

Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES



10D 61

**Le syndrome de Stockholm et
l'évaluation des apprentissages**

Jacques BELLEAU



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LE SYNDROME DE STOCKHOLM ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Jacques BELLEAU, conseiller pédagogique
Cégep de Lévis-Lauzon

Au fil des activités d'évaluation de programmes, j'ai observé des situations en matière d'évaluation des apprentissages que je n'arrivais pas à expliquer. À force de réflexion, l'intuition m'est venue et j'ai exploré le syndrome de Stockholm comme étant un facteur me permettant de comprendre ce que j'observais. Le but de ce texte est donc de partager mon intuition tout en cherchant, à travers différents échanges, à la valider.

1. Le syndrome de Stockholm

1.1 L'origine

À la fin d'août 1973, les journaux d'un peu partout dans le monde ont suivi avec intérêt une prise d'otages se déroulant dans une banque de Stockholm. L'intérêt autour de ce fait divers est allé croissant. Ainsi, le 25 août, Le Devoir traite du sujet en page six. Trois jours plus tard, l'article portant sur cette question est en page un. Il en est de même le lendemain lorsqu'on annonce la libération des quatre clients de la banque, gardés captifs durant six jours dans une voûte à la suite d'un hold-up raté¹.

Lorsque les policiers ont voulu obtenir la coopération des personnes concernées, afin de recueillir la preuve à utiliser devant les tribunaux, ils se sont heurtés à une attitude peu coopérative, voire hostile, des ex-otages. Dans les faits, les otages ont pris fait et cause pour les agresseurs. À titre d'illustration, rappelons que l'une des femmes impliquées est devenue amoureuse de l'un des voleurs. Lors de sa libération de la banque, elle a même défendu l'un des braqueurs en blâmant les autorités qui n'ont pas su reconnaître les motivations du geste posé².

Ce comportement intrigant a été décrit, ultérieurement, sous le nom de syndrome de Stockholm. Depuis, on a identifié de nombreuses manifestations de ce syndrome. Patricia Hearst en a souffert, tout comme les otages de l'ambassade américaine en Iran, les otages de l'ambassade japonaise au Pérou et de nombreuses autres personnes.

1.2 C'est quoi

Après une phase de déni (*ça ne peut m'arriver à moi*), l'otage se retrouve en situation de dépendance à l'égard de son agresseur pour la satisfaction de ses besoins physiques et psychologiques. Instinctivement, les otages tentent de plaire, croyant qu'en refrénant leurs manifestations d'anxiété, de ressentiment ou de colère, ils limiteront les actes de violence de la part des agresseurs. Cet

ajustement, instinctif, a pour but de réduire l'anxiété consécutive à la modification de l'environnement et à la menace de mort. La principale préoccupation des victimes est la survie. Si l'agresseur n'abuse pas de la situation, il est perçu comme une « bonne personne », l'étape de l'ajustement de la personnalité à la situation s'enclenche alors. Peu à peu, l'otage s'identifie à la forme de pensée, au code moral et aux objectifs de l'agresseur. Plus la situation perdure, plus cette nouvelle personnalité a des chances de s'implanter profondément. Cela explique que, dans certaines situations, on a observé que des otages ont préféré suivre les instructions des agresseurs lors de la phase de libération, plutôt que celles de la police. Certains otages ont même favorisé la fuite des agresseurs.

Face à une situation de terreur, les otages cherchent à donner un sens à ce qu'ils vivent afin de rendre acceptable la captivité, tout en accroissant leurs chances de survie, puisque ainsi, c'est ce qu'ils croient, il devient plus difficile, pour les agresseurs de les maltraiter, étant donné qu'ils partagent, dorénavant, un même idéal. À l'extrême, cela donne du sens aux souffrances qu'ils subissent.

Plusieurs personnes ayant connu ces situations ont éprouvé des difficultés à se réadapter au quotidien. Le retour à la vie normale implique une phase dépressive au cours de laquelle la personne doit résoudre le conflit entre les valeurs acquises lors de la situation de crise et celles présidant à la vie de tous les jours. Il y a confusion entre les ravisseurs et les libérateurs, ces derniers étant souvent perçus négativement par les otages³.

On a aussi observé que le syndrome n'affecte pas de façon uniforme les individus vivant une même situation et qu'il se manifeste après seulement trois ou quatre jours, la durée de la captivité au delà de cette phase n'étant pas un facteur aggravant. Le syndrome se déclenche lorsque les conditions suivantes sont réunies :

- une personne menace d'en tuer une autre et est perçue comme étant capable de le faire ;
- la personne menacée ne peut s'évader et sa vie dépend de celle qui la menace ;
- la personne menacée n'a aucun contact avec l'extérieur, la laissant dépendante de la seule perception de la réalité de la personne menaçante ;
- la personne menaçante est perçue comme manifestant une attitude bienveillante à l'égard de la personne menacée.

1.3 D'autres manifestations

Ce réflexe de survie se rencontre dans de nombreuses situations d'agressions. Ainsi, par exemple, certains prisonniers de guerre ou des victimes de violence familiale subissent des stress qui les incitent à s'ajuster à la situation et à trouver des justifications aux gestes posés par l'agresseur. On note que certains types de personnalités sont plus à même d'être victimes du syndrome de Stockholm. Ces personnes, selon le Dr L. J. West de UCLA, ont une nature optimiste et croient en la bonté de l'homme, ce qui les incite à vouloir nouer des liens d'amitié et de compréhension avec les personnes qui les menacent⁴.

Le travail auprès des victimes du syndrome est long et lent. Parfois, l'expérience a été tellement bouleversante que la personnalité est affectée très profondément au point qu'il est difficile, voire dangereux, de tenter de remodeler la personnalité.

On a depuis découvert que le fait de vivre en vase clos, même si des contacts avec l'extérieur sont possibles, peut aussi induire le syndrome. C'est notamment le cas dans les situations de violence familiale où l'on observe fréquemment que la personne agressée défend l'agresseur, souvent son conjoint.

Plus récemment, le comportement de certains groupes de jurés a été assimilé au syndrome de Stockholm, compte tenu de la clémence manifestée. Dans ce dernier cas, la situation est cependant associée à des procès de longue durée⁵. On a même été jusqu'à interpréter les relations internationales⁶ à la lumière de cette dynamique des relations humaines.

2. Une extension de sens en matière d'évaluation des apprentissages

Les lignes qui précèdent n'ont pas la prétention de cerner toutes les particularités du syndrome de Stockholm. Il s'agit là d'un résumé trop bref et forcément incomplet. Ce qui m'intéresse ici, c'est qu'il est possible d'expliquer certaines manifestations observées en matière d'évaluation des apprentissages, par le biais du syndrome de Stockholm. En effet, il arrive, à l'occasion, que certains professeurs deviennent otages de leurs élèves et que certains élèves soient les otages de leur enseignante ou de leur enseignant.

2.1 Illustrations fictives

M. X est ce qu'on pourrait appeler un humaniste, il est chargé de cours. Il n'a pas de véritables liens avec le département responsable de sa discipline et son expérience de l'enseignement est limitée. Il ne vient au Collège que pour donner ses cours puisqu'il occupe un autre emploi.

En face de lui, un groupe d'élèves qui cheminent ensemble depuis quelques sessions. Ils forment un groupe homogène et cohérent de personnes qui partagent les mêmes buts et intérêts. M. X est susceptible d'être l'otage du groupe. Un otage inconscient, il va sans dire. En effet, pour conserver un climat de vie acceptable pour lui, un équilibre au sein du groupe, il prendra fait et cause pour le groupe. Lorsque celui-ci se plaindra, par exemple, d'une charge de travail trop lourde, il prêtera une oreille attentive. Lorsque le groupe parlera de ses objectifs, obtenir tel ou tel type d'emploi ou accéder à telle ou telle formation contingentée à l'université, il est probable que M. X fasse en sorte de donner un coup de pouce à ses élèves parce qu'il a fini par s'identifier à eux, qui sont ses seuls référents dans le contexte collégial.

Les élèves ont des réactions semblables à l'égard de certains professeurs. Ces derniers font en sorte de décourager un certain nombre d'étudiantes ou d'étudiants par des phrases dont le sens est très clair quant aux perspectives de réussite du plus grand nombre. Généralement, c'est à cette étape que les abandons ont lieu. Ceux qui restent commencent alors à se construire un rationnel de survie. Le professeur prend, peu à peu, les allures d'une victime, on lui prête des qualités. Plus tard en session, on se fait une gloire de l'avoir pour professeur lorsque les collègues s'interrogent. Enfin, face à l'échec, c'est l'élève qui se sent incompetent, alors que la réussite est attribuée au professeur. Évidemment, dans un contexte comme celui-ci, aucun processus de plainte ne peut s'appliquer, les élèves estimant que l'échec leur est imputable.

2.2 Interprétation

Revenons aux éléments qui marquent l'émergence du syndrome de Stockholm, en les adaptant à une situation d'évaluation des apprentissages :

- une personne paraît menaçante à une autre et est perçue comme étant susceptible d'agir ;
- la personne menacée ne peut s'évader et elle est dépendante de celle qui menace ;
- la personne menacée n'a aucun contact avec l'extérieur la laissant dépendante de la seule perception de la réalité de la personne menaçante ;
- la personne menaçante est perçue comme manifestant une attitude bienveillante à l'égard de la personne menacée.

Ajoutons à cela le facteur temps et les caractéristiques personnelles des individus concernés.

Dans les deux illustrations qui précèdent, la menace n'est jamais clairement et directement énoncée. Elle est floue. Pour le professeur, c'est le climat de la classe ou son autorité qui est en cause⁷ alors que les élèves sont confrontés à l'échec. Le groupe, comme le professeur, est perçu, du point de vue des personnes qui sentent la menace, comme étant en mesure d'agir. La menace est latente

dans un contexte bienveillant, les élèves et les professeurs sont disposés à collaborer, en autant que...

La situation de dépendance est nette. Le professeur n'a pas de contact avec ses collègues, alors que les élèves sont captifs d'un cadre les assignant à tel cours et à tel professeur. L'abandon implique un prolongement de la durée de leurs études ou, s'il y a abandon en cours de session, possibilité d'application de droits de scolarité.

Le facteur temps se manifeste peu à peu. La première semaine, on s'observe, puis la menace se précise et finit par devenir évidente au bout de quatre ou cinq semaines de cours, alors que la première étape d'évaluation a lieu. C'est à ce moment que la crise éclate. Les élèves font corps devant leur professeur et formulent des exigences. Les élèves menacés d'échec préfèrent abandonner et se consacrer à leurs autres cours, alors que certains espèrent s'en sortir en travaillant plus... le syndrome commence alors à agir.

L'isolement est assez évident. Le professeur n'a aucun appui externe, tout comme les élèves qui n'ont pas le choix.

On conviendra aussi que si notre professeur n'était pas un humaniste et que s'il avait plus d'expérience, il y a de fortes probabilités que le syndrome ne l'affecte pas. Les élèves se sont divisés en trois groupes dès le départ : ceux qui n'acceptent pas d'être victimes (ceux-là quittent le cours et se désinscrivent), ceux qui croient que le professeur est un humain (ils subiront le syndrome) et qu'il les comprendra, ceux qui n'ont pas le choix (peut-être réussiront-ils à éviter d'être affectés).

2.3 Piste de réflexion

Lorsqu'on réfléchit au contexte d'émergence du syndrome de Stockholm, force nous est de constater que c'est le fait d'être isolé qui induit la situation. Le professeur est seul, les élèves sont laissés à eux mêmes.

Il est relativement simple d'imaginer des solutions afin de soutenir un professeur isolé. On pourrait, par exemple, imaginer un parrainage des nouveaux professeurs ou des chargés de cours. Il pourrait y avoir des activités de supervision pédagogique, ou, pourquoi pas, l'obligation de suivre une brève formation⁸ d'une quinzaine d'heures pour toute personne désireuse d'enseigner au collégial. L'objectif des mesures à mettre en place est plus de nature à soutenir le travail du professeur, à lui donner des points d'appui et des occasions d'échanger sur son travail.

Il est plus difficile d'aider les prisonniers de certaines classes, qui ont alors des allures d'oubliettes. Le terme est approprié dans la mesure où, collectivement, nous sommes conscients du phénomène, mais que nous préférons l'oublier. Intervenir ou dénoncer un collègue ayant une attitude de terroriste pédagogique n'est pas évident, et ce,

d'autant plus que, comme professeur nous sommes conscients de nos propres lacunes. Qui plus est, les élèves manifestent les effets du syndrome et refusent de se plaindre de leur professeur.

2.4 Poussons plus loin la réflexion

Le contexte psychosocial dans lequel l'évaluation des apprentissages au collégial doit s'exprimer contribue à la mise en place des éléments d'émergence du syndrome de Stockholm. En effet, les multiples pressions faites sur les acteurs de l'évaluation induisent des conditions telles que l'évaluation est biaisée dès le départ, l'ampleur du biais dépendant de la capacité de l'évaluateur ou de l'évalué à résister à la pression. On peut distinguer plusieurs facteurs qui font en sorte de créer une situation fertile.

Le premier facteur que l'on observe dépend de l'évaluation elle-même. Perçue comme un jugement, elle introduit la crainte de la sanction chez les acteurs. Certains élèves, par ailleurs tout à fait performants et compétents, sont incapables de conjuguer avec cette pression et la manifestation de leurs acquis en souffre. Pour les professeurs, la pratique de l'évaluation n'est pas chose simple, compte tenu de la compétence qu'ils manifestent en cette manière. Les outils utilisés sont-ils réellement valides et fidèles ? Par ailleurs, l'idée d'une évaluation de leurs actions pédagogiques est assez stressante pour atténuer la sévérité de leur jugement. Ceux qui ont connu des situations d'évaluation de programme au cours des dernières années peuvent en témoigner.

Le second facteur vient de l'établissement ou du département. Un élève qui échoue est passible d'exclusion, un professeur dont le niveau de réussite est trop faible est susceptible de se faire interpellé par son département⁹. Il y a ici concordance entre les intérêts des deux personnes. L'impact est visible à moyen terme lorsqu'on constate que certains élèves sont passés à travers les mailles du filet de l'évaluation sans maîtriser les apprentissages.

Le troisième niveau est institutionnel ou systémique. Depuis quelques années, le financement des établissements est soumis à des exigences de performance qui font en sorte de pénaliser les institutions qui n'atteignent pas le standard fixé. On note que, depuis ce temps les taux de réussite de plusieurs établissements ont progressé¹⁰. S'agit-il d'une progression réelle qui se défend au plan pédagogique et méthodologique ou plutôt d'une progression artificielle faisant suite à une réaction naturelle à la menace ? Les élèves qui échouent doivent, quant à eux, acquitter des frais supplémentaires.

On oublie trop souvent que le collégial impose un cadre d'apprentissage rigide. Ce cadre fait en sorte de normaliser la durée d'un apprentissage. Or, un apprentissage peut-il être normalisé ? Certaines personnes auront besoin de

moins que le temps imparti, alors que d'autres sont condamnées à l'échec, faute de temps. Par ailleurs, les caractéristiques d'un groupe influent sur les apprentissages de chaque individu qui le compose. Un groupe dont la dynamique est positive et constructive réussira mieux qu'un autre qui connaît des conflits. Un professeur connaissant cette dernière dynamique aura sans doute un taux d'échec plus élevé que son collègue.

L'approche par compétence, introduite au cours des dernières années, pose la question du seuil de réussite d'une compétence donnée. Ce seuil demeure flou, difficile à déterminer dans le cadre d'une évaluation sommative. L'atteinte minimale de la compétence correspond à 60 %, mais comment discriminer l'élève qui devrait se voir attribuer 80 % de celui méritant 72 % ?

Enfin, l'usage d'une cote de rendement pour l'admission à l'université impose aux établissements collégiaux des contraintes qui ne sont pas sans influencer les pratiques d'évaluation. C'est ainsi qu'on crée des groupes d'élèves homogènes afin de répondre aux préoccupations des étudiantes et des étudiants de certains programmes. On reconnaît par là l'importance du résultat pour ces élèves et on crée les conditions d'émergence du syndrome en laissant un professeur à la merci d'un groupe de personnes qui ont une vision commune des choses.

Somme toute, le syndrome de Stockholm peut se manifester parce qu'on a un terrain fertile dans lequel il est à même de s'implanter. Des conditions qui s'interpénètrent et qui font en sorte qu'au-delà des situations individuelles, il est possible que toute notre approche de l'évaluation des apprentissages soit contaminée.

Notes et références

1. Cet événement a aussi donné lieu à une production cinématographique en 1975 : *Dog Day Afternoon*.
2. L'un des voleurs a, dès le début de la prise d'otages, accusé les policiers de l'empêcher de faire son métier.
3. À cet effet, le témoignage du baron Édouard-Jean Empain, gardé en otage pendant 63 jours est éloquent. « À ma libération, j'ai éprouvé de véritables difficultés à reclasser mes idées. Les bons étaient d'autant meilleurs que c'étaient eux, finalement, qui m'avaient libéré alors que les mauvais à l'extérieur, n'avaient rien fait... » dans *Psychologies*, fév. 1986. p. 28.
4. *Psychologies*, op. cit.
5. Voir : Pifer, John. « Traumatic Bonding with criminals » in *Alberta Report*, 2 juin 1997, vol. 24, n° 25, p. 32. Gaberson, William. « Race Issue Permeated Brawley Case, Some Jurors Say » in *New-York Times*, July 31, 1998.
6. Pilevsky, Philip. *Captive continent: The Stockholm Syndrome in European-Soviet Relations*, SI, Greenwood pub., 1989, 170 p.
7. Imaginons que notre chargé de cours souhaite devenir professeur à temps plein. Il a tout intérêt à ce que les choses se déroulent bien.
8. Une formation présentant le contexte de travail, la réglementation, les caractéristiques de la clientèle, les risques du métier et quelques instruments d'aide pédagogique.
9. L'évaluation de programme, sans s'attarder à un individu en particulier, met en évidence les taux de réussite marginaux par rapport à de grands ensembles (par exemple le réseau public, ou le département) et cherche des facteurs d'explication. Un professeur qui voit cela n'a-t-il pas la tentation de se soustraire à cet examen ?
10. C'est ainsi qu'on a vu apparaître des examens de reprise. Ces examens se déroulent-ils dans des conditions qui font en sorte que l'élève, après un diagnostic de ses difficultés, est encadré, afin de pouvoir démontrer l'acquisition des objectifs du cours ? Ou bien est-ce un examen, un peu moins difficile ou identique de manière à assurer la réussite ? On observe aussi que les professeurs n'hésitent pas à faire appel à leur pouvoir discrétionnaire d'évaluateurs. Un élève qui auparavant aurait connu l'échec avec un résultat de 55 ou 56 se voit attribuer un 60 tout juste.