidement, malgré l'application du renforcement négatif en cas de transgression des limites et du non-respect du cadre.

Estimant que la fin des ateliers pourrait perturber particulièrement ces enfants, qui se sont très habitués à la présence des animatrices considérées comme figure d'attachement et de sécurité, nous avons préparé progressivement les élèves

à la clôture des cycles d'ateliers, pour qu'ils ne se sentent pas rejetés et délaissés. Nous avons décidé de finir avec un atelier de pâtisserie où les enfants ont préparé un grand gâteau sans cuisson pour fêter leurs réalisations et leur évolution tout au long de ce projet. Cet atelier festif de jovialité et de partage a facilité la séparation entre les enfants et les animatrices. Par ailleurs, il a renforcé positivement le changement de comportements des enfants, nous avons noté par exemple une sorte de solidarité et de partage entre les enfants surtout dans le dernier atelier. Ils nous ont même rappelé l'importance de l'application concrète de ce qu'on a vu ensemble durant l'atelier « éducation à la citoyenneté », plus précisément ils nous ont rappelé les principaux devoirs de l'enfant (le respect de la dignité et la différence de l'autre, l'importance de partage avec l'autre, ne pas gaspiller le matériel et la nourriture, etc...).

3. *L'anxiété, l'angoisse de la solitude et le repli sur soi :* Ces manifestations consistent principalement en une réaction de détresse et une inhibition des activités lorsque l'enfant est séparé de sa figure principale d'attachement (Jacqueline et al., 2011). Prenons l'exemple, durant cet atelier, nous avons remarqué qu'un enfant sort sans permission durant l'atelier pour montrer de temps en temps son dessin à sa mère dans l'autre groupe de parole avec les parents.

4. *Des valences émotionnelles et affectives diverses :* Amour, culpabilité, colère, etc... Ce qui relève de l'ambivalence envers les parents et les sentiments entre amour/haine, dans un aller-retour pour certains et dans une articulation très difficile pour d'autres.

1.14. Confinement et vécu traumatisant

Un vécu traumatisant de maltraitance et de violence a surgi et a été rapporté par les enfants pendant la période du confinement de la pandémie Covid19 (violence intrafamiliale, violence intra fraternelle, conjugopathie, etc.). En effet, c'était au cours de l'atelier groupe de parole que les enfants nous ont rapporté à tour de rôle leurs différentes expériences vécues pendant le confinement, qu'elle soit positive ou négative. Cet atelier a permis aux enfants de se libérer de leurs tensions et d'exprimer les différentes émotions ressenties.

Dans ce contexte, Abdulaziz Al Odhayani et al. (2013) expliquent que tous les genres de violence sont dommageables pour les enfants, qu'elle soit physique, affective ou psychologique, et peuvent causer des problèmes à long terme dans le développement du comportement et de la santé mentale. En poursuivant, Bonneville Baruchel (2018) explique que « lorsque les enfants vivent des situations de négligence ou de maltraitance, la représentation de base d'eux-mêmes est négative : ils se sentent non-désirables et non aimables ». Les enfants semblent avoir subi tant de violence physique et morale, sociale mais surtout familiale qui crée en eux un sentiment de dévalorisation, de manque de confiance en soi et une sous-estime de soi.

A titre d'exemple, nous avons remarqué que les enfants ressentent ces sentiments négatifs. Ces derniers se sous-estiment, développent une image négative sur eux-mêmes. Par exemple, certains enfants nous ont rapporté qu'ils manifestent souvent des réactions physiologiques lors de leur participation en classe (palpitations, accélération du rythme cardiaque, sueurs etc...). Ils se sentent angoissés et ont peur

de participer en classe, même s'ils connaissent la réponse correcte.

Les attitudes des enfants diffèrent d'une école à une autre même au cours du même atelier. Par exemple, certains enfants verbalisaient très bien leurs ressentis et expériences négatives pendant le groupe de parole. Peut-être que le fait de partager les mêmes expériences négatives de maltraitance a encouragé entre autres certains enfants à verbaliser et à parler de leur vécu traumatisant, ce qui évoque un sentiment d'identification entre les pairs. En fait, cela montre que les enfants ont trouvé un soutien dans le groupe.

Néanmoins, certains enfants ont été inhibés pendant le même atelier. Ceci pourrait être expliqué par plusieurs facteurs, notamment l'hétérogénéité intellectuelle des enfants et l'absence d'une alliance de groupe (la grande différence d'âge et des niveaux de maturité qui bloque parfois la communication entre les pairs, le fait que les participants à l'atelier ne sont pas toujours les mêmes).

Toutefois, les outils médiateurs utilisés ont révélé un vécu de maltraitance lourd dissimulé, mais qui a fait surface pen-

dant l'activité cathartique du dessin. Une angoisse de mort implicite a été notée dans certains dessins (dessin de corps déchiquetés et de zombies, dessin d'un gros monstre, dessins abstraits noirs...). Cela souligne le rôle crucial des outils médiateurs utilisés pour leurs effets cathartiques.

2. Description statistique des comportements des enfants durant les deux phases d'observation

Progressivement, nous avons pu observer la modification du comportement violent sur différents plans et à divers degrés. Ce changement a été constaté grâce aux différentes phases d'observation du comportement des enfants *in situ* c'est-à-dire pendant les cours, les récréations ou les activités artistiques. L'observation a été faite à l'aide d'une grille préétablie. Le traitement statistique a été fait à l'aide du logiciel SPSS (SPSS Statistics for Windows, Version 23.0).

➤ Etat général de l'élève

Durant les phases d'observation, la majorité des élèves inclus avaient un bon état physique, une bonne hygiène et un bon

état vestimentaire. D'un autre côté la majorité ne présentaient pas d'agitations, pas d'opposition, pas de provocation, pas d'agressivité, pas de repli sur soi et pas d'inhibition.

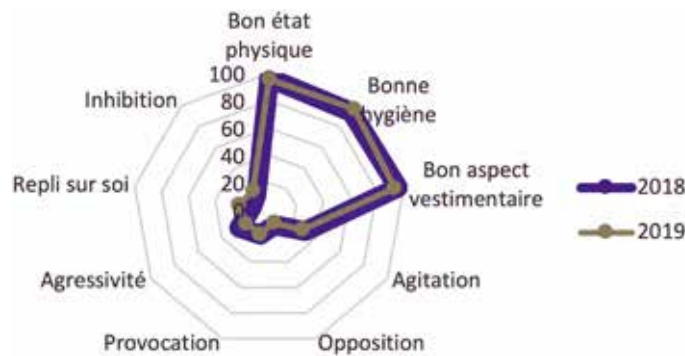


Figure 5 : Illustration statistique de l'état général des élèves

➤ L'élève en classe

Durant les deux phases d'observation, la majorité des élèves avaient une capacité à travailler en groupe, une autonomie

personnelle, une capacité d'adaptation, de l'ouverture et de la curiosité et une maîtrise du corps et du geste dans les activités.

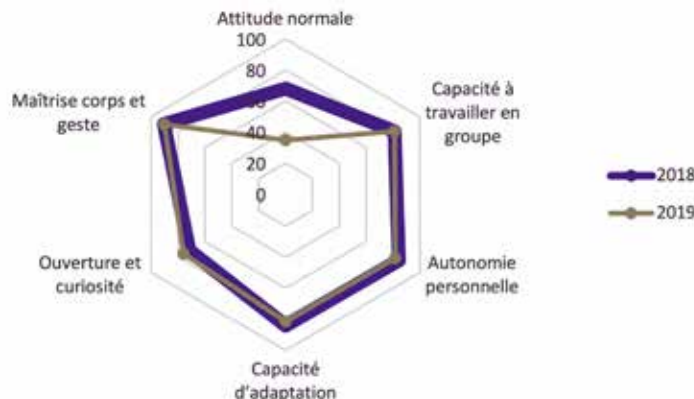


Figure 6 : Illustration statistique des attitudes observées en classe pendant les activités en groupes

➤ **Compétences scolaires observées en classe**

Près de deux-tiers des élèves avaient une autonomie sur consignes générales dans le travail en 2018 et plus de la moitié (52.2%) en 2019.

Autour d'un-tiers des élèves en 2018 comme en 2019 n'avaient pas une bonne qualité du travail ni une bonne attention/ concentration.

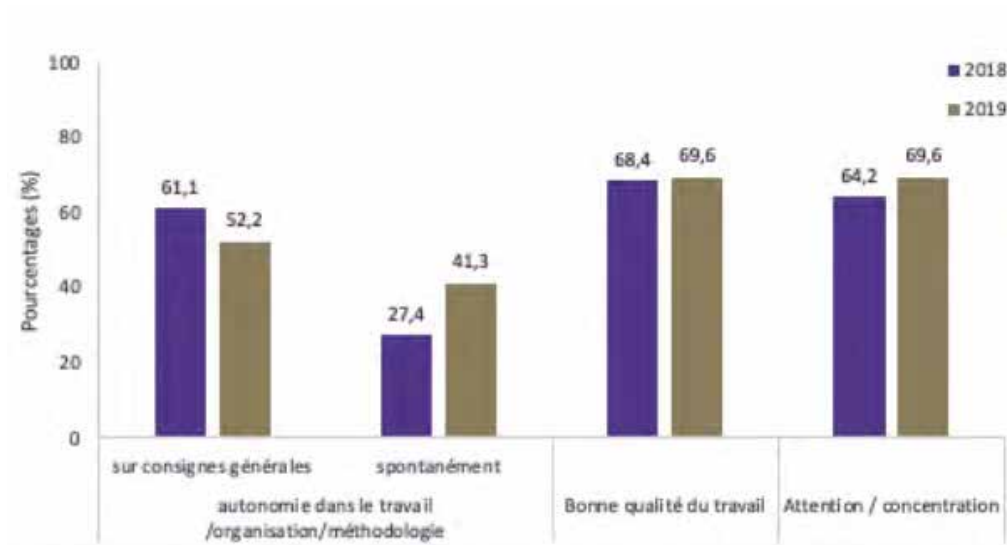


Figure 7 : Illustration statistique des compétences scolaires observées en classe

➤ **Langage oral communicationnel**

La majorité des élèves avaient une capacité à communiquer,

une bonne maîtrise de la prise de parole lors d'un travail, devant la classe ou devant des adultes.

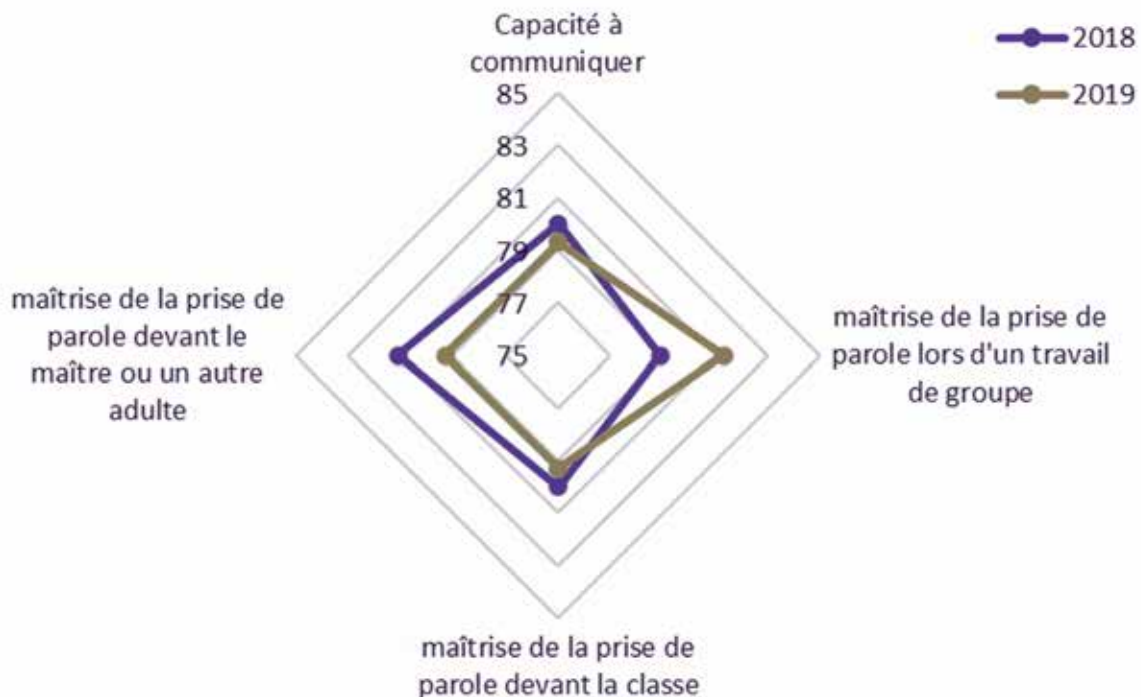


Figure 8 : Illustration statistique du langage oral communicationnel

➤ **Socialisation et relation avec les camarades**

Entre 2018 et 2019, une amélioration a été remarquée mais qui n'atteint pas la significativité statistique au niveau de la

socialisation et la relation avec les camarades. En effet, la plupart des élèves ne contestaient pas, ne passaient pas à l'acte, n'attiraient pas l'attention, n'accusaient pas les autres, et ne se mettaient pas en retrait.

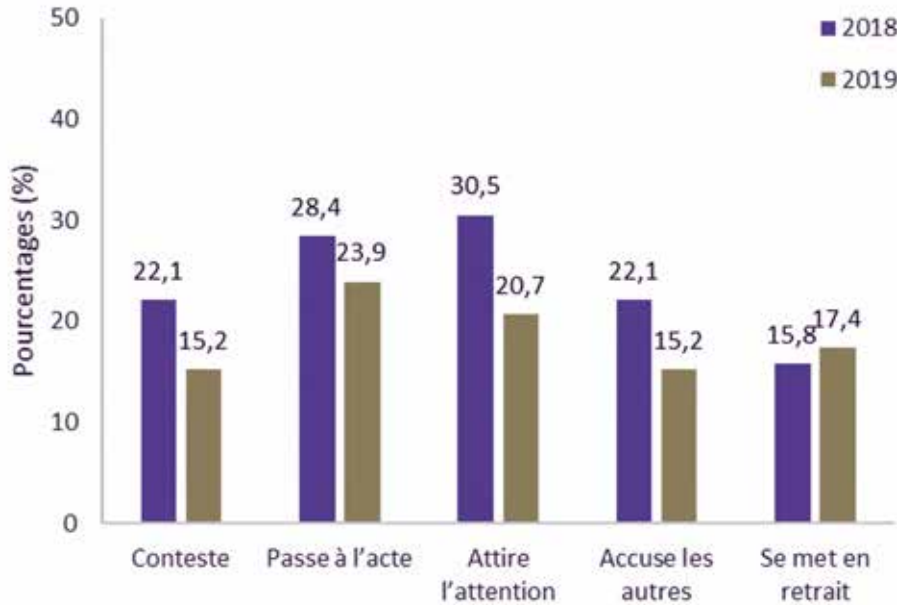


Figure 9 : Illustration statistique des attitudes sociales

➤ **Temps collectif**

En comparant les aptitudes d'écoute, de respect des règles

de communication, nous avons remarqué une amélioration au niveau des différents items évalués.

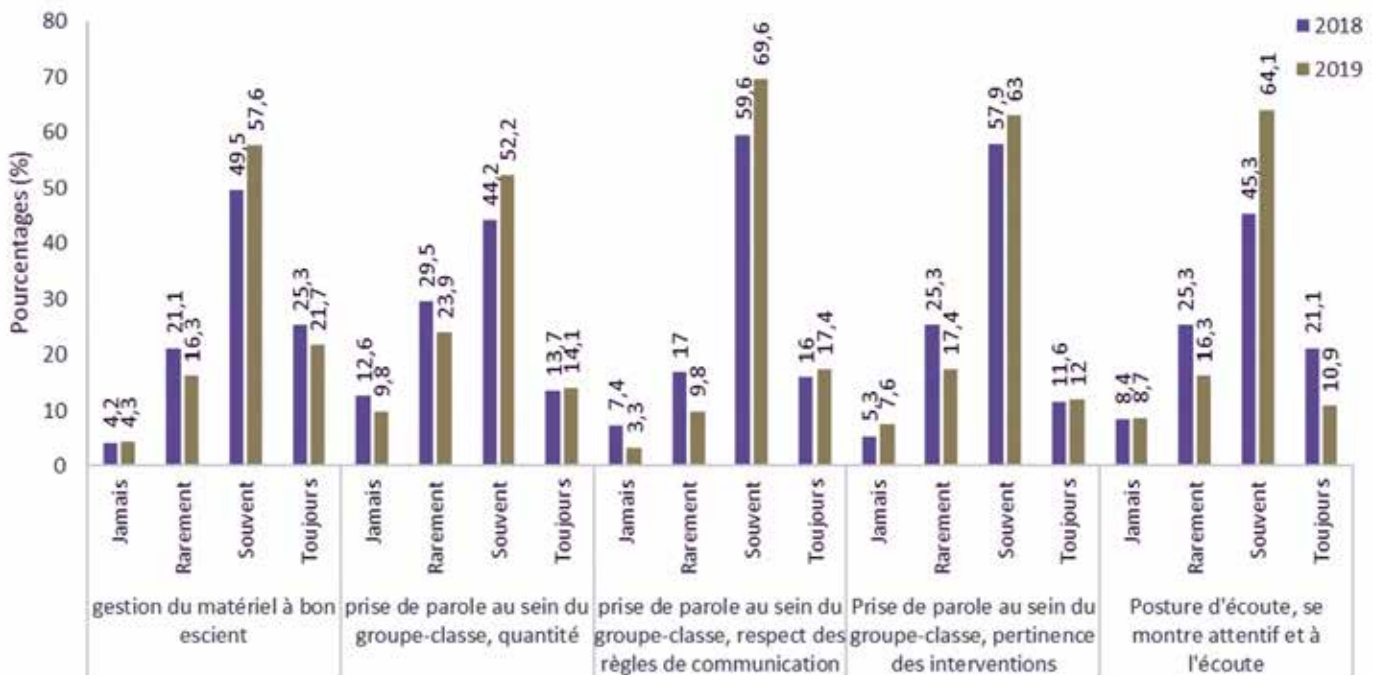


Figure 10 : Illustration statistique du temps collectif

➤ **Les consignes et la réalisation de la tâche**

En comparant les performances des enfants dans l'exécution des tâches scolaires, nous avons remarqué une amélioration

significative, entre les deux années d'étude, au niveau de la demande de l'aide. En effet, les enfants sont devenus plus autonomes au niveau de leur travail ($p=0.01$)

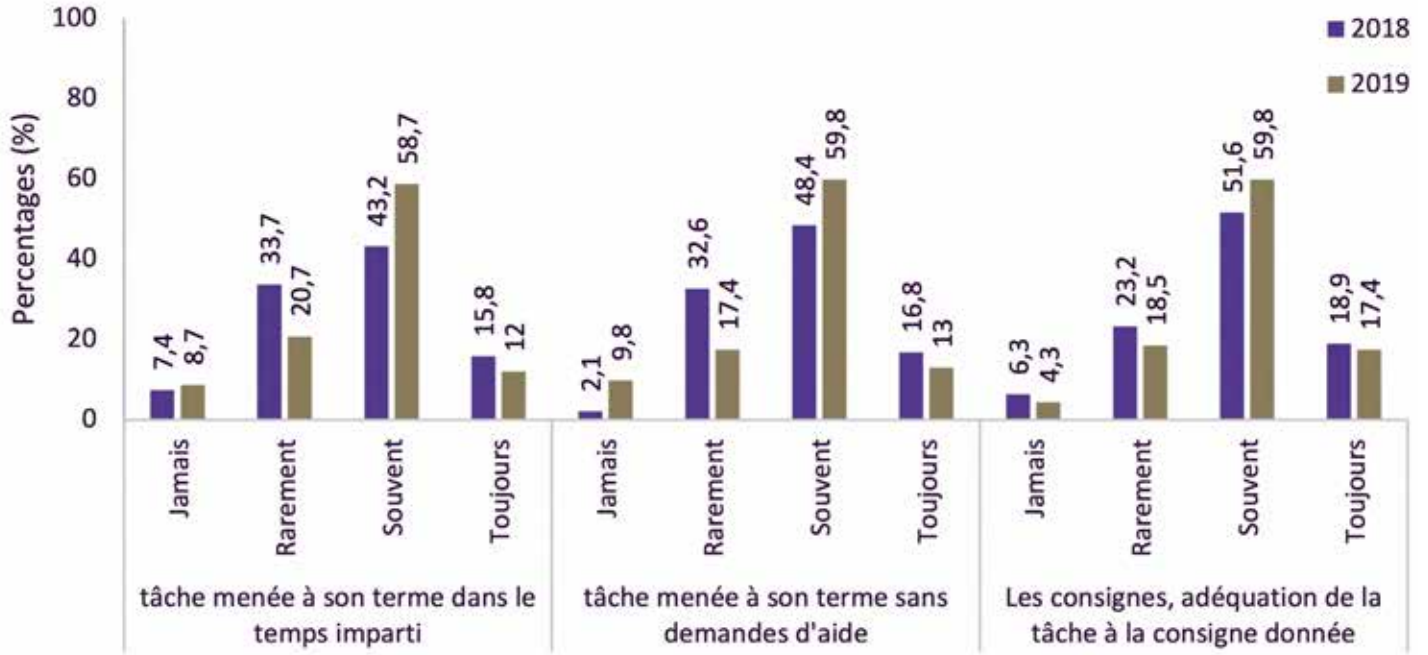


Figure 11 : Illustration statistique des consignes et la réalisation de la tâche

➤ **Temps des travaux en groupe, prise de parole au sein du groupe**

Concernant les travaux en groupe, nous avons retrouvé une

amélioration globalement au niveau du temps imparti à chacun, le respect des règles de communication ainsi que la pertinence des interventions.

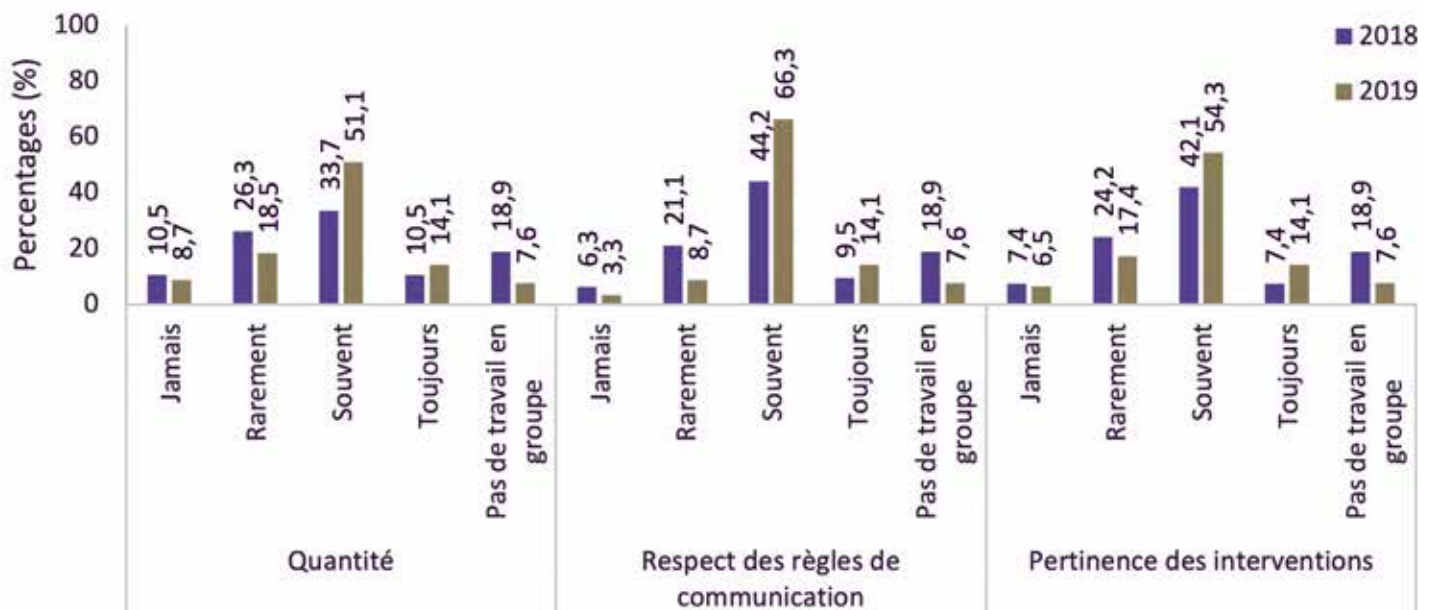


Figure 12 : Illustration statistique du Temps des travaux en groupe, prise de parole au sein du groupe

En effet, ces résultats mettent en exergue ce qui a été acquis par modeling au cours des ateliers ; puisque ces ateliers se faisaient en groupe. Les enfants par la suite ont pu généraliser aux différentes activités quotidiennes notamment le travail dans la classe. De ce fait, un changement au niveau de leur comportement social a pu être obtenu.

3 Observations comportementales lors des groupes de parole avec les parents

Il s'agit d'une description des traits saillants observés et des thématiques abordées lors des groupes des paroles avec les parents des deux écoles primaires Bab Souika et Rue El Marr.

3.1. Le désinvestissement paternel : est-il volontaire ou forcé ?

Face à la présence très timide des pères, les mères ont été ambivalentes dans leur explication de cette absence entre des accusations de la démission des pères de leur fonction paternelle et le fait de reconnaître leur responsabilité dans le fait de ne pas leur laisser suffisamment de la place pour agir. De la mère trop bonne au point de la fusion, l'étouffement et la dominance à la mère suffisamment bonne, quel juste milieu ? Une question qui a été soulevée durant nos rencontres avec les mamans pour aborder l'absence des pères et a abouti aux conclusions :

- L'omniprésence de la dualité mère câline-père méchant et ce père ne serait présent que pour éduquer violemment l'enfant. Selon les participantes, cette dualité serait à l'origine de la naissance d'un enfant tyran (désobéissant et provocateur).
 - Dans l'imaginaire des participantes, la mère semblerait être la seule responsable de l'homéostasie familiale.
 - Le manque de soutien affectif de la part des pères pousserait les enfants à adopter des comportements provocateurs pour attirer l'attention.
 - La scotomisation de la place du père au sein de la triangulation œdipienne et de son rôle de sécuriser, de responsabiliser, de dessiner les repères de l'enfant et de poser les limites afin de conjuguer amour et loi. Un rempart contre un amour trop fusionnel avec la mère qui ne pourrait être que nuisible à développement socio-cognitif de l'enfant.
- Tony Anatrella (2003) s'est interrogé sur les causes du phénomène de la violence et, a écrit «Une société sans père est une société sans repère» (Les « adolescents ». *Études*, tome 399, p38). D'après lui, la montée de la violence à laquelle nous assistons aujourd'hui n'est pas seulement due aux phénomènes d'exclusion, mais elle est aussi une conséquence de l'effacement du rôle des pères.
- La confusion entre l'absence physique du père et le désintérêt de la fonction paternelle. L'absence physique du père prévoit sa présence dans la tête de l'enfant et il sait qu'il peut compter sur lui. Le désintérêt entraînerait des séquelles très graves au niveau des assises identificatoires et l'acquisition des compétences sociales.
 - La place du père dans la tête de l'enfant a été associée à la place du père dans la tête de la mère. Cette présence

symbolique du père se traduit dans le discours et les comportements de mère.

3.2. Des compétences relationnelles maternelles défaillantes à des exigences narcissiques destructives

Les compétences relationnelles chez certaines participantes avec leur(s) enfant(s) sembleraient défaillantes. Les mères participantes ne donneraient pas toutes la même importance au câlin maternel et l'expression émotionnelle. Une attitude, qui participe à la genèse de la rupture affective chez l'enfant, réside dans l'absence des figures d'attachement solides et de liens affectifs sécurisants avec son entourage. Cette position a été justifiée par les faits suivants :

- Pour certaines, un câlin, il faut le mériter et pour le mériter il faut avoir de bons résultats scolaires et se comporter sagement. A cette occasion, l'une des mamans a cité un proverbe français et a dit « sage comme un vase » au lieu de dire « sage comme une image ». Le vase est un élément décoratif non vivant alors que l'image ait des caractéristiques vivantes. Pour d'autres les câlins sont nuisibles à leur choix d'instaurer une éducation ferme avec leurs enfants : « تعنيق و البوس يفسدهم و يجلهم » ainsi disait l'une des mamans participantes.
- La notion d'instaurer un système éducatif ferme a été associée à la privation de l'affectivité ce qui a relevé un manque de crédibilité dans la façon d'agir. Ce manque de crédibilité a nourri une discordance entre ce qu'on donne à l'enfant et ce qu'on attend de lui.

3.3. Les enfants en difficultés scolaires : exigences parentales envers l'enfant réel afin d'atteindre l'enfant imaginaire

Les mères utilisent les comparaisons avec les camarades et les frères et sœurs pour encourager leurs enfants en difficultés ou désobéissants. Cette attitude générerait ainsi une animosité implicite avec la mère et les sujets de comparaison, et affecterait négativement les relations sociales et familiales de l'enfant. Néanmoins, ces comparaisons ne sont pas seulement dans le but d'encourager l'enfant, mais sont aussi générées par un désir de donner vie à l'enfant imaginé et fantasmé et un refus d'accepter l'enfant tel qu'il est, avec ses spécificités et ses difficultés.

Les résultats scolaires des enfants sont une source de valorisation ou de valorisation narcissique pour les parents. Une éducation parentale réussie est synonyme d'un « excellent résultat scolaire de l'enfant. Pour les parents, il faut juste que l'enfant soit meilleur que les autres. Une ancienne atteinte narcissique des parents, un désir non réalisé qui viendrait mettre de la pression sur l'enfant. Cette frustration trop importante ne pourrait mener qu'à le frustrer et conduire à l'effet inverse, en dégradant les notes.

L'enfant serait donc souvent chosifié, réduit à un chiffre et à une note qui comble un vide, une blessure narcissique ancienne chez ce parent exigeant.

Cette attitude entraînerait donc un désengagement émotionnel, c'est-à-dire pas de câlins pas de cajoleries et moins de temps libre à passer avec cet enfant et donc une relation entravée, surtout quand il y a déception et non satisfaction de ce besoin narcissique.

L'évaluation des comportements des parents envers les enfants en difficultés a permis d'identifier une exigence presque morbide envers ces enfants et une ignorance des différences inter et intra individuelles par rapport aux compétences de chaque enfant « normal » ou en difficulté.

L'intervention a permis une prise de conscience de la différence entre l'enfant imaginaire tant rêvé et l'enfant réel surtout quand il est en difficulté.

A travers le partage des expériences personnelles et la verbalisation d'un vécu de frustration vis-à-vis de la scolarité, la discussion a relevé les points suivants :

- La scolarité est une priorité et les bons résultats sont exigés « مقريتش أنا نحب ولدي يقرأ »
- Les mamans pensent que la scolarité des enfants est le meilleur investissement possible pour le futur plutôt qu'une affaire de bonheur, d'épanouissement et d'acquisition de compétences.
- Les mamans ont reconnu que la « sur-exigence » sera, dans la plupart des cas, contre-productive et que la pression ne donne pas de bons résultats qui se maintiennent à long terme.
- Les parents exigeants ont tendance à être très intolérants envers les erreurs que leurs enfants commettent.
- Les attentes irréalisables des parents frustrer l'enfant et le rendent désobéissant.
- Les attentes des parents tournent essentiellement autour de la scolarité et les bons résultats. L'enfant est de nouveau sténographié à une dimension d'objet et un être « à rendement ».

➤ A partir de l'âge scolaire, la parentalité est vécue comme un rôle difficile à jouer.

3.4. Importance non accordée aux activités ludiques

Le temps et les moyens consacrés pour les activités extra-scolaires ayant la fonction d'évacuation et de décharge émotionnelle et comportementale ont été souvent négligés au détriment des cours de soutien scolaire.

L'importance des activités sportives collectives réside dans leur capacité pour intégrer l'enfant dans le groupe et le préparer à la citoyenneté positive. Ceci a pour but de diminuer la violence des enfants envers eux-mêmes, envers leurs parents et donc la violence des parents ou des enseignants envers ces enfants souvent décrits comme agités et n'ayant pas de limites.

3.5. Les écrans : un handicap à la communication

Les parents ont verbalisé spontanément que les écrans (télévision, réseaux sociaux ...) ont une mauvaise influence cognitive-comportementale et qu'ils ont des difficultés de mesurer ou de contrôler leur usage. Selon eux, il s'agit plutôt d'une « habitude » qui a favorisé l'agitation et le désinvestissement scolaire et a été à l'origine des difficultés d'apprentissage.

Les méfaits de la dépendance à la télévision des parents, puis des enfants imitateurs ont été reliés avec l'absence de dialogue et de communication bienveillante au sein de la famille. Les parents favorisent parfois l'addiction des enfants aux écrans afin de les occuper et pour avoir, selon leur dire de « la paix ».

L'accent a été mis dans les échanges sur l'importance du dialogue comme garant de la confiance de l'enfant en ses compétences et le partage des expériences a abouti à conclure l'importance de parler à l'enfant et de le considérer comme une personne à part entière, de lui demander de parler de ses sentiments, de lui faire confiance, de l'encourager pour lui donner confiance en lui-même, de le valoriser en prenant conscience de ses qualités et en respectant sa personnalité. Être attentif aux centres d'intérêts des enfants permet d'arriver à un terrain d'entente avec eux.

3.6. Les parents face aux remaniements psychologiques de la préadolescence et de l'adolescence

En milieu familial, les mamans comme les papas semblent avoir du mal à gérer les crises de colère et les provocations de leurs enfants. Ils ont exprimé leur manque de moyens pour pouvoir identifier le besoin d'un « adolescent précoce » qui cherche à se différencier de ses parents et de comprendre que l'opposition est pour lui un moyen simple d'exprimer sa différence.

Les parents parlent avec souffrance d'une autorité qui leur échappent à cette période de vie et qui les poussent à devenir des « parents dépassés » par les exigences de la mondialisation.

Les témoignages des parents ont dévoilé des positions singulières qui vont dans deux sens différents : l'autorité saine et l'autorité dévastatrice.

Il a été donc judicieux d'encourager la réflexion quant aux caractéristiques de l'autorité saine qui doit être :

- Bienveillante : faire comprendre à l'enfant que le centre des préoccupations, c'est son propre bien ;
 - Crédible : en faisant référence aux principes et aux valeurs que les parents inculquent ;
 - Équitable : juste entre les différents membres de la fratrie afin d'éviter tant que possible la frustration de la rivalité.
- L'enfant ou l'adolescent a besoin de se sentir en sécurité et de devenir responsable afin qu'il puisse grandir :
- Sécuriser, c'est être capable de dire non. Si on lui dit toujours oui, l'enfant risque de sombrer dans le sentiment de toute-puissance. Il va croire que tous ses désirs peuvent devenir réalité, ce qui est angoissant pour lui ;
 - Responsabiliser, c'est développer sa capacité à devenir acteur de sa vie.

L'accès précoce aux séquences pornographiques sur le net a également été abordé, d'où, la nécessité d'un contrôle parental sur les ordinateurs, smartphones et tablettes numériques, et sur le fait qu'il faut éviter de punir ou frapper l'enfant, et garder la discussion ouverte. Ainsi nous avons recommandé d'expliquer clairement, sans dramatiser, ce qu'est l'intimité, ce qui est interdit et ce qui est permis, ce qui relève du commerce (la pornographie) et ce qui relève de la réalité, tout en soulignant que la sexualité concerne des adultes consentants et se passe dans le respect de l'autre, afin de leur faire comprendre que ça ne les concerne pas, et ne devrait pas leur être imposée. Il faut également les mettre suffisamment en confiance pour qu'ils se confient s'ils subissent un comportement déplacé de la part d'un adulte (qu'il soit proche ou pas) ou d'un pair.

Les parents ont exprimé leur inquiétude quant à la survenue précoce de l'adolescence de nos jours. En effet, la discussion a abouti à la nécessité d'imposer des limites tout en

gardant à l'esprit le fait que ces enfants sont en train de grandir, d'où, la nécessité, non pas de les priver de les enfermer chez eux, mais de les responsabiliser et les sensibiliser aux comportements à adopter face à une situation inhabituelle.

3.7. Projection pessimiste dans l'avenir

En général, il y a des croyances positives et d'autres négatives. Certaines vont avoir un effet de croissance (croyance ressource) tandis que d'autres vont avoir un effet négatif (croyance limitante). En effet, la projection négative des parents dans l'avenir alimentée par leur quotidien pénible d'adulte influencerait négativement la projection des enfants eux-mêmes dans l'avenir. Une identification supplémentaire qui prend naissance au fur et à mesure de leur développement de personnalité.

Cette identification engendrerait un sentiment de peur de l'autre et une méfiance imposée par l'attitude des parents. Ceci pousserait les enfants à porter une vision négative du monde, de la vie adulte, de l'avenir et de sombrer collectivement dans le désespoir.

Ce désespoir aurait des répercussions négatives sur les capacités adaptatives des enfants et leurs résultats scolaires et serait parfois l'essence de toute sorte de violence à l'égard de la famille, de l'environnement scolaire et de la société.

3.8. Les parents face au suivi scolaire

Les parents reconnaissent leur grand rôle à jouer dans le suivi des études et leur action est très importante pour la réussite scolaire de leurs enfants. Mais, en pratique, beaucoup de parents, paient des cours de soutien scolaire à domicile ou à la garde scolaire pour éviter de s'occuper de cette tâche par faute de compétence à cause du niveau d'études bas des participantes ou par peur que « ça ne tourne au cauchemar » selon l'expression de l'une des participantes.

En général, les parents misent sur la rapidité et l'efficacité plutôt que sur le processus de la compréhension et de la performance et portent rapidement des jugements de valeur qui tournent à des moments de violence verbale et physique.

Très peu de parents reconnaissent que les enfants ont aussi besoin d'encouragement, de félicitations et de sentir que leurs parents s'intéressent à ce qu'ils font. Montrer de l'intérêt pour le travail des enfants et leur apporter un soutien manifeste, constituent des coups de pouce nécessaires à la réussite des études.

3.9. Violence entre parents, enfants témoins

Les enfants se comportent par imitation après avoir assisté à des scènes de violence physique ou morale de la même manière par le fait de s'identifier à un parent agresseur. La nécessité d'éviter à l'enfant d'assister aux disputes des parents a été spontanément évoquée par les parents.

Certains d'entre eux sont conscients que leurs enfants ne sont pas que des témoins. Ils sont également victimes, ou plutôt co-victimes, de ces violences. Sans les subir physiquement, ils souffrent de conséquences psychologiques importantes. D'autres banalisent les conséquences psychologiques et ont confirmé qu'ils ont été eux-mêmes témoins d'une violence conjugale répétée et chronique au sein de leur famille pendant leur enfance sans jamais être prise en

charge. Nous assistons de ce fait à une banalisation de la transmission intergénérationnelle de la violence par la voix de l'identification.

3.10. Les méthodes de punition parentales

Les punitions sont généralement violentes d'après les témoignages des mères et cette violence est banalisée et va-de-soi pour elles. Cette discipline rigide des parents critiquée par les grands-parents, selon les témoignages, est souvent génératrice des conflits entre les trois générations.

Pour certains, la violence est perçue comme une sorte de correction comportementale et morale : les parents considèrent que les actes de violences physiques qu'ils pratiquent sur leurs enfants constituent une meilleure façon de les éduquer (l'exemple de *falqa* est souvent évoqué). Le châtiment corporel fréquent et l'humiliation en plein public seraient justifiés par les parents par leur manque de maîtrise de soi face aux comportements provocateurs et désobéissants de l'enfant.

Pour d'autres, la violence envers les enfants entrave leur besoin de se sentir en sécurité et au soutien des parents. Certaines mères demandent le pardon des enfants après les coups.

L'accent, durant le temps alloué à cette question, a été mis sur l'importance de responsabiliser l'enfant et d'adopter des méthodes pour élever son enfant selon les temps modernes, d'où, l'importance du dialogue.

3.11. Le « self care » des parents

Cet axe a été essentiellement discuté avec les parents, et essentiellement avec les mamans présentes durant ces groupes d'expression alloués à l'importance de prendre soin de soi. Les mères ne se voient seulement des mères et non plus des femmes et vivent une symbiose avec différentes intensités pour chaque mère. Ceci les désengage de leur féminité et de leur rôle d'épouse ce qui engendre des conflits au sein de leur couple dont les répercussions sont néfastes sur la dynamique familiale. Une perte négative dans l'identité du parent qui influence la relation avec l'autre, avec la descendance. Il s'agit d'une hyper-parentalité qui étouffe non seulement les parents eux-mêmes mais aussi les enfants.

Pour pouvoir s'occuper de son enfant et l'éduquer dans une ambiance sereine, il est impératif pour les parents de s'accorder du temps pour eux-mêmes : s'occuper de soi, briser la routine, faire une activité qu'on a envie de faire depuis toujours, communiquer avec le partenaire, trouver un terrain d'entente, s'entraider, etc.

Ceci a été perçu par les parents comme « un luxe » qu'ils ne peuvent pas se permettre, malgré qu'ils soient conscients de leurs bienfaits sur leur santé physique et psychique, et ce à cause des conditions socio-économiques difficiles.

Il nous paraît important de rapporter certains témoignages des mères qui ont trouvé dans cette pratique un refuge significatif :

« Je suis allée à la friperie pour m'acheter de la lingerie. Je me suis sentie à l'aise dans ma peau et j'ai retrouvé un certain temps perdu ». Mme A.

« Le lendemain de notre dernier atelier, je suis allée au hammam et je me suis fait teinter les cheveux par ma voisine. Mon mari était agréablement surpris par ce geste réservé à la fête religieuse de Aid El Fitr. Mes enfants aussi se sont conten-

tés de petits sandwich faits maison comme goûter à l'école car j'ai dépensé l'argent alloué au goûter luxueux de ce jour pour acheter ma teinture et je n'ai aucun regret ». Mme B.

3.12. Relation conflictuelle entre parents et enseignants

La relation à l'environnement scolaire est perçue comme conflictuelle. Les parents ont évoqué qu'ils ont une très mauvaise relation avec l'école et ceci ressort de leur vécu personnel projeté sur leurs enfants, d'où, la mauvaise relation de leurs enfants avec l'école qui oscillent entre le chantage et la punition.

Sentiments négatifs des parents (surtout la rancune) (pères mais surtout mères) envers les enseignants ce qui engendre une mauvaise communication et une crise de confiance.

La responsabilité de l'échec scolaire des enfants est souvent projetée sur ce que les parents nomment « l'irresponsabilité des enseignants » qui sont souvent comparés par les parents à leurs enseignants il y a tant d'années.

Les comportements d'agressivité et la violence des enseignants ont été fortement évoqués. Certains parents favorisent cette attitude par la fameuse expression de « لعصا ليه » d'autres refusent complètement qu'un étranger puisse violenter leur enfant et acceptent qu'un proche de premier degré ait recours à la violence pour corriger certains comportements de leurs enfants.

4 Observations comportementales lors des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants

Ce rapport descriptif des traits saillants observés lors des rencontres avec les enseignants des deux écoles primaires Bab Souika et Rue El Marr a été élaboré en collaboration avec Madame Nahla Jelidi, psychopédagogue et inspectrice des écoles primaires, qui a aussi coanimé les groupes d'analyse des pratiques professionnelles.

4.1. La polyvalence du métier de l'enseignant

Un souci et une volonté de spécialisation dans un seul domaine d'apprentissage émerge du groupe : Soit le domaine scientifique, domaine linguistique, soit le français ou l'anglais (langues étrangères) (مجال المعلم).

Cette catégorisation existe dans certaines délégations de l'éducation voire dans quelques circonscriptions mais pas dans les deux écoles de Bab Souika et de Rue El Marr. Elle dépend bien entendu, de la démarche préconisée par le staff pédagogique.

Les enseignants ont expliqué le non recours à la spécialisation dans un seul domaine au manque de ressources humaines.

4.2. Les documents, les auxiliaires et les supports didactiques élaborés par le Centre National Pédagogique (CNP)

Enseigner consiste à transformer des modes de penser et de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques par recours à plu-

sieurs activités de travail (textes, schémas, objets, exercices...). L'enseignant choisit en fonction de plusieurs paramètres quelques dimensions de l'objet pour les présenter aux élèves. C'est le fait qu'ils se constituent comme signes ayant une signification propre, qui explique la transformation opérée par les outils sur de tels modes de penser, de parler et d'agir.

Les outils donnent précisément une configuration spécifique au travail proprement dit, afin de donner naissance à une action transformatrice de l'outil d'enseignement qui agit non seulement sur l'objet auquel il s'applique, mais aussi sur ceux qui l'utilisent.

Le travail in situ rend les élèves plus réceptifs à l'apprentissage en s'appropriant le matériel pédagogique.

A ce sujet, les participants ont relevé plusieurs problématiques liées aux guides, documents et références pédagogiques parmi lesquelles nous citons :

- L'inaccessibilité des guides méthodologiques par les enseignants novices surtout au niveau des concepts. Ce qui provoque un sentiment d'impuissance dans la mise en œuvre des disciplines à enseigner.
- Les supports pédagogiques élaborés par le Centre National Pédagogique (CNP) ne sont pas attrayants et ne captent pas l'attention des élèves. Les images sont petites de taille, voire invisibles aux élèves assis au fond de la classe.
- Absence des matériels alloués pour la discipline de la science de la vie et de la terre الإيقاظ العلمي

4.3. Gestion des enseignements - apprentissages

Par l'atelier destiné à ce sujet, nous avons visé à décrypter les difficultés rencontrées par les participants au niveau de la gestion des enseignements-apprentissages par un travail de projection.

Une situation pédagogique présentée aux participants dont la consigne consiste à analyser les pratiques pédagogiques d'une enseignante fictive suite à un sentiment d'échec face à l'activité réalisée. Chaque participant s'est projeté face à cette situation d'échec et a exprimé ses ressentis et ses comportements.

Nous avons relevé des ressentis négatifs, de désespoir, de colère, de frustration, de révolte, de rancune, de rejet de l'autre, de mésestime de soi, d'auto dévalorisation...des comportements d'auto-dévalorisation et d'hétéro-agressivité verbale et non verbale. Cette agressivité est le plus souvent projetée violemment sur l'élève (C'est lui qui ne sait pas, qui ne travaille pas assez à la maison, etc..).

Le détachement émotionnel, qui sert à effectuer une évaluation objective de la situation en effectuant un travail sur soi visant à préciser ce qui dépend de moi et ce qui dépend des autres, a été conclu comme nécessaire pour une meilleure gestion professionnelle.

4.4. Outils d'enseignement et d'apprentissage inadaptés et perception négative des élèves

Le programme est perçu chargé par les enseignants novices. Les enseignants de la langue française utilisent des outils de l'enseignement FLS (Français langue seconde) alors qu'ils doivent s'inscrire dans l'enseignement apprentissage FLE (Français Langue Etrangère), ce qui génère un mal être

aussi bien par rapport à l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage. Par conséquent, un conflit en découle au niveau des représentations des enseignants de leurs élèves (مباييم مايعرفوش...). Ce conflit peut être à l'origine d'une relation de manque de confiance entre les enseignants et les parents, et contribuer à rendre l'environnement de l'apprentissage mal sain. Les enseignants ont conclu de l'importance d'encourager la relation d'équivalence avec les élèves par la synchronisation du verbal et du non verbal. Pour ce faire, il est question d'encourager l'attitude « apprendre pour apprendre » chez l'enseignant à travers la mise en place d'une stratégie de développement des motivations.

Ainsi, les élèves auront vite détecté si leur enseignant cherche à obtenir un bon rapport de l'inspection (facteurs de motivation extrinsèques), ou s'il est surtout passionné par son sujet ou par les démarches d'apprentissages et s'il s'intéresse vraiment à eux (facteurs de motivation intrinsèques).

4.5. Gestion de la classe : punir ou motiver les élèves désobéissants ?

Les enseignants ont exprimé des difficultés dans la pratique d'une part au niveau de la motivation des élèves et d'autre part au niveau de la punition. Ils ont rapporté que la punition consiste :

- En une méthode basée sur les châtiments verbaux légers, une méthode décrite par les enseignants comme non violente et autorisés par les parents ;
- La négligence en classe ;
- La convocation des parents qui crée de la confrontation entre enseignants et parents.

Des propositions et un travail de recadrage a été réalisé par les psychologues autour du thème de la punition dans la classe :

- Eviter les actes de punition brutale ;
- Eviter toute sorte de dévalorisation narcissique ;
- Ne pas convoquer les parents qu'en situation d'extrême urgence (ayant pour but la punition), afin d'éviter les confrontations ;
- Personnaliser le « feedback » de l'enseignant concernant l'évaluation du travail de l'élève en se basant sur un diagnostic des erreurs fin ;
- Les convocations de parents en cas d'extrême urgence se font à travers la directrice de l'école ;
- Organiser des réunions de rencontre hebdomadaire pour évaluer non seulement les résultats des élèves mais aussi leurs comportements et attitudes et réfléchir sur des axes d'amélioration, ceci afin de favoriser l'alliance parents-enseignants ;
- Eviter les comparaisons hâtives entre les élèves et entre les classes ;
- Afficher les travaux des élèves essentiellement ceux en difficulté d'apprentissage ;
- Changer la représentation de la punition par celle de la récompense ;

Des solutions d'ordre psychopédagogique ont été conclues pour plutôt motiver les élèves et captiver l'attention des élèves :

- Concevoir des situations d'apprentissage significatives et motivantes ;
- Diversifier les situations d'enseignement apprentissage en respectant les rythmes, les styles et les stratégies d'apprentissage des apprenants ;
- Proposer des situations d'enseignement apprentissage qui prennent en considération les exigences des apprenants ayant des besoins spécifiques ;
- Instaurer un climat approprié et propice à l'apprentissage qui motive les apprenants et garantit leur implication ;
- Varier les contextes pour assurer le transfert des apprentissages ;
- Se documenter sur les techniques d'animation pour une gestion de classe de qualité.

4.6. Quels paramètres pour l'évaluation ?

L'effet pygmalion² a été perçu comme une attitude fréquente qui affectent négativement l'évaluation, la motivation, l'estime de soi et la confiance en soi de l'élève et il a été conclu qu'il vaut mieux de :

- Remplacer les mauvaises appréciations dans les cahiers de classe (appréciation mal par tu peux faire mieux : comme valorisation de l'effort et initiation à faire mieux) ;
- Les appréciations qualitatives sont meilleures que les appréciations négatives dans les cahiers de classe ;
- Encourager les autoévaluations à travers les smileys pour encourager la performance des élèves : s'autoévaluer rend plus responsable.

4.7. Enseigner dans l'hétérogénéité

Des difficultés de gestion de la classe avec les élèves à besoins spécifiques ont été soulevées. Les enseignants ont manifesté une colère suite à l'absence de la mise en vigueur des circulaires en faveur de l'intégration des élèves à besoins spécifiques tels que :

- La réduction de cinq élèves pour chaque élève intégré de l'effectif total de la classe
- L'absence de l'accompagnateur qui pourrait s'expliquer par le manque de moyens des parents.

Pour nombre d'enseignants, l'hétérogénéité du niveau scolaire des élèves représente un problème. Elle est toutefois perçue comme un frein à l'efficacité pédagogique (surtout au niveau du rythme : rapidité يعطوني) et engendre des tensions au sein de la classe et parfois de la culpabilité de la part des enseignants.

4.8. Gestion du temps des apprentissages

La réduction du temps alloué à la discipline (SVT) الإيقاظ العلمي (imposé par le Ministère de l'Éducation) a été soulevée. Tout d'abord des sentiments de frustration, de

² L'effet Pygmalion désigne l'effet des attentes sur les performances d'un sujet. Si l'autorité qui évalue les performances du sujet s'attend à ce qu'il réussisse, il aura plus souvent tendance à réussir et inversement s'il s'attend à ce qu'il échoue.

colère et d'impuissance ont été relevés pour la gestion du temps réservé à cette discipline. Ensuite, un sentiment de culpabilité a été exprimé au niveau de la mauvaise gestion du temps et de la transgression du temps imparti pour cette discipline.

Cette problématique a été également soulevée en temps de Corona et après la reprise des cours de l'année scolaire 2020/2021 avec le système des groupes. Les enseignants trouvent, en effet, des difficultés pour être équitable au niveau de la gestion des apprentissages pour les différents groupes d'une même classe.

4.9. Communication entre enseignants et supérieurs hiérarchiques

Une communication décrite comme descendante, ambivalente et non bienveillante. La majorité des participants ont manifesté une difficulté de communication avec l'inspecteur de la circonscription. Une relation verticale a été formulée ce qui provoque des sentiments ambivalents de frustration. L'inspecteur est parfois perçu comme « un mauvais objet », autoritaire et non disponible à l'écoute, parfois comme un accompagnateur, un guide et un facilitateur.

4.10. Gestion de la violence (envers soi- envers les élèves)

Une gestion basée sur deux mécanismes essentiels ; le premier touche la gestion de la violence envers les autres qui est celui de l'identification à l'agresseur (Triade hiérarchique : Directeur et/ou Inspecteur- Enseignant-Elève) résultant d'un renversement de rôle où l'agressé se fait agresseur et le deuxième est celui de l'introjection qui concerne plutôt la violence envers soi-même consistant à s'introjecter des adjectifs négatifs dévalorisants conduisant à désinvestir progressivement l'environnement éducatif et le métier de l'enseignant.

4.11. Communication entre enseignants et parents

La relation est basée sur le mécanisme de la projection. Chacun rejette la responsabilité sur l'autre et l'accuse de non bienveillance et de non compétence. Des atteintes qui ont favorisé une relation conflictuelle basée sur la non confiance et la rivalité.

- Les enseignants accusent les parents d'être démissionnaires ce qui dénote par des attributions causales externes.
- Le redoublement des élèves est perçu comme un échec narcissique chez l'enseignant qui jetterait la responsabilité sur la négligence des parents. La création d'une crise de confiance mutuelle.
- Un sentiment de colère, à cause du manque de respect à l'autorité de l'enseignant, pousse les enseignants à se centrer plus sur l'analyse stérile des problèmes que sur les solutions.

4.12. Gestion de la colère et difficultés de séparation entre vie privée et vie professionnelle

Les enseignants ont évoqué une perte de contrôle des émotions négatives surtout la colère après les cours et une fois à domicile. Un besoin de décharge émotionnelle a été verbalisé et ceci ne peut s'effectuer qu'à travers les activités du

self care et de développer un espace d'échange inter-enseignants par le partage d'expériences et la cohésion du groupe. Ceci a été détecté à partir de :

- L'expression et identification des situations de colère dans un vécu professionnel en rapport avec l'histoire personnelle ;
- La confusion entre la colère en tant que réaction et en tant qu'émotion ;
- La genèse de sentiment de colère en classe provient d'un besoin de maîtrise de classe face à des comportements déviants de certains élèves désobéissants et d'un manque de reconnaissance de l'effort fourni par l'enseignant pour gérer une classe intégrative ;
- L'orientation systématique vers un type d'agir traditionnel et émotionnel qui les empêche de situer l'élève dans son histoire singulière et la situation de colère dans son contexte spécifique : la tendance à la généralisation et aux préjugés ;
- Une perception erronée des besoins singuliers des enfants par les enseignants ;
- Un sentiment de colère contre la conjoncture politique ;
- Une ignorance des procédures juridiques et règlementaire de l'intégration des enfants à besoins spécifiques par les enseignants ce qui génèrent en eux une souffrance continue et les empêchent de mettre en vigueur les solutions proposées par le cadre juridique du Ministère de l'Education.
- Un sentiment de frustration des besoins insatisfaits qui pèse quotidiennement. Ces besoins insatisfaits verbalisés par les enseignants sont : le besoin de justice, le besoin de travailler dans le calme, le besoin d'atteindre l'objectif visé, le besoin de compréhension, le besoin d'auto-empathie.

4.13. De la mauvaise perception à la mauvaise gestion du temps

Une perception erronée du temps a été conclue d'après les témoignages des enseignants. Nous avons ainsi, à travers des exercices, visés à ce que chaque enseignant puisse identifier ses propres voleurs de temps : des voleurs de temps internes, externes et leurs pratiques chronophages.

Les voleurs de temps internes qui ont été identifiés sont :

- Le besoin de tout contrôler et de tout parfaire (l'efficacité est l'objectif de toutes, l'efficiency est différente pour chacune surtout dans la méthode qui faisait défaut) ;
- Tendance à en faire trop voire perfectionnisme ;
- Délégations insuffisantes ;
- Attention excessive aux détails ;
- Inaptitude à dire non ;
- Communications insuffisantes ;
- Fatigue et baisse de forme.

Les voleurs de temps externes qui ont été identifiés sont :

- Le ménage quotidien ;
- Les courses ;
- Faire la cuisine.

Les pratiques chronophages qui ont été identifiées sont :

- Faire ce qui plait avant ce qui ne plait pas ce qui pourrait renvoyer à la recherche permanente de petits plaisirs illusoires.

- Faire ce qu'on sait avant ce qui est nouveau, d'où, la peur d'innover et la crainte de l'échec.
- Faire ce qui est facile avant le difficile visant une meilleure maîtrise de la situation.

4.14. L'enseignement en temps de coronavirus

Le confinement a été pour plusieurs enseignants une occasion bénéfique pour prendre une pause d'un quotidien pesant. Pendant ce temps, il a été, selon eux, question de :

- Repenser certaines relations interpersonnelles dysfonctionnelles (conjugales, familiales, parentales ...) suite à la confrontation mortifère d'un virus.
- D'engager des réflexions existentielles par rapport à la situation et la réalité concrète de la pandémie et à la vie. Parmi les réactions qui ont été enregistrées pendant les ateliers consacrés au débriefing émotionnel par rapport au coronavirus, nous notons :
 - Une oscillation entre banalisation et la crainte excessive de la contamination par les participants.
 - L'angoisse de mort a surgi et très vite mentalisée grâce au mécanisme le plus prédominant chez certains participants qui est l'intellectualisation.
 - Augmentation considérable d'utilisation des réseaux sociaux pendant le confinement.
 - Le confinement qui est synonyme de mise en veille de toute activité professionnelle pour certains a permis de repenser le rapport avec le temps. «Le temps passe et les journées se ressemblent » ainsi disait l'une des participantes.
 - La rupture brutale avec le quotidien a laissé surgir un sentiment de peur de l'inconnu, l'incontrôlable et l'imprévisible.
 - Certaines préoccupations et soucis sanitaires ont été exprimés avec beaucoup d'appréhension en vue d'une meilleure hygiène de vie dans l'environnement scolaire.
 - L'importance de l'éducation à la santé a été proposée comme une stratégie de prévention dans les classes de l'école qui est assurée par les enseignantes de l'établissement scolaire.
 - Des soucis et des difficultés par rapport à la reprise des cours après une longue rupture scolaire et l'encadrement pédagogique des enseignants novices.

- D'après les observations des participantes, la crise sanitaire actuelle a renforcé l'absentéisme chez les élèves et risquerait d'accroître le décrochage scolaire.

4.15. Le syndrome d'épuisement

Les signes d'épuisement physiques et psychiques (douleurs physiques, sensation d'étouffement, de fatigue chronique, irritabilité, hostilité ...) ainsi que la différenciation entre stress positif qui contribue à accroître la performance et la motivation et le stress négatif qui est source d'épuisement ont été identifiés spontanément par les enseignants.

Les sources identifiées par les enseignants eux-mêmes sont :

- La préoccupation excessive par rapport aux informations diffusées sur les médias à propos du coronavirus et l'absence du self care (la prise de soin de soi) ont été identifiées comme cause imminente de stress.
 - Des caractéristiques personnelles telles que le sens de sacrifice et l'altruisme ont été identifiées tantôt comme des facteurs de protection tantôt comme des facteurs de risque et d'épuisement.
 - Des croyances limitantes de privilégier les besoins de l'autre au détriment de ses propres besoins afin de préserver l'image sociale.
 - Les nouvelles mesures qui ont touché les organisations pédagogiques particulièrement la répartition d'une même classe d'élèves en groupes a été une source de stress pour les enseignants.
 - Confusion conceptuelle et comportementale autour de l'empathie, la sympathie et la compassion due à l'incompréhension de la relation éducative et de la juste distance par rapport aux élèves.
- Quant au niveau de self care des participantes, il a été discerné comme moyen nécessitant un travail de plus à travers,*

- ✓ L'identification momentanée des états de stress, des émotions qui en découlent et des événements déclencheurs ;
- ✓ Apprendre à savoir se situer par rapport à autrui et avoir la capacité de privilégier ses propres besoins afin de cultiver l'esprit d'affirmation de soi dans un contexte de communication non violente.

Photo 17 : Détail, « Qismi al Ahla/الأحلى قسمي », médina de Tunis, 2020 ©Pol Guillard.



Photo 18 : Analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants de l'école Bab Souika, médina de Tunis, 2019 ©Mathilde Azoze.



Photo 19 : Analyse des pratiques professionnelles avec les enseignants de l'école rue el Marr, médina de Tunis, 2020 ©Pol Guillard.

Photo 20 : Atelier de permaculture dans une école, médina de Tunis, 2017 ©Nao Maitese.



Synthèse et conclusions

Les groupes d'expression avec les différentes médiations artistiques ainsi que les groupes de paroles avec les parents et les groupes d'analyse des pratiques professionnelles menés auprès des enseignants ont abouti aux conclusions suivantes :

1. En ce qui concerne les enfants

L'intervention auprès des enfants a conclu que :

- Le type de violence le plus répandu est le type de « *violence expressive* » (Balzacq, 2011) qui trouve son origine dans une perte de contrôle de soi. Par son comportement violent, l'enfant chercherait sa revanche comme réaction à la frustration générée par une agression ;
- Compte tenu de la restriction (voire l'absence) des activités ludiques, les enfants n'ont pas comment se défouler, donc ils se tournent les uns vers les autres et privilégient des jeux violents ;
- Les enfants qui optent pour des conduites violentes à l'école ne vivent pas tous dans des conditions socio-économiques défavorables ;
- La violence subie a tendance à se répéter sous la forme de violence agie. Ces enfants cherchent à éviter de se retrouver dans des conditions similaires à celles qu'ils ont vécues. Le manque de contrôle émotionnel, l'impulsivité, l'agressivité et autres symptômes témoignent d'une forme d'hypervigilance continue comme s'ils cherchent à éviter de se retrouver dans des conditions similaires à celles qu'ils ont vécues ;
- Des passages à l'acte et des formes de jeux particulières, parfois étranges, de recherche de loisirs marqués par la répétition des violences subies ;
- Certains enfants se sont tellement habitués à la violence verbale qu'ils ne la perçoivent pas en tant que violence ;
- La violence massive, chronique et brutale détruit les croyances fondamentales de l'enfant, ses capacités d'apprentissage et ses aptitudes de socialisation. Elle porte atteinte au sentiment d'être une personne (Soi/Self) et se transforme en un trauma psychique ;
- Un déficit dans la régulation des émotions, des difficultés à parler d'eux-mêmes, de ce qu'ils ressentent, réfléchissent, comme si une partie de leur espace psychique n'était pas à leur portée ;
- Des difficultés à moduler ses affects et son impulsivité, ce qui s'accompagne d'agressivité envers les autres ou envers soi-même ;
- Des troubles cognitifs liés à des problèmes d'attention, de la capacité de régler l'état de vigilance et un certain degré de désorganisation temporo-spatiale. Les difficultés scolaires sont fréquentes même si les capacités sont bonnes.

➤ *L'apport de la médiation artistique*

A travers ce projet, nous avons constaté que les ateliers menés avec les enfants des deux écoles représentaient pour

les participants un nouvel espace de liberté. Selon les dires des enfants, les moments passés lors des ateliers étaient « uniques », dans le sens où ils diffèrent totalement des moments qu'ils passent dans les salles de classe, ce qui leur permet de créer une rupture avec la monotonie du quotidien et au sein même de l'école.

Concrètement, ce projet pilote a stimulé la créativité des enfants. Il y avait des ateliers moins réussis sur le plan des réalisations artistiques mais ils étaient tous, sans exception, très riches et satisfaisants sur le plan relationnel ou social. Nous avons ainsi réalisé qu'il y avait des avantages intrinsèques à la médiation artistique qui, même s'ils ne sont pas explicitement attendus, étaient immédiatement gratifiants pour les enfants participants : le plaisir esthétique, les qualités ludiques et cognitives de l'activité, la socialité et la jovialité.

Les différents ateliers ont, entre autres, permis aux enfants d'apprendre dans la liberté, naturellement. Ils ont favorisé les échanges, l'expression et les confrontations d'idées. Ils ont été pour les élèves un lieu de reconnaissance de soi et de l'autre, de création, dans un cadre bien défini.

• *Amélioration des compétences affectives et sociales*

Par le biais des ateliers dont la thématique différait d'une séance à une autre, nous avons accompagné les enfants dans leur développement individuel, en les soutenant dans leurs explorations et leurs intérêts. En effet, nous avons valorisé et encouragé la rencontre des élèves avec leurs pairs, le partage, le jeu, l'échange des connaissances et les découvertes, ce qui a facilité leur intégration sociale.

Au fil des séances, et grâce à la continuité des ateliers, nous avons noté un enrichissement et une amélioration -bien que légère- dans les capacités de socialisation des enfants. Soulignons que le premier atelier de l'élaboration de charte d'engagement a été très bénéfique dans ce sens, puisqu'il a permis aux élèves d'instaurer le cadre dès les premières séances et de bien appréhender les règles de base à respecter pendant tous les ateliers : respect, écoute, coopération. Autrement dit, les élèves étaient dès le début préparés à s'accepter mutuellement, malgré la singularité de chacun.

Progressivement, nous avons remarqué que les enfants sont devenus plus communautaires. Ils ont amélioré leur capacité d'appartenir au groupe. Ils sont désormais plus ouverts à accepter les autres, indépendamment de leurs différences. Ils sont également plus tolérants, plus empathiques et plus respectueux les uns envers les autres. Ceci a particulièrement été remarqué lors des dernières activités groupales (dessin de groupe, préparation d'un gâteau, jeux éducatifs...) où les enfants faisaient preuve de complémentarité et appréciaient ces moments de partage et de co-création.

Selon une revue de la littérature, l'art aurait un effet positif sur le développement des comportements pro-sociaux chez l'enfant comme l'entraide, le partage et l'empathie. La création en coopération, accompagnée par l'adulte, a de nombreuses propriétés éducatives. Elle enseigne les associations, la né-

gociation, les concessions, les échanges équitables, les rôles de chacun et leurs responsabilités. Elle stimule et développe le respect de l'espace de création des pairs et apprend à éviter les jugements de valeur sur les autres. Considérée comme un langage implicite des sensations, elle permet à l'enfant de communiquer ses émotions et de laisser sa trace au sein d'un groupe. (Haeger, 2015)

Parallèlement, le travail sur la gestion émotionnelle avec les enfants, les a aidés à bien connaître les émotions de base, mieux les identifier, afin de pouvoir les exprimer convenablement. En effet, l'enfant est une personne. L'émotion est au cœur de l'individu, c'est l'expression de sa vie. Savoir l'écouter, la respecter, c'est écouter sa personne et la respecter.

Durant les groupes d'expression, et notamment à travers leur agitation et leur quête d'attention, plusieurs enfants ont manifesté un grand besoin de communiquer ce qu'ils vivaient, ce qu'ils ressentaient, ce qui nourrissait leurs imaginations. Selon Mazliah (2007), « *plus les enfants ont l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leurs expériences et leurs idées par le mouvement, plus ils acquerront la confiance en leur capacité de bouger et de communiquer avec leur corps.* »

Par l'expression, l'enfant tente en quelque sorte de mettre en forme sa propre image. Il nous a été donc crucial de bien décortiquer les différents modes d'expression des enfants, en favorisant les jeux de rôles et l'association libre des pensées. Les improvisations des élèves ont été accueillies par les animatrices comme fruit de leurs expressions personnelles, leur permettant de renforcer positivement leur estime de soi.

Au-delà du domaine affectif, la permission de s'exprimer a aidé les enfants à mieux s'imposer, ainsi que l'illustre Lauret : « *Plus le langage est riche, y compris quand il est emprunté à un autre, plus il offre la possibilité de décrire l'expérience de façon précise, nuancée, subtile, mieux il rend possible le partage avec l'autre.* » (Lauret, 2014)

Les ateliers consacrés à la gestion des émotions ont préparé les enfants à leur future vie d'adulte, en acquérant « *une adaptation souple et vive à l'environnement* », selon les mots de Maria Montessori. Ces ateliers, qui ont permis aux enfants de s'exprimer, leur permettent de se confronter à leurs ressentis et ainsi leur apprendre à se connaître et à enrichir leurs capacités sociales. « *L'activité, si elle ne vient pas se poser en activisme, viendra soutenir son estime de soi* » dont l'enfant a besoin pour se construire et se libérer de l'emprise des autres. (Randonnier, 2012, p. 24).

• Développement de l'imagination

L'imagination est une faculté essentielle qui se développe tout au long de l'enfance et dont les bénéfices sont pluriels pour le développement de l'enfant. Elle nécessite un environnement libéré de cadres rigides.

A travers les ateliers, nous avons veillé à offrir une écoute bienveillante aux enfants, afin de favoriser leur estime de soi et laisser exprimer toute leur imagination. Après avoir vécu plusieurs interactions avec eux, nous avons constaté que les enfants qui participaient régulièrement aux cycles d'ateliers avaient développé leur capacité d'imagination. Ils sont désormais plus aptes à s'exprimer à travers les improvisations théâtrales ou les dessins libres. En effet, les activités réalisées ont permis de mobiliser les élèves « *de la sensorialité à la rationalité, de la sensibilité à l'intelligence, de l'agir au pen-*

ser, de l'acte moteur spontané à l'expression cultivée. » (Doumenc, 2011)

Plus spécifiquement, les enfants étaient initiés au processus de création et plus capables de produire des œuvres artistiques de qualité, qui laissent des traces tangibles suscitant des réactions tant au niveau des animatrices que des pairs, ce qui affirme la capacité de l'enfant à exister dans le regard de l'autre. Ceci appuie les données de la littérature, qui considèrent que les activités artistiques au sein de l'école visent à rendre l'élève autonome, capable d'une expression personnelle nourrie d'expériences, de réflexion sur ces expérimentations, de confrontation avec la démarche des autres enfants et celle des artistes (Guilford, 1950).

Grâce à ces ateliers, les enfants ont gagné de l'expérience en médiation artistique. Ils ont pu créer des œuvres gratifiantes, ce qui a boosté leur estime de soi. A titre d'exemple, à travers l'atelier de préparation de pâtisserie, les enfants ont apprécié le fait de créer, et voir le gâteau se mettre en forme avec leurs propres mains. Ceci leur a apporté une grande confiance en leur potentiel et a favorisé leur dépassement de soi.

• Evolution intellectuelle

A travers les groupes de paroles valorisant l'expression des émotions, et avec la guidance des animatrices, certains enfants ont acquis une nouvelle compétence : c'est le fait de se repositionner par soi-même et par rapport aux autres. Ces enfants sont désormais plus capables d'accepter leurs lacunes et leurs erreurs. Ils connaissent leurs limites et s'autocritiquent.

Ainsi, à travers la participation et l'inclusion, les ateliers ont permis aux enfants de développer leur esprit critique et de réfléchir sur leurs mauvaises pratiques. Par ailleurs, les enfants sont légèrement plus capables d'entretenir des relations avec les pairs plus saines, basées sur le dialogue et la complémentarité. Ceci montre que les ateliers ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à faciliter l'apprentissage des enfants et améliorer leurs capacités de rationaliser, leur concentration, ainsi que l'autodiscipline.

Dans ce même sens, Geneviève (2005) avance que « *l'atelier à médiation est très révélateur et porteur par rapport à chaque enfant ; il est considéré comme un outil thérapeutique, repérable par le tout-petit et sa famille, attractif, angoissant parfois, nécessairement constructif, permettant un travail d'élaboration autour de la parole et de l'imaginaire* »

Les groupes d'expression par la médiation artistique ont ainsi été d'extraordinaires terrains de découvertes et d'entraînements des différentes habiletés, tant la multitude d'actions y est possible. Toutefois, nous sommes restées vigilantes au propre rythme de découverte de chaque enfant, ainsi qu'à son développement et à sa capacité à réaliser une étape ou même la totalité de l'activité demandée. « *Pour que l'imaginaire de l'enfant se développe, il doit se sentir libre d'entrer ou non dans l'activité proposée. Il doit disposer d'un large choix de matériaux et surtout se sentir libre d'interrompre son activité pour la reprendre à un autre moment.* » (Desarzens, 2007, p. 11) Cette individualisation de participation à l'activité agissait dans le but ultime de favoriser l'autonomie, nécessaire à la capacité d'être créatif.

Selon Katz-Mazilu (2018), art-thérapeute et présidente de la fédération française d'art-thérapie, les activités artistiques stimulent l'imaginaire, facilitent l'expression et surtout

« dynamisent les processus créatifs de l'enfant ». Le processus créatif est d'ailleurs bien plus intéressant que le résultat final. Concentration, sens de l'observation, rigueur et patience font partie des nombreux bénéfices des activités artistiques. Selon cette même référence, initier les enfants aux arts et les aider à développer leur créativité leur permet d'inventer de nouveaux langages et leur ouvrent la voie à de nouveaux apprentissages. « Cela permet également de leur apporter un cadre, une structure et des règles: on peut être très libre et très créatif tout en respectant les autres, leurs projets ou encore le matériel », rebondit l'art-thérapeute.

- *Amélioration des compétences comportementales*

Après avoir effectué plusieurs ateliers avec les enfants, nous réalisons que les activités partagées avec eux ont agi, d'une manière ou d'une autre, sur leurs comportements inadaptes. En effet, les enfants nous paraissent légèrement moins impulsifs et agressifs, grâce à leur prise de conscience de l'importance de la communication et la verbalisation dans leurs interactions sociales.

Par ailleurs, les enfants sont désormais plus investis dans la communauté. En effet, les ateliers ont alimenté leur sentiment d'appartenance à l'institution et ont changé leur perception de l'école, longtemps considérée comme cadre de rigidité, de sérieux et de sévérité. Par conséquent, les enfants ont créé des liens entre eux et ont revalorisé l'espace éducatif. Les ateliers ont ainsi été un cadre qui se veut contenant, structurant et apaisant pour les enfants.

Selon une étude menée par Normand et col. (2011), les enfants ayant suivi un programme d'activités artistiques étaient plus coopératifs, entretenaient de meilleures interactions avec leurs pairs et étaient plus autonomes que les élèves n'ayant pas participé au programme. Les parents et les enseignants ont également noté une réduction marquée de certains problèmes de comportements internalisés comme l'anxiété et la timidité, et de certains problèmes de comportements externalisés comme de l'agressivité (Lobo & Winsler, 2006, cité par Normand et col (2011)). En ce sens, selon les résultats d'une étude (Muniz et coll., 2014), un parent qui s'adonne fréquemment à ce type d'activité avec son enfant permettra à celui-ci de développer des habiletés sociales considérables.

Bien que certaines études sur les effets de l'art chez l'enfant présentent des résultats plus mitigés, la littérature scientifique fournit plusieurs évidences selon lesquelles la participation active à des activités artistiques dans le cadre scolaire comporte des bénéfices non négligeables sur le plan social et sur le plan émotionnel. Par ailleurs, en plus de bénéficier au développement normal d'un enfant, l'art aurait des effets positifs auprès de clientèles plus spécifiques telles que les enfants provenant de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique, et les enfants chez qui on a diagnostiqué un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger (Massé, 2015).

2. En ce qui concerne les parents

- Le type de violence le plus répandu chez les parents est le type de « violence légitime » (Petitot, 2001) justifiant la nécessité de l'usage de la violence dans certaines situations où elle s'avère nécessaire ou dans une visée éducative.
- L'absence de crédibilité des adultes pour réguler la vio-

lence conclue par ces derniers comme transgression des normes éducatives chez les enfants. La violence des enfants ne serait donc pas d'abord un problème de jeunes, mais un problème d'adultes.

Grâce au partage des expériences durant les groupes d'expression, des acquisitions ont été observées :

- Un meilleur positionnement par rapport à leurs attentes des résultats scolaires de leurs enfants. De tolérer l'échec et de renforcer positivement les efforts ;
- Une prise de conscience que chaque enfant est unique et singulier et qu'aucune comparaison interpersonnelle n'est bénéfique pour l'équilibre psychique de l'enfant ;
- Se rendre compte de l'importance d'imposer les limites et les règles de conduite dans le milieu familial ;
- Une prise de conscience de l'importance de « la nourriture affective » dans le développement psycho-social de l'enfant ;
- Un meilleur encouragement de l'enfant à s'exprimer librement et à se confier à ses parents sans craintes d'être jugé ou sanctionné, et qu'un enfant a le droit de commettre des erreurs et des fautes ;
- Une meilleure différenciation entre l'enfant imaginaire et l'enfant réel ;
- Une prise de conscience que l'enfant roi ne peut produire qu'un enfant tyran ayant des conduites démesurées que le parent ne pourrait pas contrôler ;
- Une meilleure communication avec l'enfant par le fait de le considérer comme un être à part entière et ayant ses propres espoirs et rêves. Rompre avec le mythe de l'enfant parfait. Apprendre à écouter les désirs des enfants ;
- Une meilleure perception de l'enfant dans sa dimension réelle et non pas imaginaire ou souhaitée et de ses propres compétences ;
- Moins de comparaisons entre lui et ses pairs intégrant le fait que chaque enfant est unique et singulier ;
- Moins d'exigence par rapport aux résultats scolaires, « Une note ne reflète jamais l'intelligence de nos enfants : العدد ميعكسش نكاء صغيري » a déclaré l'une des mamans ;
- Plus de renforcement positif pour l'enfant ;
- Une meilleure compréhension du constat suivant : pour réduire la violence entre les enfants, il faut commencer par réduire la violence à leur égard, qu'elle soit physique ou psychique ;
- Les mères ont rapporté qu'elles sont désormais moins violentes avec leurs enfants et favorisent plus la communication et les échanges ;
- L'importance du self care et de consacrer des ressources pour soi-même ;
- Rompre avec le mythe de la mère parfaite (l'hyper-maternité) ;
- Apprendre à réfléchir avant d'agir en ce qui concerne les prises de décisions ou le passage à l'acte violent avec les enfants ;
- La prise de conscience que la violence n'est pas que physique ou verbale, elle peut être également morale faisant preuve de non satisfaction et non reconnaissance par rapport aux efforts fournis par l'enfant ;
- Avoir un enfant ayant des besoins spécifiques ou des troubles de l'apprentissage est moins honteux pour

Photo 22 : Groupe de parole de soutien et éducation à la parentalité avec des parents de l'école de la rue el Marr, médina de Tunis, 2020 ©Pol Guillard.



Photo 21 : Travail de reconnaissance des émotions avec les enfants de l'école Bab Souika - médina de Tunis - 2020 ©Rihab Mestiri.

certaines des participantes ; « J'ai commencé à m'affirmer et à imposer mon enfant au sein de ma grande famille, c'est vrai que j'ai encore beaucoup à faire et que j'ai perdu du temps pour le faire, mais je vais y arriver pour le bien-être psychologique de mon enfant et ne pas renforcer son renfermement sur lui-même, je me sens plutôt forte que démunie de ressources ou affaiblie » a déclaré l'une des participantes ;

- Une meilleure gestion du temps et répartition des tâches de la part des parents ;
- Des tentatives rapportées des mères d'implication et de responsabilisation des pères dans l'éducation des enfants : les mères reconnaissent qu'elles doivent laisser de l'espace pour les pères pour qu'ils assument les responsabilités avec elles ;
- Une meilleure implication des papas dans le quotidien, ce qui permettra de mieux intérioriser sa fonction affective de père et non pas seulement du père géniteur ou celui qui apporte à manger « Un papa peut aussi faire à manger et non seulement apporter à manger » a déclaré l'une des anciennes participantes ;
- L'acquisition de nouveaux outils en matière d'éducation parentale ;
- Une meilleure intégration de l'enfant à l'école ;
- Une meilleure communication et moins de confrontation avec le cadre pédagogique ;
- L'installation progressive de la confiance des parents dans le cadre pédagogique institutionnel ne peut être que bénéfique pour la promotion de la vie scolaire de leurs enfants ;
- L'importance de percevoir que la responsabilité est commune à l'enseignant et au parent pour l'encadrement de l'enfant. Le fait de rejeter la responsabilité sur l'autre implique qu'on s'éloigne de l'intérêt de l'enfant ;
- Moins d'auto stigmatisation des enfants ayant des besoins spécifiques ou des troubles de l'apprentissage.

3. En ce qui concerne les enseignants

Nous avons remarqué que les participants présentent :

- Le type de violence observé chez les enseignants est le type de « *violence instrumentale* » (Shukan, 2011) qui fait référence à un type d'agir traditionnel et réfléchi utilisant la violence comme un moyen de corriger la conduite de quelqu'un jugée inacceptable (le modèle behavioriste) ;
- Une communication erronée basée sur les généralisations et les interprétations ;
- Ignorance des décrets juridiques liés au métier de l'enseignant ce qui nécessite d'organiser des séances de formation en la matière ;
- Plusieurs fausses perceptions et distorsions cognitives à propos du statut de l'enseignant ;
- Des fluctuations professionnelles identitaires et la non intériorisation du statut de l'enseignant, responsable de l'enseignement et non pas de l'apprentissage ;
- Une difficulté de se centrer sur soi ;
- Une difficulté d'exprimer leurs ressentis ;
- La violence verbale n'est pas perçue comme l'une des formes de la violence ;

- Communication difficile voire stérile avec les représentants hiérarchiques (directrice, inspecteur...);
- Représentation erronée de l'inspecteur comme mauvais objet et accentuée par l'évitement ;
- Une crise de confiance et de communication entre les parents et les enseignants ;
- Des difficultés de se positionner dans une situation professionnelle sans avoir recours à l'émotionnel ;
- Intolérance à la frustration et incapacité de maîtriser les situations de débord professionnel inhabituelles ;
- L'environnement scolaire est très mal représenté dans l'imaginaire collectif des enseignants ;
- Une immense ambivalence quant à l'image et au statut de l'élève qui, d'une part est identifiée comme la source des conflits, et d'autre part comme celui qui subit les conséquences des conflits inter et intra-personnels ;
- La violence à l'égard de l'élève n'est qu'à l'image de la violence que l'enseignant subit de son environnement professionnel.

Les participants ont été initiés à :

- Ecouter leur colère ;
- La libération face aux jugements extérieurs et aux influences environnementales ;
- La compréhension de ses différents ressentis : l'expression authentique ;
- Identifier le besoin insatisfait dans une situation de colère, reconnaître ses réactions et ses propres mécanismes ;
- Observer ce qu'elle génère en eux en termes d'expressions corporelles (tremblements, visage rouge, mains moites, cœur qui bat, envie de pleurer ou de crier...);
- Accueillir l'émotion de la colère dans la bienveillance sans la juger ;
- Identifier les besoins non satisfaits dans la situation évoquée (besoin de respect, besoin de calme, besoin de compréhension, besoin de clarté...);
- Exprimer leurs besoins et de ce fait ils ont appris à ne plus attribuer la responsabilité de leurs émotions aux autres. Grâce au partage des expériences durant les groupes d'expression, des acquisitions ont été observées et se manifestent à travers :
 - Un sentiment de soulagement, de satisfaction par rapport à l'exposition émotionnelle et la verbalisation d'un vécu refoulé ;
 - Appréciation de l'effet cathartique qu'à la mise en parole des émotions ;
 - Un sentiment de fierté, de courage et de persévérance par rapport aux réalisations et en dépit des difficultés et des obstacles. Ce qui a donné lieu à des enseignants beaucoup plus affirmés ;
 - Les expériences professionnelles sont décrites comme des combats et source d'inspiration et de patience ;
 - Prise de conscience de :
 - ✓ Leurs points forts et leurs atouts ;
 - ✓ Leur résilience de gérer des situations professionnelles difficiles ;
 - ✓ Leurs capacités à s'adapter à un environnement perçu comme majoritairement défiant ;
 - ✓ Leurs capacités à dépasser les obstacles de la vie personnelle et professionnelle ;

- L'identification de différents types d'agir (traditionnel, émotionnel, rationnel) a permis :
 - ✓ Une meilleure connaissance de soi et du type d'agir employé dans chaque situation ainsi que ses répercussions sur la communication intra et inter personnelle ;
 - ✓ La différenciation entre émotion et sentiment ;
 - ✓ La relation entre émotion et action -réaction ;
 - ✓ Les stratégies de contrôle de l'émotion (mentalisation et lutte contre le passage à l'acte immédiat).
- Une mise en accord que les groupes de paroles a constitué une occasion pour verbaliser l'aspect émotionnel des cadres professionnel et personnel et une volonté de former un club d'échange et de partage entre les enseignants permettant la discussion autour des pratiques éducatives d'enseignants et les pratiques éducatives parentales.

4. Limites de l'intervention auprès des enfants

Après avoir effectué plusieurs groupes d'expression à médiation artistique avec les enfants des deux écoles, nous avons constaté que notre intervention était globalement satisfaisante, puisque, d'une manière ou d'une autre nous avons pu agir sur les cognitions, les émotions et les comportements inadaptés des enfants. Bien que partiellement, les enfants sont désormais moins agressifs les uns envers les autres. Ils sont également plus empathiques et plus coopérants, avec un esprit de groupe qui se solidifie progressivement. Les parents et les enseignants sont plus réceptifs et réactifs aux réflexions en matière d'éducation positive.

Toutefois, nous estimons que notre intervention avait des limites. Nous avons jugé commode de les énumérer, afin de les prendre en considération lors de l'éventuelle duplication du projet :

- Les groupes d'élèves n'étaient pas homogènes, dont le sens où toutes les tranches d'âges étaient représentées dans le même atelier. Ceci rend l'exécution de l'atelier difficile puisque les activités envisagées doivent être adaptées individuellement, en fonction du niveau de maturité intellectuelle de chaque enfant ;
- Le groupe d'enfants participants n'était pas toujours le même. Cette variabilité intra-groupale a empêché de travailler sur une approche longitudinale, basée sur la continuité des ateliers. Ceci pourrait expliquer pourquoi les changements des attitudes et des comportements des enfants étaient partiels ;
- Les ateliers menés n'avaient pas une visée diagnostique. Il serait utile de les compléter par des entretiens individuels avec les enfants nécessitant une intervention plus spécifique. Ceci permettrait de dépister les éventuels troubles psychologiques/neuropsychologiques/psychiatriques des enfants et les orienter à temps, pour une prise en charge adaptée ;
- Il faut prendre en considération l'impact du COVID-19 et particulièrement du confinement sur la santé mentale des enfants et des participants, ce qui pourrait biaiser l'impact de nos interventions ;
- La résistance de certains enseignants à participer aux groupes d'analyse des pratiques professionnelles. Des contraintes parfois liées à la gestion de l'emploi du temps ;
- La présence presque exclusive des mères lors des groupes de paroles destinés aux parents.

Photo 23 : Groupe d'expression avec les enfants de l'école Rue el Marr dans le cadre d'un atelier de lecture, médina de Tunis, 2019 ©Safa Ben Brahim .



Bibliographie

- Al Odhayani, A., J. Watson, W., & Watson, L. (2013). Conséquences comportementales de la violence faite aux enfants. *Canadian Family Physician*, pp. 59(8), e350–e356.
- Anatrella, T. (2003). Les « adolescents ». *Études*, tome 399(7-8), 37-47.
- Anzieu, D. (1968). *La dynamique des groupes retreints*. Paris : PUF.
- Anzieu, A. (2014). *Le travail du dessin dans la psychothérapie de l'enfant*. Paris : Dunod.
- Balzacq, T. (2011). Violence et rationalité expressive. Réflexions sur les études critiques du terrorisme. *Les Champs de Mars*, 22(2), 51-84.
- Ben Rejeb, R. (2016). *Mémoire du corps*. Lyon : Césura édition.
- Bergès, J. (2007). *Le corps dans la neurologie et dans la psychanalyse : Leçons cliniques d'un psychanalyste d'enfants*. Toulouse, France : ERES.
- Bertrand, J. (1991). Évaluation métacognitive du style de réponse à la frustration chez l'adulte selon la théorie de s. Rosenzweig.
- Billieux, J., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2014). *L'impulsivité : ses facettes, son évaluation et son expression clinique*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Bonneville-Baruchel, E. (2018). Troubles de l'attachement et de la relation intersubjective chez l'enfant maltraité. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, pp. 6-28.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E. & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of genetic psychology*, 154 (3), 375-382.
- Bradmetz, J. & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (4), 501-514.
- Bréjard, V., & Bonnet, A. (2007). *L'hyperactivité chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Caïtucoli, D. (2005). Winnicott : voler, détruire, l'appel au secours ou la tendance antisociale. *Filigrane*, volume 14, numéro 1, printemps, 33-54.
- Cariou-Rognant, A.-M., CHAPERON, A.-F., & DUCHESNE, N. (2007). *l'affirmation de soi par le jeu de rôle*. Paris: Dunod.

- Chabot , A., Achim , J., & M. Terrada, M. (2015, juin 18). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, pp. 207-240.
- Colette, J.-I., & Joan, L. (2000). *Le dessin de famille*. Paris : EAP.
- Coum, D. (2011, octobre 20). Puniton (et gratification). *Repères pour le placement familial*. Damasio. (1998). *L'émotion et la prise de décision*. Paris : Payot.
- Decherf, G. (2006, Avril 30). Défaillances de la contenance familiale . *Le journal des psychologues*, pp. 58-61.
- De Lauwe, C. (1980). Intégration et intériorisation des modèles sociaux par les enfants. Rapport de synthèse. *Congrès international de psychologie de l'enfant*, 161-166.
- De Larrard, M. (2018). Enfants : affronter la frustration. *Revue Projet*, 367(6), 49-53.
Doi :10.3917/pro.367.0049.
- Diatkine, R. & Denis, P. (1985). « L'agitation », In Lebovici, S. & Diatkine, R. & Soulé, M. *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF.
- Doumenc, E. (2011). *50 activités pour développer la sensibilité, l'imagination, la création*. Toulouse : SCEREN.
- Dubois, A.-M., & Montchanin, C. (2015). *Art-thérapie et enfance*. Paris : Elsevier Masson.
- Evenden, J.L. (1999) Varieties of Impulsivity. *Psychopharmacology*, 146, 348-361.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. & Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, vol. 57(4), 363-382. doi:10.3917/enf.574.0363.
- Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant, comprendre son langage, ses rires et ses pleurs*. Paris: Jean-Claude Lattès .
- Friard, D. (2014). De l'agitation à la violence. *Santé mentale*, 187.
- Gadeau, L. (2002). Voies de l'alliance thérapeutique, *cairn info*, 2, 137-150.
- Giménez-Dasí, M., & Daniel , M.-F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4-8 ans*. Bruxelles: De Boeck Education.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Girard, É., M. Terradas , M., & Matte-G, C. (2014, Novembre 03). Empathie, biais de mentalisation, comportements pro-sociaux et troubles de comportement chez les enfants d'âge scolaire. *Enfance en difficulté*, pp. 77-105.
- Gomez, J.-M., & Van der linden, M. (2009, Septembre). Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Développements*, pp. 27-34.

- Hammarrenger, B. (2016). *L'opposition : ces enfants qui vous en font voir de toutes les couleurs*. France : Edition midi trente.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3 (4), 379-400.
- Haeger, F. (2015). Introduction au cours de créativité, 1ère année EDE ES. Créativité en danger ou les «barrages de la créativité».
- Jacqueline, W., Laurence, C.--., Lyphea, K.-F., Cécilia, M., Didier, R., & Elisabeth, A. (2011, mars 22). Troubles de l'angoisse de séparation et de l'attachement. *Devenir*, pp. 7-32.
- Jeammet, Ph. (2005). Le passage à l'acte, *Cairn info*, 16, pp. 57- 63.
- Jouanne, C. (2006). L'alexithymie : entre déficit émotionnel et processus adaptatif. *Psychotropes*, vol. 12(3), 193-209. doi :10.3917/psyt.123.0193.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kim-Chi, N. (1989). *La personnalité et l'épreuve de dessins multiples : Maison - Arbre - Deux Personnes d'après le test House - Tree - Person de J.N. Buck*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Lake, N., Lane, S. & Harris, P. L. (1995). The expectation of guilt and resistance to temptation. *Early development and parenting*, 4 (2), 63-73.
- Larivey, M. (2002). *La puissance des émotions*. Paris : Dunod.
- Lauret, J. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Editions l'Attribut.
- Mahboub, K. (2011). Modélisation des processus émotionnel dans la prise de décision. Intelligence artificielle [cs.AI]. Université du Havre, 2011.
- Malarrive J. et Bourgeois M. (1976), L'enfant hyperkinétique. Aspects psychopathologiques, *Ann. Med. Psychol.*, 1, 1, 107
- Massé L & Verret C. (2015). Implementation evaluation of a social skills training program for children with ADHD in school, *community and child psychiatry clinic settings*. In : 5th World Congress on ADHD: From Child to Adult Disorder.
- Mazliah, G. (2007). La liberté créatrice de l'individu. *Le kaléidoscope de la créativité*; 5e colloque petite enfance, (p. 29). Genève - Lausanne.
- Normand S, Schneider B, Lee M, Maisonneuve M-F, Kuehn S & Robaey P. (2011). How do children with ADHD manage their real life dyadic friendships? A multi-method investigation. *Abnorm Child Psychol* ;39(2):290-305.
- Peng, M., Johnson, C., Pollock, J., Glasspool, R. & Hams, P. (1992). Training young children

- to acknowledge mixed emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (5), 387-401.
- Petitot, F. (2001). *L'enfant, l'adulte, la loi : l'ère du soupçon ?*. Toulouse, France: ERES.
- Picoche, G. & Bonneville-Baruchel, E. (2019). Approche clinique en dispositif de placement externalisé. Promouvoir la séparation psychique sans séparation physique : une gageure ?. *Dialogue*, 226(4), 53-74.
- Randonnier, V. (2012). Imaginaire et créativité : l'art d'être soi-même. *EJE Journal*, p. 24.
- Saffon, N., Allanic, P. & Raynaud, J.PH. (2009). *Deuil normal et pathologique. Le deuil chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Shukan, I. (2011). Ordre et désordres à la Rada suprême de l'Ukraine : les figures de violence instrumentale dans une Chambre postsoviétique (2005-2010). *Genèses*, 83(2), 74-92.
- Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation d'« empathie », *cairn info*, 3, 28-31.
- Simone, G. (2005). Vie sociale et traitements, revue des CEMEA (no 88), p. 92-5.
- Susana , T., Isabel, S., Eva, M., Daniel, S., & Ellisabeth, C. (2007, juin 06). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, pp. 151-188.
- Torreborre, C. (2013). « Rôle, sens et fonctions des rituels scolaires en classe maternelle ». Education, Hal.
- UNICEF (2020) Documents d'orientation : Etude CAP, Programme de Parentalité positive.
- Vassel, M.F. (2005). Réflexion autour d'un atelier collage, *cairn info*, 26, pp.73-78.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75 (2), 523-541.
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and Impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and individual differences*, 30, 669-689. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00064-7.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 139 (2), 271.
- Winnicott, D. (1956). « La tendance antisociale », *op. cit.*, p. 302.

Rédaction du rapport de synthèse : Souha YAAKOUBI

yaakoubi.souha@hotmail.fr

Relecture du rapport de synthèse : Zeineb Abbes**Comité scientifique**

- Souha YAAKOUBI, Psychologue clinicienne, Doctorante en psychologie clinique et psychopathologie
- Zeineb ABBES, Médecin- Professeur agrégé en pédopsychiatrie
- Emna KALAI, Psychologue clinicienne principale
- Ahlam BELHADJ, Médecin - Professeur en pédopsychiatrie

Comité technique

- EQUIPE de l'association L'ART RUE
- Souha YAAKOUBI, doctorante en psychologie clinique et psychothérapeute
- Myriam SKHIRI, psychologue clinicienne
- Nada BERBECHE, psychologue clinicienne
- Nahla JELIDI MALOUCHE, psychopédagogue, inspectrice des écoles primaires
- Rihab MESTIRI, psychologue en formation
- Myriam BOUDALI, Médecin- pédopsychiatre
- Asma CHEMAKH, psychologue clinicienne
- Nadia HELALI, psychologue clinicienne
- Imen KITAR, psychologue en formation
- Ines BEN SALEM, psychologue clinicienne
- Monia BEN HAMIDA, psychologue clinicienne
- Sawssen FRIDHI, psychologue clinicienne de l'enfant et de l'adolescent
- Mariam GHARBI, psychologue en formation
- Amani MEZIOU, psychologue en formation
- Sara BEN YOUSSEF, résidente en médecine préventive et communautaire

Remerciements aux conférenciers

- Ahlem BELHADJ, pédopsychiatre
- Zeineb ABBES, pédopsychiatre
- Souha YAAKOUBI, psychologue clinicienne
- Aida BOURAOUI, psychologue
- Elhem BARBOURA, inspectrice générale au ministère de l'Education nationale
- Fatma CHARFI, pédopsychiatre
- Mabrouk ARFAOUI, ancien directeur du cycle primaire à la délégation de l'Education Tunis 1
- Myriam SKHIRI, psychologue clinicienne
- Rabeb AYARI, délégué à la Protection de l'Enfance
- Rihab JEBALI, musicothérapeute
- Sana Ben Achour, universitaire, juriste et militante tunisienne, spécialiste de droit public
- Nejma ZGHIDI, psychologue et artiste metteuse en scène

L'Art Rue remercie pour leur travail, leur investissement et leur soutien, toutes les personnes qui se sont impliquées dans le programme « Déconstruire la violence par l'art ».

Les enfants, les parents et les enseignants qui ont participé aux workshops dans les deux écoles primaires étatiques rue el Marr et Bab Souika, et remercie également les directeurs et les cadres pédagogiques de ces deux écoles, ainsi que le ministère de l'Education et la délégation de l'Education de Tunis 1.

L'Art Rue
40, rue Kouttab Louzir
1000 médina de Tunis
www.lartruer.org
communication@lartruer.org

Avec le soutien de l'Institut français
de Tunisie pour les ateliers
artistiques.

INSTITUT
FRANÇAIS
TUNISIE

Mise en page :
Nebras Charfi

Le projet « Déconstruire la
violence par l'art » de L'Art Rue est
cofinancé par l'Union Européenne.



Le Projet « Fabriques d'espaces
artistiques » de L'Art Rue est
cofinancé par la fondation
DROSOS.

drosos (...)

FR L'Art Rue est soutenue par la
Ford Foundation, la Fondation
DROSOS, (en partie) l'Open
Society Foundations, la Fondation
DOEN, Tfanen, MIMETA, le
Fonds arabe pour les arts et
la culture – AFAC, à travers
une subvention de l'Agence
suisse de développement et de
coopération – SDC.

FORD
FOUNDATION

drosos (...)



mimeta



