

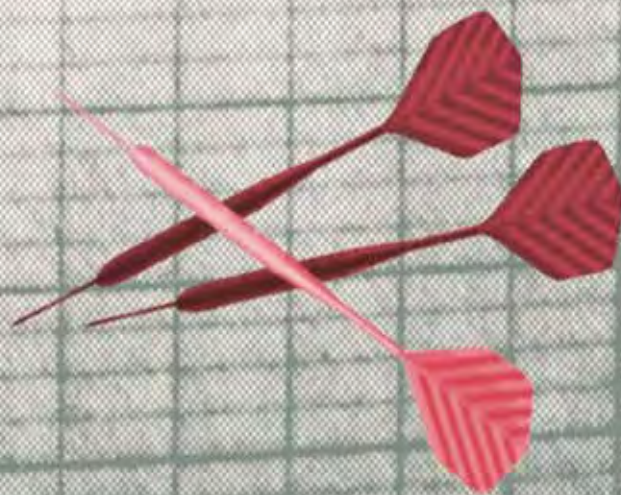
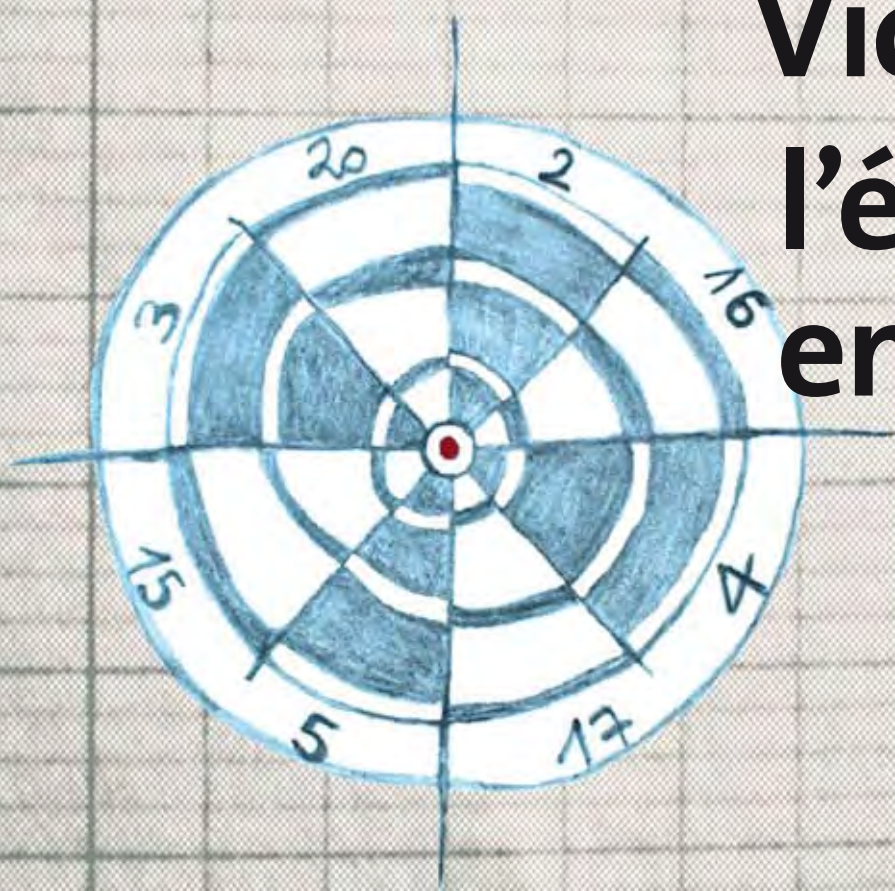
Cahiers



pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Violences : l'école en cause ?



Actualités éducatives

Bac pro trois ans : une meilleure image pour les LP, à quel prix ?

Métier enseignant : quelle « revalorisation » sans formation ?

Faits et idées

Les rythmes scolaires en Finlande

Les livrets de compétences au primaire

Le Livre du mois

Pédagogie différenciée

N° 488 - mars-avril 2011, 65^e année - 7,70 €



Violences : l'école en cause ?

Sommaire, n° 488, mars-avril 2011

édition numérique au format PDF

Billet du mois :

Claude Lelièvre : À la peine!

Bloc-notes, Philippe Watrelot 1

Actualités éducatives 2

Albert Ritzenthaler : Enseigner avec le numérique

Vincent Troger : Bac pro en trois ans :

une meilleure image pour les LP, à quel prix?

Régis Malet : Quelle « revalorisation » sans formation?

Entretien avec Sébastien Watel et Nadia Bellaoui :

Un baiser qui fait du bruit

DOSSIER : Violences : l'école en cause ? 9

Coordonné par Bruno Robbes et Patrice Bride

Éditorial 10

1- Entre instrumentalisation et raison

Cécile Carra : Derrière l'évidence de la violence à l'école 11

Benjamin Moignard : Une école sous téléobjectif 14

Philippe Vienne : Au risque des expertises 16

Laurence Bergognat :

La logique des programmes de prévention de la violence 18

Benoît Galand :

Le « harcèlement entre élèves », phénomène méconnu? 21

Anne-Élisabeth Weber-Ladant : Les jeux dangereux 23

Mohammed Darmame :

Qu'en disent les journaux télévisés? 25

Luc Cédelle : Plaidoyer pour l'indécence 27

Sarah Minella : Violences de l'école 29

2- Dans et autour de l'établissement

Philippe Pradel :

« Peut-on frapper un professeur en toute impunité? » 30

Catherine Ravelli : À qui la faute? 32

Claude Lelièvre : Textes de référence

et pratiques disciplinaires effectives 34

Entretien avec Bernard Claux :

Les équipes mobiles de sécurité 36

Valérie Lamarre, Nathalie Lelouey, Philippe Jubin :

« C'est pas moi, M'dame! » 38

Isabelle Collet : Violences sexistes au collège 40

David Chaminade : Faites des projets, pas la guerre 42

3- Que peuvent les enseignants?

Bruno Robbes : Quelle formation pour les enseignants? 43

Luc Ria : Les stratégies et dilemmes

des enseignants débutant en milieu difficile 46

Catherine Yelnik : Quand l'inconscient s'en mêle 48

Sylvain Connac : « Vous voulez qu'on vous aide? » 51

Mickaël Vigne, Tiphaine Bodin :

Jouer pour gérer son agressivité 53

Anaïs Gour, Andrés Monteret :

Défaire l'écheveau d'une agression 56

Relecture, Gilles Monceau :

Violence, urgence, efficacité, excellence! 59

Articles à consulter sur notre site :

Gilles Lavie, Luc Pham : À l'échelle académique : l'aide aux établissements • Bruno Robbes : Quelques pratiques éprouvées pour la formation des enseignants

• Laurence Ukropina : Les enseignants en cause

• Nathalie Auger, Christina Romain : Que faire de la violence

verbale? • Serge Tisseron, Laurence Savary : Agresser, victime ou redresseur de torts? • Philippe Jubin : Petite

histoire vraie • Michel Tozzi : Civiliser notre violence

• Jean-Louis Auduc : Quelques définitions pour s'y retrouver

• Céline Martineau, Luc Scheibling : Organiser la parole

pour responsabiliser

Et chez toi, ça va? 62

Claudine Verdier : Jason 62

Jacinthe Hirsch : Au nom de mon caprice... 62

Julien Orsha : Le sens du métier 63

Christophe Rousseau : La psychologue 64

Faits et idées 65

Claire Pous : Les rythmes scolaires en Finlande 65

Aude Delatouche : Les livrets de compétences au primaire :

beaucoup de questions! 66

Il y a 30 ans dans les Cahiers 68

La discipline à l'école... ou l'école de la discipline.

Un sujet tabou

Le Livre du mois 70

Sabine Kahn : Pédagogie différenciée

Couverture : Carole L'Hopital. Illustrations : Antoine Legrand

À la peine !

Selon une étude récente menée au niveau du collège (où les devoirs à la maison ne sont officiellement ni interdits ni prescrits), le terme de « *devoir* » tend à être remplacé par celui de « *travail à faire* ». Soit. Selon les auteurs de l'étude, les enseignants sont quasiment unanimes à juger cela « *indispensable* », les parents le réclament et les élèves l'exécutent avec plus ou moins de zèle. Ce consensus serait-il l'hommage du vice à la vertu, dans l'obscur conscience que l'un des moments privilégiés où les élèves sont effectivement en situation d'apprentissage, compte tenu des dispositifs pédagogiques dominants en place, pourrait être ce moment-là ?

Il reste que l'étude montre aussi que l'adhésion des élèves au « *devoir* » au « *travail à faire* » diminue avec l'âge, et qu'une partie des plus âgés d'entre eux s'interrogent sur les inégalités qui peuvent apparaître en raison des différences de milieux familiaux. Bonne question, posée par les élèves eux-mêmes...

À l'école primaire, on sait que des décisions ministérielles ont depuis longtemps interdit la pratique des « devoirs ». Selon la circulaire du 29 décembre 1956, « *le travail écrit, fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité. En conséquence, aucun devoir écrit ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif* ». Bien « *qu'impérative* », cette circulaire est restée pour l'essentiel lettre morte... Et c'est en invoquant précisément cela que Jean-Pierre Chevènement a justifié son choix de tenter de les « *rétablir* » officiellement en février 1985 (afin, disait-il, de régulariser cet état de fait pour mieux l'encadrer...). En vain, car la circulaire de 1956 ne sera pas rapportée, le premier ministre Laurent Fabius s'y étant opposé.

En septembre 1995, en plein débat sur les rythmes scolaires, François Bayrou (alors ministre de l'Éducation nationale) décide que « *pour lutter contre les inégalités des situations familiales* » des études dirigées en classe se substitueront désormais aux « *devoirs écrits* » à la maison, « *les élèves n'ayant plus que du travail oral à faire ou des leçons à apprendre* ». En réalité, la pratique des « *devoirs à la maison* » n'a pas cessé, on le sait.

Il est vrai que dans le seul pays au monde qui organise des championnats d'orthographe (et où les erreurs de graphie sont des « *fautes* »), on ne saurait être autrement surpris que le terme même de « *devoir* » s'impose, et que le « *travail* » (en accord profond avec son étymologie) ne puisse être considéré comme « *sérieux* » que si l'on est « *à la peine* ».



Claude Lelièvre
Historien de l'éducation



Bloc-notes

de Philippe Watrelot



École du socle commun

Les députés UMP Frédéric Reiss, Dominique Le Méner, Jacques Gasparrin, Guy Geoffroy et Claude Greff ont déposé une proposition de loi à l'Assemblée nationale le 15 février 2011 pour créer des « écoles du socle commun ».

Dans l'exposé des motifs, ils constatent que « les enseignements qui permettent l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences sont dispensés dans deux entités, l'école et le collège, qui sont distinctes administrativement et pédagogiquement ». Selon eux, « la création d'établissements publics du socle commun permettrait de mettre fin à ce hiatus et de favoriser la continuité pédagogique et la mutualisation des moyens ». Cette création serait à titre expérimental pour une durée de cinq ans.

La citation du mois

« Ce peut être vécu comme un changement très inquiétant quand les acteurs de l'école ne voient pas quel est le sens de ces changements, quand ils savent ce qu'ils risquent de perdre sans entrevoir ce qu'ils peuvent y gagner. Lorsque la politique éducative est peu lisible, l'inquiétude et l'angoisse s'installent bien au-delà de la seule école. »

François Dubet, *Le Monde*, 10 février 2011.

Le mot du mois : évaluation

Après la prime octroyée aux recteurs, Luc Chatel a annoncé en janvier dernier l'octroi d'une prime aux chefs d'établissement en fonction des objectifs réalisés. Durant la même période, on nous a annoncé à titre expérimental dans deux académies, la mise en place d'un « entretien de carrière » à l'issue de deux ans, puis de vingt ans d'ancienneté. L'objectif est d'aboutir à la suppression de la note administrative et pédagogique pour la remplacer par cette procédure pour tous les enseignants. L'évaluation des différents personnels est donc devenue le thème à la mode de la logique managériale dans l'Éducation nationale.

La question de l'évaluation se pose pour toute action humaine. L'enseignant est un fonctionnaire, il travaille dans un service public et se conforme à un certain nombre de directives et de règles définies démocratiquement, il a donc des comptes à rendre. L'enjeu n'est donc pas d'être pour ou contre l'évaluation, mais plutôt de définir ses modalités et ses objectifs. Qu'évalue-t-on ? Le mérite individuel ou la capacité à mener un projet d'équipe ? Est-ce une évaluation individuelle ? Collective ? Par des inspecteurs ? Par des pairs ? Évaluer pour quoi faire ? Éliminer ? Récompenser ? Réorienter l'action ? Se former ?

Le blog du mois

Un regard sur l'éducation et la formation par alternance

Christophe Bernard est formateur en maison familiale rurale. Son blog présente ses réflexions sur la pédagogie et le résultat de sa « veille » sur les sujets de la formation et de l'éducation, complétées par un portail d'une grande richesse.

christophebernard.eklablog.com

www.netvibes.com/bernard-christophe

Le chiffre du mois : 4 sur 5

Selon un sondage commandé par le SNUipp sur les suppressions de postes, quatre personnes sondées sur cinq (80 %) jugent que la politique de non-remplacement d'un enseignant sur deux partant à la retraite est « une mauvaise chose ». Et pour 82 % la réduction du nombre de postes d'enseignant aura « un effet plutôt négatif sur la réussite des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires ».

Le premier ministre écouterait-il les conseils stratégiques ?

Selon un rapport du Centre d'analyse stratégique, un organisme dépendant du premier ministre, la France a un taux d'encadrement de seulement 6,1 enseignants pour cent élèves ou étudiants. Si l'encadrement dans le secondaire est dans la médiane de l'OCDE, la proportion de professeurs en primaire et à l'université est nettement insuffisante. Pour rentrer dans le détail des comparaisons, la France est donc bonne dernière parmi les pays de l'OCDE, très en dessous de la Grèce ou du Portugal, où le taux d'encadrement monte à neuf professeurs pour cent élèves ou étudiants.

Ce rapport tombe à pic, car il contredit fortement le discours officiel destiné à justifier les suppressions de postes et le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux. Et évidemment, il a entraîné de nombreuses réactions syndicales ou associatives.

L'école de Charb



À lire sur notre site

www.cahiers-pedagogiques.com

Encore un !

Le pacte immoral, un livre de Sophie Coignard qui fait grand bruit, participe de cette antienne qui dénonce la faillite de l'école et fait le procès des « pédagogistes ». Jean-Michel Zakhartchouk, rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*, sollicité pour un entretien avec l'auteure lors de la préparation de l'ouvrage, relève de façon étayée les amalgames, erreurs, approximations ou mensonges qui émaillent ce livre.

Livret de compétences : nous ne sommes pas condamnés à l'« usine à cases »

Cette année, les enseignants de collège vont avoir à remplir le « livret personnel de compétences » visant à valider le socle commun. Il y a urgence pour soutenir les équipes dans cette démarche novatrice et prometteuse, ce qui est toute autre chose que demander un moratoire, prélude à un enterrement, comme vient de le faire une organisation syndicale.

Marie-France Urbain

C'est avec beaucoup de tristesse que je vous fais part du décès de Marie-France Urbain.

Elle a exercé le métier de professeur d'éducation physique à partir de 1967. Après quelques années en lycée, elle a été nommée à l'école normale, devenue ensuite IUFM des Batignolles, là où exerçait l'ami Jacques George. Passionnée par son métier, elle a tout de suite répondu favorablement à ma proposition de coordonner ensemble un dossier consacré à « EPS, réalités et utopies » (*Cahiers pédagogiques* n° 361, février 1998). Sur notre lancée, nous avons aussi coordonné les dossiers « L'intelligence, ça s'apprend ? » (n° 381, février 2000), puis « Peut-on être "conseiller" pédagogique ? » (n° 390, janvier 2001).

Elle a pris sa retraite fin octobre 2003 et c'est en juillet 2004 qu'elle a du faire face pour la première fois au cancer. Elle a lutté avec une belle énergie durant toutes ces années, ne ménageant pas sa peine dans son engagement. Active à la Ligue des droits de l'homme à Levallois-Perret, elle a pris part aussi au combat pour les sans-papiers et à bien d'autres encore. Malgré tout, sa volonté n'a pas suffi à faire reculer la maladie et elle s'est éteinte il y a quelques semaines.

Adieu Zaza !

Élizabeth Thuriot

Enseigner avec le numérique

Albert Ritzenthaler

Le Sgen-CFDT organise un colloque à Paris le 18 mai prochain sur ce thème. Présentation de la démarche et de la problématique de cette manifestation.

— *Pourquoi ce colloque ? En quoi les usages des outils numériques par les personnels de l'Éducation nationale sont-ils une question syndicale ?*

— L'idée de ce colloque est venue du constat d'un impact croissant du numérique sur l'école, et donc sur les conditions de travail des personnels. Le numérique concerne tous les personnels et toutes les dimensions du système éducatif, comme il concerne toute la société. Or, de par sa structure hiérarchisée et administrative, le développement de l'outil informatique est d'abord conçu comme au service de la structure et non pas au service des usagers ni des acteurs. Concrètement, cela se traduit par la multiplication des enquêtes et des courriers à rendre dans un délai très court, la multiplication des statistiques, des rapports à fournir, des fichiers à compléter, avec tous les risques de croisement de fichiers possibles.

Dans la classe, l'utilisation du numérique reste souvent un combat à mener pour disposer de la salle, des équipements opérationnels, de la connexion Internet en état de marche, du vidéo projecteur opérationnel. Cela crée du stress, une surcharge de travail évidente, et une dépendance à la technique, d'autant qu'il n'est pas rare qu'un élève en sache plus que le professeur dans la gestion des fichiers ou dans l'utilisation d'un logiciel. La formation des personnels a été empirique et l'on sort à peine de l'époque des « pionniers » où un passionné était à disposition des collègues pour assurer la maintenance et le suivi. Les professeurs ressources informatique (PRI) avec une ou deux heures de décharge de service hebdomadaire ne comptent d'ailleurs toujours pas leurs heures.

Le numérique peut donc dégrader les conditions de travail, pour des raisons techniques, pour une absence de formation ou pour des raisons liées au caractère instantané de la communication mêlant vie professionnelle et vie privée. Mais l'utilisation du numérique peut aussi être au service de la réussite des élèves. Nous sommes arrivés à un point de maturité des équipements, des réseaux, de l'interactivité par le Web 2.0, qui ouvre des horizons et peut contribuer à résoudre ce qui, pour beaucoup de collègues, reste la quadrature du cercle : comment faire réussir chacun quand on est dans le cadre « une classe, un enseignant, un programme » ? Il est aujourd'hui possible de proposer des outils qui intègrent l'erreur comme constitutive des apprentissages,

qui valorisent le travail collaboratif, la communication, la différenciation pédagogique, qui donnent ainsi du sens aux apprentissages. Le numérique est un outil qui peut être au service de la transformation du système éducatif, et donc au mieux-être des acteurs et des usagers. Et dans ce sens, cela contribue à améliorer les conditions de travail, donc cela relève bien de la responsabilité d'une organisation syndicale qui veut transformer l'école et défendre les personnels.

— *On a parfois le sentiment d'un décalage entre les intentions proclamées de l'institution, les investissements matériels spectaculaires de certaines collectivités locales, et une mise en œuvre bien compliquée dans les établissements, provoquant un certain scepticisme : quel est votre bilan ?*

— Plusieurs facteurs expliquent ce scepticisme. Il faut se rappeler que le numérique est d'abord apparu comme une nouvelle « lucarne » de plus, comme l'avaient été la télévision ou la radio à l'école. Et ces médias avaient en leur temps été perçus autant comme des fenêtres sur le monde que comme des concurrents à l'instruction et au savoir dispensé par le maître. Dans une vision de l'école où il suffit d'écouter, et éventuellement voir, pour apprendre, tout vecteur de connaissance est suspect. Les ordinateurs sont donc apparus comme les avatars de la télévision distribuant des connaissances via les CD-roms, puis via les encyclopédies en ligne. Cela n'apportait pas grand-chose, mis à part un accès plus rapide à l'information que le dictionnaire. La dimension logicielle, en dehors de la formation professionnelle y restait marginale.

L'autre facteur majeur a été la vision politique du numérique à l'école conçu comme débouché naturel d'une politique industrielle illustrée par le plan Fabius dans les années 80. Pour avoir utilisé MO5 et TO7 dans mes débuts d'enseignant, j'ai pu constater comment l'enthousiasme des acteurs et des élèves s'est étiolé au fil des mois devant les difficultés techniques et l'incapacité du système à intégrer l'outil au service de la réussite des élèves, même si des logiciels m'ont été d'un grand secours pédagogique (je pense notamment à Elmo ou Lirebel, dont les enseignants de français se rappelleront avec nostalgie). Sont donc arrivés au fil des années des ordinateurs dans les écoles ou établissements, parfois par surprise, sans que leur usage soit intégré dans une réflexion pédagogique. Différents débats

se sont succédé dans les années 1990 : faut-il diluer les équipements dans les salles de classe ou les regrouper dans des salles spécifiques ? Qui en assurera la maintenance ? Comment faire fonctionner un réseau ? Comment contrôler la connexion Internet ? Qui va installer et faire fonctionner les TBI, arrivés fin aout et que personne n'attendait ?

Mais surtout, le facteur essentiel de ce scepticisme réside dans l'approche administrative et imposée des outils numériques, perçue comme outil de contrôle. La résistance à l'espace numérique de travail en est l'illustration. Souvent conçue en dehors du système, la gestion des absences, du cahier de textes numérique ou des communications est lourde, déconnectée des réalités et charges de travail. Rares sont les formations à l'utilisation de l'outil informatique comme outil pédagogique, et la course au programme reste, quelque soit le support, incompatible avec l'usage d'un outil où chacun avancerait à son rythme.

— *De votre point de vue, quels seraient les leviers décisifs pour permettre aux enseignants d'avancer effectivement dans la maîtrise des outils numériques ?*

— Sans présumer des débats et conclusions de notre colloque le 18 mai prochain, il me semble que les leviers ne sont pas dans les équipements ni même la formation, mais dans la pédagogie. Bien sûr, il est nécessaire d'intégrer les nouvelles technologies comme les tablettes ou les smartphones comme outils, rendant moins lourde la question des équipements des établissements ou de la maintenance. Bien sûr, il faut manier un minimum de grammaire numérique pour être à l'aise. La formation initiale et continue est une exigence forte. Mais surtout, et on y revient toujours, le levier principal est le travail collaboratif pour

proposer, échanger, expérimenter, apprendre ensemble que ce soit entre formateurs et formés, et mettre les connaissances en action. Le Web 2.0, comme l'a montré le dossier des *Cahiers pédagogiques*, est un moyen au service de la réussite des élèves qui est susceptible de « faire sauter la classe » conçue comme unité administrative au service de la réussite de certains. Cela suppose la remise en cause des principes de l'évaluation des personnels comme des élèves. C'est un défi considérable, qui, si l'école ne s'en empare pas, sera relevé par d'autres.

Albert Ritzenthaler

Secrétaire national, fédération des Sgen-CFDT
Propos recueillis par Patrice Bride

Numérique : quelle école, quels enjeux ?

Numérique, conditions de travail et transformation de l'école

Colloque organisé par le Sgen-CFDT, en partenariat avec le Crap-Cahiers pédagogiques et le Café pédagogique

Mercredi 18 mai de 9 h 30 à 16 h 30 à Paris, dans les locaux de la CFDT, 4, boulevard de la Villette, Paris 19^e (métro Belleville).

Deux tables rondes :

- Comment l'outil numérique modifie-t-il le travail des personnels en dehors de la classe (ENT, espaces collaboratifs, etc.) ?
- Le numérique pour transformer l'école

Les inscriptions sont ouvertes à partir du 15 mars sur sgen.cfdt.fr et blog.sgen.net/numerique

Le colloque sera retransmis en direct par Internet.

Partir d'eux – sans casser d'eux

N° 199 de la revue TRACeS de ChanGements

« Eux », ce sont les élèves pour lesquels ce dossier de nos amis belges trace un chemin original, dont les principes sont exprimés par Jacques Cornet dans son éditorial : « *Partir d'eux, oui, de la logique de leurs erreurs, et leur donner les outils pour dé-re-construire. Partir d'eux, d'où ils sont, de leurs soucis et pas de leurs demandes convenues. Partir d'eux et rester avec eux, les emmener ailleurs, loin, loin d'eux, sans les trahir. Partir d'eux, de leur distance à l'implicite scolaire et imposer à tous des consignes explicites et complexes. On n'est plus dans le pédagogiquement correct, mais dans le didactiquement très difficile : au travail !* » À noter que quatre articles sont disponibles en ligne.

changement-egalite.be

Les élèves : connaissances, compétences et parcours

N° 79 de la revue Éducation et formations

Cet intéressant numéro publié en décembre 2010 par la DEPP, d'une grande clarté, est en grande partie consacré au socle commun et aux compétences. L'IPR Marlène Guillou énonce des propositions fort pertinentes sur la maîtrise de la langue française « à l'épreuve du socle commun ». Des chercheurs posent la question : « *L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?* » Où l'on perçoit l'écart possible entre jugements subjectifs et résultats à des tests, en défaveur des garçons et des élèves en retard scolaire ! Jean-François Chesné évoque « *les acquis des élèves en calcul à l'issue de l'école primaire* ». Une enquête sur la place respective de l'oral et de l'écrit au collège montre qu'on écrit davantage pour apprendre qu'on n'apprend à écrire. D'autres articles abordent les questions des cours particuliers, des devoirs à la maison ou de la carte scolaire.

education.gouv.fr/pid317/revue-education-formations.html

Les juniors et le droit

Citoyen junior, février 2011

Les éditions Faton publient un nouveau magazine mensuel dont le sixième numéro est consacré au droit dans la vie du collège, au tri sélectif en Europe et au commerce équitable. On lira avec plaisir une savoureuse BD sur l'incroyable procès de Baudelaire pour les *Fleurs du mal*. Le propos de ce magazine est de contribuer à la formation du citoyen : découverte de notions

APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS...

Apprendre avec le numérique

L'arrivée de l'informatique dans l'école, puis celle des NTIC, des Tice ont régulièrement fait l'objet de dossiers dans les *Cahiers pédagogiques*, le dernier en date portant sur les nouveaux usages liés au Web 2.0 (482, juin 2010). Ces technologies de l'information et de la communication, les jeux vidéos, les univers virtuels, l'émergence des réseaux nous font entrer dans une véritable société numérique. À l'école, le B2i a développé les pratiques en salle informatique, le manuel devient numérique, les élèves arrivent maintenant avec leurs ordinateurs et leurs tablettes. Autant de raisons de se pencher à nouveau sur les pratiques scolaires du numérique pour explorer la façon dont elles changent les apprentissages, quels que soient les disciplines et les niveaux d'enseignement.

Un premier axe de notre réflexion concerne les pratiques scolaires : le numérique améliore-t-il nos actes pédagogiques ? Permet-il d'être plus efficace ? Est-

il porteur de nouvelles formes de pédagogie ? Facilite-t-il la mise en activité de l'élève ? Quelles sont, hormis les questions d'équipement, les conditions nécessaires à l'utilisation des outils du numérique ?

Un deuxième axe concerne la façon dont l'école s'adapte à cette société numérique. Le numérique met les informations à la portée de tous et change donc le rapport aux savoirs : comment évolue le rôle de l'enseignant, du professeur documentaliste ? Que fait-on des savoirs et des compétences acquis par les élèves en dehors de l'école ?

Pour nous faire part de vos pratiques, plus ou moins abouties, seul ou en équipe, à tous les niveaux d'enseignement, n'hésitez pas à prendre contact !

Caroline Jouneau-Sion

caroline.jouneau-sion@cahiers-pedagogiques.com

Guillaume Touzé

guillaume.touze@cahiers-pedagogiques.com

juridiques, prise de conscience de l'importance du droit dans la vie de tous les jours.

citoyen-junior.fr

Le dico des métiers est de retour

L'édition 2011-2012 destinée aux collégiens et à leurs familles de ce « dico », conçu comme un guide ludique et pédagogique, permet de découvrir 600 métiers dont une trentaine de nouveaux comme éco-concepteur, conseiller micro-crédits... Une entrée par les goûts (« je veux m'occuper d'animaux », « j'ai un bon coup de crayon »...) est proposée. Un guide pédagogique pour mettre en œuvre le PDMF (parcours des métiers et des formations, de la 5^e à la 3^e) accompagne ce bel outil produit par l'Onisep.

onisep.fr

S'orienter au café

Le Biop, service d'orientation de la chambre de commerce et d'industrie de Paris, lance en partenariat avec l'Étudiant des « Cafés de l'orientation » destinés aux lycéens et leurs proches pour évoquer dans un lieu convivial le thème de leur orientation. Cette initiative part du constat d'un besoin d'échanges détendus et sans pression sur les questions d'orientation, hors du cadre scolaire. Dans une dizaine de cafés proches de lycées parisiens, des conseillers, des experts et de la documentation sont ainsi à disposition le premier mardi de chaque mois. Une initiative originale à suivre dont on peut espérer qu'elle ne relève pas du gadget.

biop.cci.fr

L'art contemporain en classe

Le CRDP de Bretagne édite un double DVD coordonné par Serge Bouvier pour aborder la question de l'art concret dans l'art contemporain à travers l'œuvre d'Aurélien Nemours. Ce coffret a pour vocation d'aider à nourrir une réflexion approfondie sur la place de l'art contemporain en classe, du primaire au lycée, étudiée de façon disciplinaire ou transversale, comme en histoire des arts. Il croise des points de vue d'experts, des représentations d'élèves, des situations pédagogiques filmées et leurs fiches de préparation.

crdp.ac-rennes.fr

« À l'école maternelle, c'est le corps d'abord »

Congrès de l'Ageem (Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques) du 29 juin au 1^{er} juillet 2011 à Vichy.

Le corps étant au cœur de l'activité des jeunes enfants et l'école maternelle ayant un rôle déterminant à jouer pour le développement

Bac pro en trois ans : une meilleure image pour les LP, à quel prix ?

Vincent Troger

La réforme du baccalauréat professionnel¹, généralisée à la rentrée 2009, vise une profonde transformation du cursus de l'enseignement professionnel. En proposant un parcours en trois ans au lieu de quatre, elle égalise la durée de scolarité de l'ensemble des lycéens, qu'ils suivent une voie générale, technologique ou professionnelle. Une recherche² tente d'évaluer les premiers effets de cette réforme sur le public des LP.

Nous avons d'abord mené une enquête par questionnaires auprès d'un panel représentatif de plus de 450 élèves de 2^{de} professionnelle de Loire-Atlantique à la rentrée 2009.

Vers une orientation choisie

Cette enquête a fait apparaître plusieurs résultats significatifs. Le premier est que 71 % de ces nouveaux entrants en bac pro avaient demandé en premier choix l'orientation en lycée professionnel. En outre, 16 % avaient demandé l'apprentissage avant le lycée professionnel. Ce sont donc au total 87 % de ces élèves qui avaient demandé en premier choix une orientation vers un bac professionnel, en LP ou en apprentissage. Le second résultat important est que 81 % des élèves de notre panel se disaient satisfaits ou très satisfaits de leur orientation un mois après la rentrée. Il faut de plus souligner que parmi les insatisfaits, certains étaient mécontents de ne pas avoir obtenu une place en apprentissage ou dans la spécialité professionnelle qu'ils avaient demandée, mais n'avaient pas souhaité entrer en 2^{de} générale. Dernier résultat significatif, 59 % de ces élèves déclaraient choisir le bac pro avec l'intention explicite de poursuivre des études après le bac, pour la plupart en BTS, par voie scolaire ou en alternance. Il faut enfin ajouter que notre panel se caractérise par un léger rajeunissement en comparaison du public des années précédentes, tendance confirmée par le rectorat. Les services de l'académie ont également enregistré à la rentrée 2009 des taux de remplissage des LP significativement plus élevés qu'à l'habitude.

Autrement dit, une première lecture de ces résultats semblait indiquer un infléchissement significatif des conditions d'orientation vers la voie professionnelle. Alors que toutes les enquêtes précédentes montraient que les élèves vivaient majoritairement leur orientation en LP comme une orientation par défaut, éprouvant même un « sentiment de chute », pour reprendre l'expression du sociologue Aziz Jellab, nous rencontrions ici un public qui paraissait avoir majoritairement choisi son orientation, l'assumer explicitement et s'en montrer satisfait.

Une égalité symbolique

La seconde partie de notre travail a été constituée d'une série d'entretiens menée en fin d'année scolaire avec vingt-deux de ces élèves, onze de leurs professeurs, sept chefs d'établissement et trois cadres du rectorat de Nantes. Ces entretiens nous ont permis de confirmer la tendance enregistrée, mais aussi d'en faire apparaître les limites et les risques.

Il apparaît d'abord que la réforme du bac pro en trois ans, qui a bénéficié d'une large campagne d'information dans les collèges, a effectivement réduit la réticence des familles, notamment populaires, à l'égard de l'orientation vers la voie professionnelle. Une des élèves interrogées a clairement exprimé la principale raison de cette évolution : « *Alors le bac pro, on est tous égaux, on a tous le même parcours, on va tous avoir le bac à la même année et on pourra faire les mêmes études après.* » Le cursus du bac pro ramené à trois ans semble avoir initié une dynamique positive en affichant une égalité symbolique avec les filières générales et technologiques et en créant l'espoir d'une poursuite d'études plus accessible qu'auparavant.

En finir avec l'école !

Mais au cours de ces entretiens, tous les élèves que nous avons interrogés, quels que soient leur âge et leurs antécédents scolaires, ont aussi fortement manifesté leur lassitude à l'égard des études. Lassitude de l'enseignement général (« *J'en avais marre des cours généraux, ça se passait mal quoi. En fait je me levais le matin pour me dire : mais en fait qu'est-ce que je fous en cours ?* »), mais aussi lassitude des contraintes de la forme scolaire (« *C'est pas que ça me dérange, mais rester assis toute une journée je ne peux pas. [...] Ouais, écouter quelqu'un parler pendant huit heures je ne peux pas, je pouvais pas* »). Comment alors expliquer que des élèves satisfaits de leur orientation en LP et envisageant pour plus de la moitié d'entre eux une poursuite d'études après le bac puissent en même temps proclamer leur dégoût de l'école ? La réponse à cet apparent paradoxe est sans doute résumée par cet élève lorsqu'il nous dit : « *J'aurais préféré faire un CAP, mais*

bon voilà, donc j'ai fait un bac pro, parce que ma mère elle voulait que je fasse un bac pro pas un CAP. » Toutes les familles aujourd'hui, y compris les familles les plus populaires, ont l'ambition que leurs enfants poursuivent les études les plus longues possible parce que le diplôme apparaît désormais comme la seule issue pour échapper à l'exclusion sociale. Mais de nombreux jeunes continuent d'éprouver une grande difficulté à donner sens aux études générales et aux contraintes scolaires, particulièrement dans les milieux populaires. Dès lors, le bac pro en trois ans constitue sans doute une sorte de compromis entre l'incapacité scolaire des enfants et l'ambition scolaire des parents : les contenus professionnels enseignés paraissent moins rébarbatifs aux jeunes, tandis que l'égalité symbolique avec les autres filières de lycée et l'espoir de poursuite d'études qui y est associé rassurent leurs parents. La réforme est ainsi susceptible de détourner de la filière générale des élèves de niveau moyen, dont les parents auraient refusé l'orientation en LP dans la configuration précédente, et qui voient désormais dans le bac pro en trois ans un moyen d'atteindre le BTS à moindre effort.

Et les élèves les plus faibles ?

Mais si le succès apparent de cette réforme devait se confirmer, les conséquences en seraient complexes. En amont, l'arrivée au sein des LP, dans une proportion inégale selon les spécialités et les régions, d'un nouveau public plus jeune et de meilleur niveau scolaire va entraîner une hétérogénéité des niveaux à laquelle les LP n'étaient pas habitués, et donc une concurrence sévère pour les élèves les plus faibles. C'est ce qu'exprime l'un des enseignants interrogés : « Selon les

classes que j'ai là, je vais en avoir 20 % qui vont partir en BTS et à mon avis je risque d'en avoir 40 % qui risquent d'être sur le carreau. » Un responsable du rectorat interrogé exprime d'une autre manière la même inquiétude : « Il faut des CAP à côté. Et y'a pas de place pour les mettre en CAP. Et honnêtement dans tous les lycées professionnels, ils voudraient qu'il y ait un CAP avec le bac pro. Un CAP et ce qui fait qu'en parallèle on aurait un bac pro trois ans et un bac pro quatre ans. » Par ailleurs, en aval, si la réforme entraîne une croissance aussi importante des demandes d'entrée en BTS que semble l'indiquer notre enquête, les difficultés ne seront pas moins vives, autant en termes de capacité d'accueil que d'adaptation des cursus à ces nouveaux publics.

Cette réforme annonce donc probablement une mutation majeure des lycées professionnels inscrite dans une transformation globale que préparent les réformes actuellement en cours de l'ensemble des filières générales et technologiques. Les lycées professionnels vont sans doute y trouver le bénéfice d'une revalorisation de leur image, mais les élèves les plus faibles risquent d'en payer le prix.

Vincent Troger

IUFM de l'université de Nantes

1 Voir sur notre site l'article de Vincent Troger dans la rubrique Actualités éducatives du n° 462 des *Cahiers pédagogiques* (avril 2008), « Bac pro en trois ou quatre ans : entre motivations budgétaires et administratives... », ainsi que celui d'Aziz Jellab, dans le n° 475 (septembre-octobre 2009), « Bac pro en trois ans : une opportunité, mais bien des embûches ».

2 Vincent Troger conduit cette recherche avec Pierre-Yves Bernard, Laura Delavaud et Carole Daverne.

Quelle « revalorisation » sans formation ?

Régis Malet

La masterisation du point de vue d'un comparatiste de l'éducation : si l'influence européenne est certaine dans cette politique publique, la France se distingue par une mise en œuvre à contrecourant d'une véritable formation professionnelle des enseignants.

Pour prendre du recul sur les bouleversements qui affectent la formation des enseignants en France et saisir les ressorts de sa « masterisation », il est toujours utile de relier la réforme à des enjeux qui dépassent les seuls débats nationaux.

Le dossier *Former des enseignants*, au sommaire d'un récent numéro de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (décembre 2010), offre l'occasion de ce détour international, en présentant les grandes options qui inspirent les dispositifs de formation d'enseignants en

harmonieux de chacun, l'Ageem a décidé de revenir sur ce thème en cherchant à interroger la place du corps dans la vie de la classe et dans la conception des apprentissages. À noter que ce congrès est organisé pour la première fois en partenariat avec la Revue EPS.

ageem.fr

7^{es} Rencontres nationales de l'éducation

Les 6 et 7 avril au centre culturel *Le triangle* à Rennes, à l'initiative de la Ligue de l'enseignement avec la ville de Rennes et la région Bretagne.

En 2008, lors des précédentes rencontres nationales de l'éducation, l'appel de Rennes avait lancé la dynamique des Assises nationales de l'éducation. L'édition 2011 de ces rencontres, dans le prolongement de l'Appel de Bobigny, se veut une contribution volontariste et prospective pour l'élaboration d'une politique globale et ambitieuse pour l'éducation. En y intégrant des paramètres de réflexion comme l'éducation et la formation tout au long de la vie, le projet éducatif territorial, les territoires apprenants, le socle commun de connaissances et de compétences ainsi que les objectifs de Lisbonne, cette nouvelle édition cherchera à apporter des éclairages concrets aux acteurs éducatifs.

laligue.org

« Concurrence, compétition ou coopération ? Quel avenir pour les ZEP 30 ans après ? »

C'est le thème qu'a choisi l'OZP pour sa prochaine journée nationale du 21 mai 2011 à l'École supérieure des Arts appliqués Duperré de Paris. Après trente ans d'existence des ZEP et en pleine actualité sur la mise en place du programme Éclair, l'ouverture de la journée se fera avec une conférence de Sylvain Broccolichi, puis sera suivie d'une table ronde qui abordera les questions d'actualité en présence de Luc Cédelle (journaliste au *Monde*) et de Jean-Claude Émin (ancien sous-directeur de la DEPP). L'après-midi sera organisé sous la forme d'ateliers et c'est notre amie Françoise Lorcerie qui sera chargée de la synthèse de la journée. Enfin, ne pas oublier le pot qui marquera le 20^e anniversaire de l'OZP !

association-ozp.net

Weekend de rigueur

La revue belge *TRACeS de Changements* organise durant le weekend du 6 au 8 mai 2011 des ateliers d'écriture autour du thème de la rigueur. S'auto-socio-former, produire un dossier de *TRACeS*, rire, échanger, créer des alliances et des

camaraderies sont les objectifs de ce weekend dont l'écriture à partir du vécu de chacun sera au centre. C'est l'envie d'essayer tous ensemble qui portera ces deux jours de rencontre à Huy, en Belgique. Tarif : 50 euros. changement-egalite.be

Que le temps passe vite quand on s'amuse !

Le forum départemental des sciences de Villeneuve-d'Ascq organise l'exposition *Tic-Tac Temps* à destination des 3 à 6 ans du 15 mars au 28 août 2011.

Que le temps passe ! Voilà bien une expression d'adulte ! L'évaluation du temps a aussi une grande importance dans bon nombre de relations que les enfants entretiennent avec leur environnement. Organisée en quatre parties, l'exposition évoque tour à tour l'année et le cycle des saisons, le déroulement de la journée et la montre, les signes du temps (vieillesse, croissance, passé-présent...) et aborde, enfin, les concepts de vitesse et de durée... Bref, le temps est trop court quand on s'amuse !

forumdepartementaldessciences.fr

« Cités, l'autre école »

La revue *Projet*, éditée par le Ceras (Centre de recherche et d'action sociales), groupe de réflexion sur l'évolution de la société contemporaine animé par des jésuites, consacre un dossier sur l'école et les « jeunes de cité ». Sont interrogés la production des inégalités et le cloisonnement social, le décrochage scolaire, les représentations portées sur cette jeunesse, la responsabilité des adultes et la question de la culture. À noter, entre autres, un article de Serge Tisseron sur les réseaux sociaux comme terrain éducatif déserté par les adultes et un article de Stéphane Beaud mettant en cause les politiques actuelles qui font de l'école une fabrique de relégation.

ceras-projet.org

« Prendre pouvoir sur l'écrit »

4^{es} Rencontres nationales du GFEN sur l'accompagnement à Saint-Denis les 2 et 3 avril 2011, en partenariat avec l'OZP. La maîtrise de la langue reste le point faible de l'action éducative alors que c'est un maillon clé de la ségrégation scolaire. Quelles sont les avancées dans ce domaine ? Quelles pratiques sont de nature à dynamiser les apprentissages ? Quel que soit l'endroit où l'on se situe dans le paysage éducatif, comment participer à une maîtrise élargie de l'écrit ? Ces questions seront au cœur des 4^{es} Rencontres de nos amis du GFEN avec, parmi les intervenants, Christian Baudelot, Élisabeth Bautier, Gérard Chauveau, Jacques Fijalkow, André Ouzoulias...

gfen.asso.fr

Angleterre, aux États-Unis, au Québec, en Argentine, en Grèce et, bien sûr, en France.

En écho à son contenu et sur invitation des *Cahiers pédagogiques*, saisissons donc l'occasion de la cette parution pour dresser un bref bilan de la masterisation des enseignants en France, en consentant ce détour comparatiste propre à éclairer les ressorts des politiques nationales de formation.

Soulignons d'abord ce que le dossier de la Ries laisse transparaître dans plusieurs contributions : la masterisation de la formation des enseignants est emblématique des mutations des politiques contemporaines d'éducation. Elle concentre les indices d'une convergence internationale de politiques d'inspiration libérale ; elle révèle des phénomènes d'hybridation, mais aussi de contretemps voire de *contresens* dans la mise en œuvre nationale de ces politiques ; enfin, elle consacre le saisissement croissant des politiques d'éducation par la seule raison économique.

Convergence d'agenda politique et contrecourant de la mise en œuvre

La « revalorisation de la profession d'enseignant », que Nicolas Sarkozy avait annoncée comme une priorité dès 2007, passait par un recrutement au niveau master et non plus licence. Le chef de l'État épousait alors le programme de travail convenu en 2002 par les États membres de l'Union Européenne qui prolongeait le traité de Lisbonne, en fixant des principes européens communs pour les compétences et certification des enseignants, avec notamment l'harmonisation de la qualification des enseignants au niveau master et l'établissement d'un cadre de référence pour les compétences-clés en matière de formation tout au long de la vie.

Pour que la réforme de la masterisation ait eu quelque chance de contribuer à une revalorisation du métier d'enseignant, c'est-à-dire pour qu'elle traduise à la fois une reconnaissance de la dignité et de la complexité du métier, l'adoption d'une formation plus intégrative à l'égard de la pratique professionnelle, et enfin une volonté de favoriser la réalisation d'un espace éducatif européen, il aurait été opportun de créer les conditions d'une réflexion nationale et d'un débat constructif sur les enjeux propres à une formation universitaire et professionnelle des enseignants, capitalisant l'expérience des IUFM en la matière sans négliger ce que les expériences étrangères peuvent nous enseigner.

Il aurait été prudent, ensuite, d'éviter de créer les conditions d'une foire d'empoigne entre les acteurs et opérateurs institutionnels locaux de la formation des maîtres dans le contrôle de celle-ci, et d'opérer de façon à la fois mesurée et pragmatique, comme le pratiquent de longue date des pays d'Europe du

Nord comme la Suède ou la Finlande, dans lesquels, au lieu de renvoyer de façon unilatéralement aux acteurs locaux le soin d'inventer leur destin ou de lutter pour leur survie, on met en œuvre des expériences pilotes qui sont accompagnées et dont les enseignements servent un élargissement raisonné des dispositifs et des innovations.

Il aurait sans doute été pertinent, enfin, d'éviter la dissociation fâcheuse entre formation disciplinaire et formation professionnelle, pour s'orienter vers un « modèle simultané », combinant une formation disciplinaire robuste et une formation professionnelle progressive, comme c'est désormais le cas dans la très grande majorité des pays européens.

À contrecourant des évolutions observables en Europe et dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la formation des enseignants demeure cantonnée en France, piégée est-on tenté de dire, dans un « modèle consécutif » qui n'a non seulement pas été dépassé par la masterisation, mais qui a même été renforcé, la formation professionnelle des enseignants étant désormais réduite et promise à un encadrement de type compagnonnique, au cours de l'épreuve du feu de la première année d'enseignement.

Sans doute les promesses de « revalorisation de la profession d'enseignant » passaient-elles dans l'esprit de qui la posait comme une priorité par une concentration des moyens sur les enseignants actifs plutôt que sur les enseignants en formation et en devenir. Ces options, qui traduisent des choix en matière de gestion des finances publiques, aboutissent à une régression patente en matière de professionnalisation des enseignants. Les enseignants français étaient déjà les enfants pauvres de l'Europe en matière de formation professionnelle. Désormais, la situation est critique.

Dans un contexte de préservation des concours de recrutement par l'État recruteur, les « masters » construits à l'occasion de la réforme, pour beaucoup d'après la lutte, ne peuvent et ne pourront en l'état, compte tenu de la persistance et de la place des concours notamment, articuler formation disciplinaire, apprentissage professionnel, initiation à la recherche, connaissance des enjeux scolaires et d'éducation.

La formation continue n'a pas été mieux lotie dans le déploiement de la réforme. Celle-ci demeure en France tout à fait déconnectée de la formation initiale et d'une approche globale du développement professionnel des enseignants. En parfaite cohérence avec la conception consécutive de la formation des enseignants qui demeure à l'œuvre. Penser l'articulation des formations initiale et continue des enseignants est pourtant un facteur

de mobilisation et de mobilité professionnelle active, en cours de carrière ; elle est aussi un moyen de faire vivre des collectifs professionnels, comme les déjà lointaines expériences européennes et nord-américaines, fondatrices d'un « professionnalisme collégial » (Hargreaves), l'ont montré. Dans nombre de pays européens, aux Pays-Bas, en Finlande, en Angleterre, en Irlande, en Espagne, la formation continue sert aujourd'hui des carrières pensées de façon beaucoup plus ouvertes et moins horizontales. La France fait là encore figure d'exception.

De nouvelles étapes dans la liquidation de la formation des enseignants ?

Nicolas Sarkozy annonçait en janvier que le ministre Luc Chatel s'attellait à réfléchir aux conditions d'une amélioration de la formation des enseignants, identifiant deux chantiers de réflexion et de travail à développer : d'une part, le développement d'une alternance appuyée sur un accompagnement de type compagnonnique ; d'autre part, l'autonomisation des établissements scolaires, ce que le chef de l'État formule sous l'angle d'une plus grande autonomie pédagogique des enseignants, laquelle est cependant déjà inscrite dans la loi.

Le programme Clair, initié par Luc Chatel, prévoit de conférer aux chefs d'établissements le pouvoir de recruter les enseignants et des équipes pédagogiques sur profil : c'est là une manière de concevoir l'accroissement de l'autonomie des enseignants qui peut être interrogée, au regard des expériences étrangères. Là encore, celles-ci appellent à la prudence. Les plaidoyers en faveur du *school-based management* participent des politiques de responsabilisation qu'on a d'abord vu se développer au Canada, aux États-Unis, en Australie, en Grande-Bretagne, en Suède, etc. Ces politiques traduisent des ruptures avec une situation de confiance à priori dans l'institution et signalent des tentatives de rendre plus transparent le travail des acteurs scolaires, invités à faire la preuve de leurs compétences. L'autonomisation des établissements est alors souvent porteuse, s'agissant de l'autonomie des enseignants, d'une fragilisation statutaire des enseignants et d'une mise en faillite des solidarités professionnelles sur lesquelles la profession a cependant conquis son autonomie, au profit d'une allégeance de fait à « l'organisation scolaire », dont les enseignants, dévolus à sa promotion et coresponsables de ses « performances », deviennent individuellement imputables à ce titre.

S'agissant de la formation, les récentes annonces laissent non moins perplexes. Présenté sous les atours avantageux de l'innovation et de la professionnalisation de la formation, le tutorat est une modalité de formation dont le monde enseignant est familier depuis des lustres. On sait, grâce à la recherche, com-

bien la réduction de la formation professionnelle à une formation de terrain de type compagnonnique accentue le divorce entre les espaces académiques et professionnels de formation. Elle traduit une conception implicite de la formation et de l'action professionnelles extrêmement pauvre et expose plus au conservatisme professionnel qu'elle ne promet de placer les néo-enseignants en capacité réflexive et critique sur sa pratique : bref, en formation.

Il n'est pas interdit d'espérer de ces annonces le déclenchement de réflexions et d'actions concertées, associant l'État employeur, les associations de spécialistes et les syndicats, pour construire une formation universitaire et professionnelle fondée sur l'alternance. Il est toutefois peu probable qu'elles traduisent plus une préoccupation de panser les plaies ouvertes par les effets de la masterisation qu'un quelconque souci de créer les conditions d'une alternance intégrative entre les terrains professionnels et les universités.

Plus probablement, c'est le renforcement d'un dualisme, classique en formation d'enseignants, qui paraît se dessiner avec ces orientations : le dualisme entre empirisme et formalisme, dont toute formation universitaire et professionnelle doit œuvrer au dépassement, à la condition qu'on espère en elle dans le cadre d'un projet pour l'école...

La promotion soudaine et concomitante du tutorat sur le terrain professionnel et l'appel à l'autonomie des (chefs d')établissements ne permet guère, à priori, d'espérer en un tel dépassement. Dans un contexte d'effritement d'un cadre national de la formation des enseignants et, simultanément, de promotion de l'établissement scolaire comme lieu pertinent de formation et de recrutement des enseignants, le déplacement d'une partie de la formation vers le terrain professionnel ne peut surprendre. Rien ne permet guère d'espérer, donc. Et cependant, on le doit.

Régis Malet

Université de Lille 3, centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (ÉA 4354),
rédacteur en chef de la revue
Éducation comparée



Cap Canal dans le brouillard

Depuis plusieurs mois, l'existence de la chaîne est remise en cause au niveau local. Lors de chaque conseil municipal, des débats autour de Cap Canal sont provoqués par l'opposition. Elle « couterait trop cher » pour le service rendu, alors qu'un an de fonctionnement de Cap Canal coûte à peine le prix d'une seule émission de début de soirée sur une chaîne nationale. Aujourd'hui Cap Canal est menacée de disparition. Avant la fin de l'année scolaire, l'équipe doit prouver l'utilité de son travail, mais aussi trouver de nouveaux partenaires.

Actuellement, Cap Canal est la seule chaîne éducative sans publicité et sans violence en Europe. Elle s'adresse aux enfants, par des émissions qui se veulent instructives et amusantes à la fois, distrayantes et soucieuses de qualité artistique, comme aux adultes. Cap infos, et Allée de l'enfance, les émissions mensuelles sur la pédagogie et l'éducation sont très utilisées dans le cadre de formations ou pour l'autoformation des enseignants et des parents.

La chaîne souhaite recueillir un maximum de lettres ou de courriels de soutien ou de témoignages faisant part des usages faits de ses productions et de leur intérêt, en classe, en formation, etc. Elles peuvent être adressées à :

**Cap Canal, Les Subsistances,
8 bis, quai Saint-Vincent,
69001 Lyon**

Ou : capcanal@mairie-lyon.fr

**Site de Cap Canal :
www.capcanal.tv**

Un baiser qui fait du bruit

Entretien avec Sébastien Watel et Nadia Bellaoui

Le Baiser de la Lune est un court-métrage d'animation poétique qui permet d'aborder la diversité des relations amoureuses, avec bien plus de subtilités que les réactions qu'il a suscitées en janvier 2010 suite à une campagne homophobe. Entretien avec Sébastien Watel, réalisateur, et Nadia Bellaoui, secrétaire nationale à la Ligue de l'enseignement, qui prépare un dossier d'accompagnement pédagogique.



Questions à Sébastien Watel

— *Un mot d'abord sur vos choix artistiques : pourquoi des personnages animaux (une chatte, des poissons), pourquoi cette forte présence des éléments naturels (eau, Soleil, Lune) ?*

— Lors de l'écriture d'un scénario, certains choix ou idées s'imposent à l'auteur intuitivement, puis prennent sens ensuite. Le choix d'utiliser des animaux plutôt que des êtres humains permet de prendre plus de recul sur les personnages qui deviennent alors moins stéréotypés, plus poétiques et mystérieux.

Les poissons symbolisent la liberté et le bonheur, valeur importante dans l'histoire d'amour entre Félix et Léon. Les poissons sont aussi muets, conduisant vers le secret, le mystère, également présents dans le film.

Le personnage du chat m'a intéressé dans son contraste entre la douceur et le danger qu'ils représentent pour les poissons, également par son caractère spirituel qui le relie aux astres.

De plus, les chats n'aiment pas l'eau, ce qui les isole des poissons. Les personnages ont chacun leur territoire : les poissons l'eau, la chatte la terre et les astres, ce qui leur donne des points de vue différents sur la vie.

Les éléments naturels sont très présents en opposition au château artificiel (le château représente la société, la norme) tandis que la mer, le ciel, les astres représentent la nature, beaucoup plus grande et forte. Le film oppose une vision de l'amour normé ou reconnu socialement, notamment par le mariage et les autres amours qui existent aussi et qui sont tout autant naturelles.

— *Quelle est la part, dans votre démarche, du projet de concevoir un film d'animation comme un outil de lutte contre les discriminations envers les homosexuels ?*

— Le projet de faire de ce film un outil de lutte contre l'homophobie chez le jeune public n'est venu que dans un second temps. Mais l'intention du film, celle de raconter une belle histoire d'amour homosexuelle, comme celles (hétérosexuelles) qui sont racontées aux enfants, allait déjà dans ce sens.

Je pense que l'expression artistique peut être un très bon médium pour militer, ou du moins faire réfléchir, de façon peut-être moins brutale et plus juste que des slogans ou revendications scandés dans la rue. Ce qui est particulièrement vrai pour le conte et le cinéma d'animation lorsque l'on s'adresse aux enfants.

— *Peut-être que finalement la plus belle réussite serait de ne pas faire discuter d'homophobie, mais seulement des relations amoureuses, ou encore de la qualité des animations et de l'atmosphère de ce conte ?*

— Dans un monde idéal (ou peut-être plus tard), le fait que deux poissons-garçon puissent s'aimer comme un prince et une princesse ne poserait même pas question, mais nous n'en sommes pas encore là. Et ce film doit bien permettre de discuter et de s'interroger sur ces relations homosexuelles encore trop taboues.

Cependant il est vrai que le film ne s'enferme pas sur ce sujet (qui n'est même pas vécu comme un problème dans le film). Il traite des relations amoureuses en général et interroge également sur la norme, le rêve, la solitude. Des thèmes chers au conte qui sont également présents dans *Le Baiser de la Lune* à travers une multitude de symboles invitant à la réflexion et à la manière dont on s'exprime à travers le cinéma d'animation.

Questions à Nadia Bellaoui

— *Quel sera le contenu du dossier pédagogique réalisé avec la contribution de la Ligue de l'enseignement autour du film ?*

— Ce dossier aura deux entrées, d'égales importances : d'une part des fiches sur le cinéma (découpage, travail sur les techniques d'animation, travail sur le scénario, la narration, les personnages) ; d'autre part un travail plus orienté sur l'égalité et la lutte contre les discriminations, l'homophobie plus particulièrement.

— *Pourquoi la Ligue a-t-elle choisi d'accompagner le projet de ce film ?*

— La Ligue a toujours milité pour une éducation artistique très présente dans son projet, à savoir la rencontre avec les œuvres, avec les artistes ou les professionnels, et la pratique artistique. C'est donc tout naturellement qu'elle soutient des œuvres de qualité. Par ailleurs, la Ligue est persuadée que l'éducation artistique et l'action culturelle sont de puissants leviers d'émancipation. On ne fait pas de l'art (que) parce que c'est joli : il s'agit bien de soutenir des projets qui ont une portée politique, au sens le plus citoyen du terme. Or, *Le Baiser de la Lune* délivre un message clair sur le respect de l'autre, et sur la prééminence de relations sincères sur le sexe des personnes entre lesquelles elles adviennent. Cela fait également partie intégrante du projet de la Ligue : une volonté affirmée d'éducation à l'égalité dans la diversité.

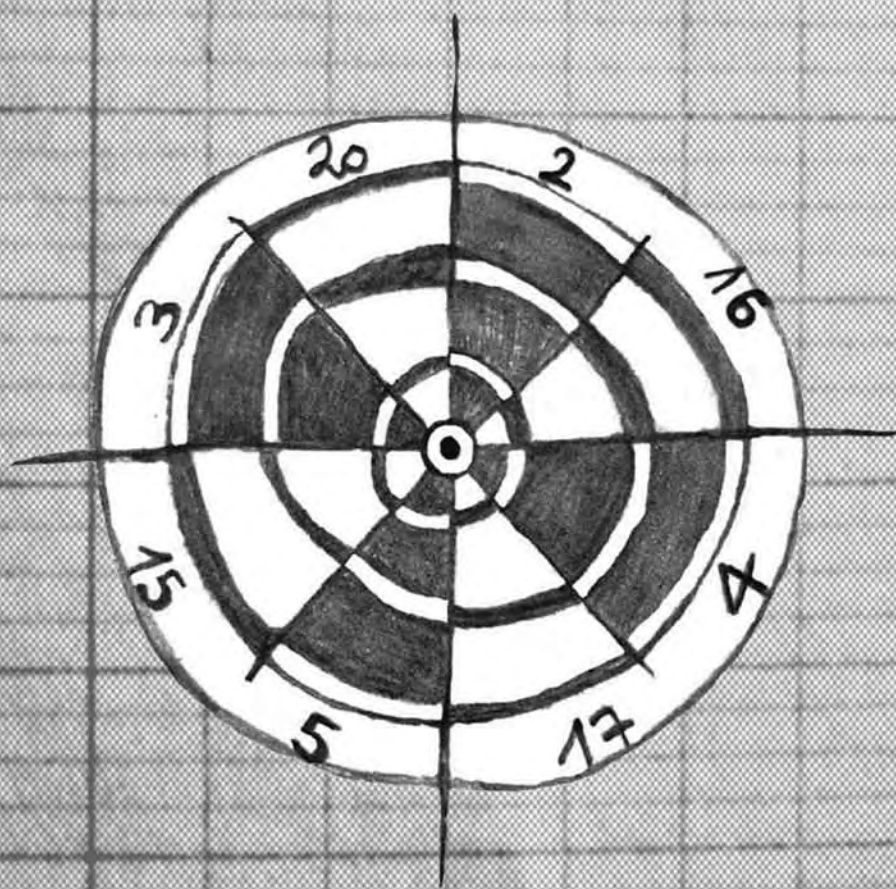
Propos recueillis par Patrice Bride

La bande-annonce et des informations sur la diffusion du film sont disponibles sur www.le-baiser-de-la-lune.fr.

Dossier

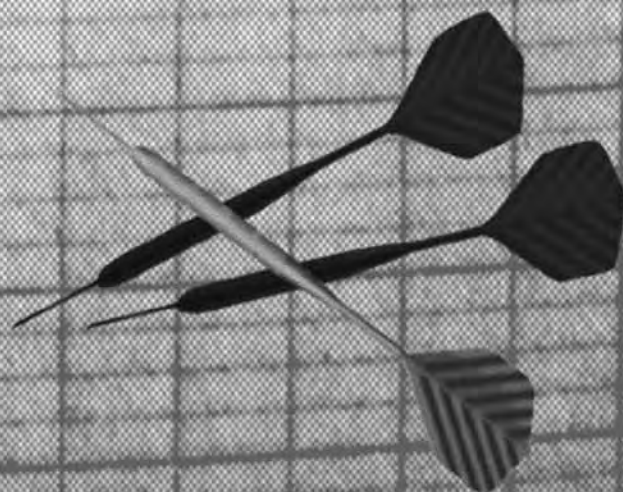
Violences : l'école en cause ?

Coordonné par Bruno Robbes et Patrice Bride



Considère sans en être affecté
que ce que le mal pique le plus
volontiers ce sont les cibles non
averties dont il a pu s'approcher
à loisir. Ce que tu as appris des
hommes – leurs revirements
incohérents, leurs humeurs
inguérissables, leur gout du
fracas, leur subjectivité d'arlequin
– doit t'inciter, une fois l'action
consommée, à ne pas t'attarder
trop sur les lieux de vos rapports.

René Char, *Fureur et mystère*,
Gallimard, 1962.



Quelle violence ? Quelle école ?

Bruno Robbes, Patrice Bride

La violence est un concept mou au plan théorique, chargé au plan affectif et instrumentalisé au plan idéologique. Dans ce dossier, notre premier objectif a été d'élaborer un diagnostic de ce que recouvre la dénomination « violences à l'école », à travers l'évolution de ses manifestations et des discours tenus, sans naïveté ni recherche de consensus, mais en nous efforçant de sortir des oppositions simplistes habituelles (social/scolaire, dramatisation/minimisation, victimes/auteurs, répression/prévention) ou de corrélations trop rapidement lues comme des causalités (quartiers populaires et violence). Nous avons voulu déconstruire l'objet, le situer dans ses différentes dimensions : notionnelle, statistique, scientifique ; mais aussi politique, institutionnelle, médiatique ; enfin contextuelle et pédagogique. Pour cela, nous avons donné la parole à des chercheurs et à des praticiens qui, sans négliger les apports d'auteurs plus classiques, nous proposent des lectures souvent inédites du phénomène. Notre second objectif a été de nous demander quel pouvait – ou quel devait – être le rôle de l'école. Des professionnels nous font entendre des situations qu'ils vivent, dans leurs établissements ou dans leurs classes. Ils s'efforcent d'en comprendre les raisons par-delà la plainte. D'autres témoignent de pistes de réponses existantes, possibles, ajustées, préventives, proposées parfois avec des chercheurs ou des soutiens institutionnels, dans l'urgence, mais surtout dans la durée.

Parmi les interrogations soulevées, l'on se demandera ce qui se cache derrière certaines évidences de la violence à l'école. L'école assiégée aurait-elle remplacé l'école caserne ? Est-il indifférent de parler d'incivilités, de microviolences, de harcèlement, de facteurs de risques ? Que penser de certains glissements dans les termes utilisés : de violence à (in)sécurité ; d'élève indiscipliné à enfant ou adolescent violent, délinquant ; de formation pédagogique et didactique à « tenue de classe » ?

Mais aussi, alors que l'on s'accorde sur la stabilité des données chiffrées, pourquoi parle-t-on autant de violence à l'école chez nos responsables politiques, dans les médias, chez les professionnels et les experts ? Ces derniers ne risquent-ils pas de légitimer certaines approches, au détriment d'autres ? Qu'est-ce qui oriente les réponses apportées, les programmes mis en œuvre, les décisions prises ?

En outre, peut-on se contenter de dire qu'est violent ce qui est perçu comme tel ? Est-il judicieux d'amalgamer des actes relevant du Code pénal, un chahut dans un couloir, une insolence faite à un enseignant, une bagarre entre élèves, un propos agressif, sexiste ou raciste, des pratiques de jeux dangereux, une rumeur sur les réseaux sociaux, une appréciation humiliante sur un bulletin scolaire ?

On chercherait en vain une définition qui permettrait de cerner précisément les actes en cause, de délimiter des seuils et des frontières, d'élaborer des réponses définitives, car cette question renvoie inmanquablement au rapport que chacun d'entre nous – mais surtout que notre société dans son ensemble – entretient avec les normes, c'est-à-dire avec ce qui est jugé tolérable, permis, insupportable, inadmissible. « Lutter contre la violence », voire même « l'éradiquer » : ces oxymores interpellent forcément, invitent à interroger ce qui est « en cause ». Car quoi qu'on en dise, la violence est un objet culturel et idéologique. Des choix de société sont toujours à l'œuvre selon les approches privilégiées. Ainsi, il existe une tradition philosophique où l'éducation vise le redressement de l'enfant, justifiant le recours à la violence. Elle perdure à divers degrés, par exemple dans les pratiques de sanctions. S'occuper de violence, la prévenir, c'est aussi remettre en cause l'ordre scolaire avec les sentiments d'injustice qu'il peut développer.

Bien sûr, il ne s'agit pas de nier les problèmes, mais il semble au final fécond de considérer la question des violences avant tout comme une occasion d'entrer dans d'autres problématiques, comme celles des conceptions du métier et de l'enfance, de la transmission et de l'éducation, de la formation, ou encore des savoirs et des contenus scolaires. Ainsi, les savoirs d'actions à l'œuvre sont toujours guidés par une éthique qui témoigne des valeurs de celui qui agit, par exemple à travers le langage tenu aux élèves ou la recherche du juste. Former les enseignants à la prévention de la violence n'a pas beaucoup de sens si l'on évince les dimensions éducatives, pédagogiques et didactiques du métier. Le travail enseignant est d'abord un travail de la relation humaine et des apprentissages dans des classes et des établissements, des milieux faisant une place à la parole et au corps, ouvert à l'altérité, attentif à tout signe ou acte posé qui fait croître ou émancipe.

Les enseignants ont donc besoin de repères solides, de principes et de valeurs contre les solutions aussi simplistes qu'inefficaces, les explications apparemment confortables qui naturalisent, socialisent ou médicalisent des comportements et des actes, mais qui discréditent leur travail et leur fonction sociale. Et si, au lieu de rêver à une école sans violence (alors que la violence est inhérente à l'humain et qu'elle est si valorisée socialement), nous construisions une école où l'on prenne soin de notre jeunesse ?

Pour réagir à ce dossier, dans son ensemble ou à un article en particulier, vous pouvez contacter la rédaction en chef à l'adresse : crap@cahiers-pedagogiques.com.

1- Entre instrumentalisation et raison

Derrière l'évidence de la violence à l'école

Cécile Carra

Aujourd'hui, le thème de la violence s'est imposée dans le débat public. Cette notion recouvre pourtant une réalité multiforme dans les établissements scolaires ; son usage comme les mesures qui en découlent sont porteurs de choix de société à expliciter.

La nouveauté de ses manifestations et la multiplication des faits qui en relèvent ne souffriraient d'aucune discussion. Plus encore, un consensus politique sur ses causes et sur les réponses à apporter se voudrait cautionné par un discours savant. Cet article se donne pour objectif de montrer la polysémie de la notion de violence, la multiplicité des faits qu'elle recouvre et les soubassements qui organisent les grandes logiques explicatives, induisant elles-mêmes l'orientation des réponses. Ces dernières, loin d'exprimer de manière univoque bon sens et pragmatisme, se construisent sur des conceptions de la violence, mais surtout de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de l'ordre social. Elles engagent donc, dans tous les cas, un choix sociopolitique. Ce choix a été différent selon les époques et les contextes.

De la violence de l'école à la violence de l'élève

La violence à l'école, et plus largement la violence en éducation, n'est pas un phénomène nouveau. On en retrouve régulièrement des traces écrites : assas-

sinats de précepteurs de l'Antiquité, duels, ou encore émeutes lycéennes du XIX^e siècle. Ainsi, lors d'une révolte du lycée Louis-le-Grand en 1883, « *les élèves se dirigent vers le dortoir des élèves de Saint-Cyr et commencent à le saccager ; les agents que renforcent des troupes nouvelles bloquent alors les émeutiers dans ce dortoir pour éviter de nouvelles dégradations. Armés de tessons de vases et de barres de fer arrachées aux lits, les élèves se battent avec les agents. De la*

Quelle que soit la définition de la violence retenue, les recherches montrent que non seulement les faits graves sont rares, mais qu'en outre il n'y pas d'augmentation globale des violences à l'école, y compris dans un pays comme les États-Unis.

cour, d'autres élèves lancent des pierres sur les forces de l'ordre et dans les vitres¹.

Jusqu'à la fin des années 1980, la réflexion sur la violence à l'école se voulait essentiellement analyse de la violence de l'école sur l'élève ; le discours commun ou savant envisageait alors la violence des élèves comme réaction à

une institution maltraitante : réaction digne au châtimement honteux du maître, réaction juste à un « appareil idéologique d'État » ou encore conséquence du traumatisme des violences subies dans l'institution ou par l'institution et ses représentants². Les réponses prenaient alors la forme d'une interdiction des châtimements corporels et d'une refonte des règlements. Pour lutter contre les inégalités, le collège unique fût mis en place.

Au début des années 1990 s'opère un renversement de perspective : la violence à l'école tend à être renvoyée à

la seule violence de l'élève. Les causes en sont alors recherchées loin de l'école, dans les familles ou le quartier, sur Internet ou dans les médias. En France, le contexte sociopolitique est marqué par les « violences urbaines » et la question de l'immigration sur fond de sentiment d'insécurité. Les explica-

tions en termes de déficit de socialisation des enfants, de carences éducatives des parents, de défaut d'intégration des immigrés et de cultures juvéniles violentes s'imposent alors.

Une explosion du phénomène ?

Lors de cette même période, partout en Occident, on observe l'apparition d'un même discours sur la violence scolaire, violence qui exploserait. En France, les premières enquêtes de victimisation en milieu scolaire³ permettent de recueillir les données directement auprès des enquêtés (élèves, enseignants et autres personnels). Il s'agit de découvrir le chiffre noir de la violence à l'école, sa part cachée que les institutions ne peuvent appréhender, tout fait de violence ne pouvant parvenir à leur connaissance. Ces nouvelles mesures ne permettent cependant pas de montrer une explosion du phénomène, ni même une aggravation en intensité.

Quelle que soit la définition de la violence retenue, les recherches montrent en effet que non seulement les faits graves sont rares, mais qu'en outre il n'y pas d'augmentation globale des violences à l'école, y compris dans un pays comme les États-Unis. Les différentes administrations de ce pays et les chercheurs disposent depuis de nombreuses années de données issues d'enquêtes de victimisation au niveau national ou fédéral : par exemple la *Safe School Study* qui est mise en œuvre depuis 1976 par le *National Institute of Education (NIE)*. Dans leur étude que l'on peut considérer comme fondatrice, les Gottfredson, dans une analyse secondaire des données du NIE, adoptent les notions de désordre scolaire et de perturbation. Ils justifient ce choix en soulignant que l'école américaine n'est pas le lieu de violences et de crimes que décrivent les médias, que les élèves et les enseignants se disent d'abord victimes de faits mineurs et de manque de respect. Denise Gottfredson indiquera plus tard que la victimisation en milieu scolaire aux États-Unis n'a guère évolué dans ses formes entre ses premières études de 1985 et celles plus récentes : les victimisations sérieuses sont très rares alors que sont fréquentes les victimisations mineures (*minor victimizations*), les incivilités (*indignities*). Le dernier rapport annuel du *National Center for Education Statistics* américain qui vient d'être diffusé montre même une baisse continue depuis 2007.

Les résultats convergent ainsi pour montrer que la violence à l'école s'actualise dans le quotidien scolaire en prenant la forme de microviolences, de

perturbations de l'ordre scolaire et plus largement de l'ordre social. Ces incidents révèlent un quotidien scolaire exposé à d'innombrables écarts de conduite, du bavardage en classe entre élèves à la bagarre de cour de récréation, du refus de travailler aux insultes, de l'absentéisme au tabassage. L'enregistrement de faits aussi différents, en nature et en gravité, relève d'une définition élargie de la violence. Pour autant, cette dernière est sous-tendue par des conceptions de la violence, de l'individu, de l'école et de la société qui peuvent s'opposer.

Comportements à risque et dangerosité de l'individu

Dans cette perspective, l'enregistrement des faits, non punissables ou peu punissables, est justifié moins par leurs capacités à pouvoir être considérés comme violents que par leur caractère

Dans cette logique, il s'agit de repérer non plus des élèves à risque, mais des niveaux d'intervention pertinents, d'identifier des pratiques alternatives, d'observer et d'évaluer les effets des différentes modalités de construction des normes scolaires.

annonciateur de faits graves : des incivilités ou comportements antisociaux à la criminalité, des troubles de comportement aux pathologies psychiatriques lourdes, du « school bullying » (harcèlement entre élèves) au « school-shooting » (violences par armes à feu). Ils constituent autant de facteurs de risque qu'il convient de repérer pour identifier des caractéristiques propres aux individus, auteurs de comportements violents. Dans cette approche, l'école est un lieu d'expression des violences de l'individu dangereux ou en risque de le devenir.

Les réponses développées selon cette logique doivent pouvoir protéger l'école de ces individus, et plus encore des noyaux durs qu'ils peuvent constituer. Les moyens électroniques de surveillance se développent dans la majorité des pays occidentaux : caméras, portillons électroniques, etc. En France, le ministère de l'Éducation nationale affiche une volonté de (re) sanctuarisation de l'école, d'un développement du partenariat école-police (correspondants sécurité-école, équipes mobiles de sécurité, formation des cadres), et de la mise à l'écart des élèves perturbateurs. De nouveaux dispositifs sont créés à cet effet (classes et dispo-

sitifs relais, établissements de réinsertion scolaire) alors que les sanctions, les conseils de discipline et les exclusions ont explosé ces dernières années.

Les sanctions, les punitions constituent en effet un moyen privilégié dans les écoles pour tenter de « donner des repères » aux élèves. Le retour de la morale dans les programmes du primaire depuis 2008 doit pouvoir aussi y contribuer. La citoyenneté, qui s'est le plus souvent réduite au vivre ensemble, doit pouvoir développer la responsabilisation des élèves. La logique qui s'est développée depuis plusieurs années est celle d'une (re)socialisation des élèves (et de leurs parents⁴). Ailleurs, où l'on parle souvent de programmes, on retrouve cette même logique, sous un vocable différent : apprentissage de comportements appropriés, développement de compétences pro-sociales (qui forment un couple indissociable avec les compor-

tements antisociaux). Les schèmes de pensée sous-jacents sont cependant les mêmes, ainsi que les effets : une individualisation des problèmes qui conduit à diriger l'attention dans la seule direction d'élèves rétifs – ou qui risquent de le devenir – à un ordre scolaire et social qui s'impose comme légitime, naturel. Ce socle normatif conduisant à définir en creux la transgression ou l'anormalité est à la base d'une criminalisation de comportements d'opposition (normaux à l'adolescence) ou encore de leur psychiatisation. Le rapport de l'Inserm *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, paru en 2005, qui a entraîné de vives réactions au sein de la communauté éducative, s'inscrit dans cette dernière logique.

Incidents, sentiment d'injustice et inégalités

Des chercheurs développent un tout autre type d'analyse rendant compte du sens de la violence, de la complexité des situations et de la spécificité des contextes socio-scolaires. Dans les zones les plus reléguées, les jeunes expriment un sentiment de rage, de haine, sentiment qui renvoie au refus du sort que la société leur réserve : celle de marginaux, d'assistés ou de délinquants⁵. Cette révolte a pu longtemps rejoindre un cadre collectif. Aujourd'hui, avec la

disparition des partis communiste et d'extrême gauche de ces quartiers, la révolte se retrouve sans réceptacle idéologique. Sans expression politique, la rage éclate en multiples incidents. Cette violence des dominés apparaît alors comme la reproduction d'une violence sociale de domination qui s'exprime à l'école lieu de sociabilité juvénile, mais également lieu d'organisation de

l'école, terrain conflictuel chargé d'effets propres à la naissance de nombreux incidents.

La violence se construit ainsi socialement et scolairement ; certains fonctionnements d'établissement ou certaines pratiques professionnelles peuvent l'exacerber en accroissant un sentiment d'injustice. On peut choisir d'exclure les élèves perturbateurs, qui

La violence se construit ainsi socialement et scolairement ; certains fonctionnements d'établissement ou certaines pratiques professionnelles peuvent l'exacerber en accroissant un sentiment d'injustice.

la relégation sociale. L'attribution de la mauvaise note devient ainsi un lieu d'affrontement privilégié : « Une mauvaise note est la goutte d'eau qui fait déborder le vase de la relégation scolaire. Perçue comme une atteinte personnelle, et non plus un jugement objectif sur le travail, dans un contexte où l'élève se sent globalement incompris par l'institution, elle devient le déclencheur de l'incident⁶. » L'impact du sentiment d'injustice sur la violence scolaire trouve son prolongement à travers le développement de l'ethnisation des rapports sociaux à

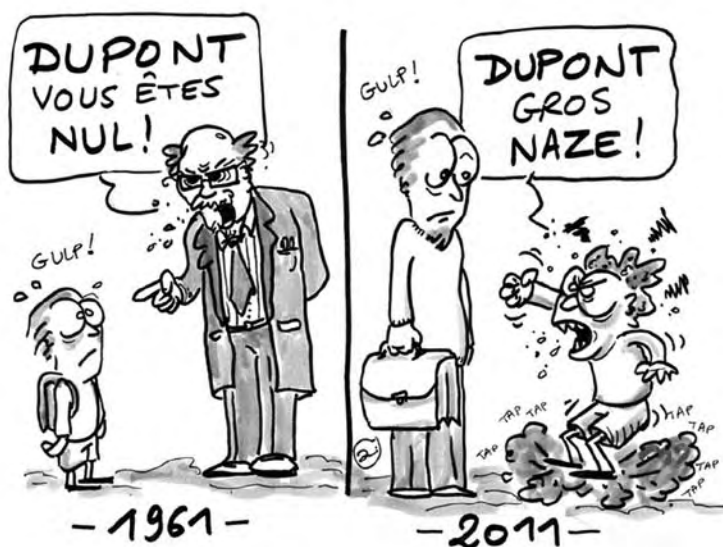
seront aussitôt remplacés par d'autres si le fonctionnement local ou les pratiques existantes perdurent. On peut aussi tenter d'agir sur le sentiment d'injustice qui prend sa source non seulement sur les évaluations scolaires, mais aussi sur la manière dont se sentent traités les élèves. Il convient alors d'interroger l'ordre scolaire et sa (re)construction locale, au niveau des établissements, des classes et dans la relation entre élève et enseignant. Dans cette logique, il s'agit de repérer non plus des élèves à risque, mais des niveaux d'intervention parti-

nents, d'identifier des pratiques alternatives, d'observer et d'évaluer les effets des différentes modalités de construction des normes scolaires. On peut alors dépasser le faux débat sur la « crise » de l'autorité pour s'interroger sur la légitimité des règles scolaires ; passer de la question de la place des sanctions dans la relation pédagogique à celle des apprentissages. Des leviers peuvent être repérés : le fonctionnement de l'établissement et le travail d'équipe comme pôle de cohérence décisif ; la construction de normes partagées au sein des écoles grâce à la participation des élèves et à l'apprentissage en acte de la citoyenneté ; les pratiques professionnelles proposant des situations pédagogiques permettant d'apporter une aide effective aux élèves en difficulté d'apprentissage. Mais tout cela ne s'improvise pas, il faut du temps et une formation professionnelle de qualité... Il convient également de préciser que tout ne peut reposer sur la seule responsabilité des enseignants ou de l'établissement, mais que les politiques éducatives d'un pays peuvent exacerber les inégalités, accroître le sentiment d'injustice et contribuer à la production de violence.

Cécile Carra

Professeure en sociologie à l'UJF de Lille, université d'Artois, laboratoire Recifes (EA 4520). Auteur notamment de : *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, 2009

DE LA VIOLENCE DE L'ÉCOLE À LA VIOLENCE DE L'ÉLÈVE



1 Jean-François Condette, « Les lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français à la fin du XIX^e siècle », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 4, 2004.

2 On peut se reporter aux travaux de pédagogues comme Fernand Oury et Jacques Pain ou encore Bernard DeFrance ; voir également les travaux de sociologues comme Christian Baudelot et Roger Establet.

3 Voir l'article de Cécile Carra et François Sicot, ainsi que celui d'Éric Debarbieux dans le livre dirigé par Bernard Charlot et Jean-Claude Émin, *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, 1997.

4 Sur les réponses apportées pour faire face aux violences à l'école, voir Cécile Carra, Daniel Faggiani, 2006, « École et violences », *la Documentation française, Problèmes politiques et sociaux*, n° 923.

5 Cécile Carra, *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. *Histoires de vie*, L'Harmattan, 2001.

6 Anne Barrère, « Un nouvel âge des désordres scolaires : les enseignants face aux incidents », *Déviance et société*, vol. 26, n° 1, 2002.

Une école sous téléobjectif

Benjamin Moignard

Le recours à la vidéosurveillance se développe dans les établissements scolaires : une mesure « de bon sens », fortement encouragée par les institutions, dont les effets sont pourtant à étudier de près.

Les plans de lutte contre la violence à l'école mis en place depuis le milieu des années 1990 sont presque toujours centrés sur l'idée que la violence dans l'école est le résultat de l'intrusion de difficultés extérieures.

Un complexe français : l'école agressée

On reconnaît dans cette approche la tradition républicaine française : l'école s'est construite, structurée, organisée et développée en se coupant du monde. Les mêmes types de dispositions visant à « protéger l'école » sont mis en place depuis vingt ans, sans que leurs effets n'aient jamais vraiment été évalués : police dans l'école, diagnostics de sécurité, équipes mobiles d'intervention, etc. Les effets d'annonces sont récurrents pour consacrer une posture partagée par les gouvernements successifs : il faut « sanctuariser l'école ». Non pas seulement pour qu'elle devienne un espace d'apprentissage permettant de faire vivre le principe républicain de l'égalité de tous, mais d'abord pour résister à la pression du monde et à son anomie supposée.

Le discours des enseignants s'est d'ailleurs radicalisé sur la question. La gestion de l'ordre est devenue une préoccupation majeure des équipes éducatives là où elle n'était considérée que comme un enjeu parmi d'autres de la conduite de la classe ou de la bonne marche d'un établissement, il y a une quinzaine d'années. L'appréhension, pour ne pas dire l'inquiétude des jeunes enseignants face à cet enjeu de la « tenue de classe » ou de la « gestion des conflits » fait l'objet de demandes prégnantes dans les espaces de formation rescapés des transformations en cours. Et de fait, certaines réalités scolaires ont changé. Si l'on se contente d'envisager la transformation des relations entre les élèves et les enseignants, il semble clair que les tensions se sont développées. Le chahut ne date pas d'aujourd'hui¹, mais nous sommes désormais dans une phase de confrontation plus directe,

plus formalisée, qui dépasse les seuls manquements à la discipline, et qui traduit plutôt des attitudes d'oppositions à l'école beaucoup plus radicales que ce que l'on pouvait observer auparavant. De nombreuses enquêtes illustrent d'ailleurs la détérioration de la situation dans les collèges et les lycées situés en zones défavorisées par rapport aux autres². Mais cette dégradation est-elle seulement liée au public scolarisé dans ces établissements et à leur environnement, ou bien le système éducatif français est-il plus en difficulté que d'autres pour gérer la difficulté scolaire ? Ce sont là deux perspectives radicalement différentes pour appréhender le phénomène. Et la tendance est clairement à réduire la difficulté scolaire et les comportements perturbateurs à une caractéristique d'élèves ou à une catégorie d'élèves, plu-

L'école a longtemps été protégée de cette forme de contrôle parce qu'elle semblait incompatible avec sa mission éducative et pédagogique. Les résistances restent fortes d'ailleurs dans un certain nombre d'établissements où les conseils d'administration rejettent les demandes d'équipements de vidéosurveillance⁴. Mais la tendance est malgré tout à une forme de normalisation de l'usage de ces dispositifs, justifiée en particulier par la pression des « intrusions » et la nécessité d'assurer la sécurité des élèves en mobilisant de nouveaux moyens.

Nous menons actuellement une étude ethnographique dans trois établissements d'Île-de-France équipés de vidéosurveillance. Non pas que l'usage de cette technologie ait été une condition dans le choix de ces établissements, mais plutôt parce que cette technologie n'a plus rien d'exceptionnel dans les établissements franciliens : 58 % des lycées polyvalents et 64 % des lycées professionnels sont équipés de caméras⁵.

Il semble que cette technologie soit utilisée comme un outil de régulation de l'ordre scolaire et de contrôle des élèves, plutôt que comme un moyen de prévention de la violence à l'école.

tôt qu'à interroger les variables scolaires qui peuvent, parmi d'autres, alimenter ce type de comportement. De fait, la violence à l'école en étant ainsi naturalisée, est perçue comme le résultat d'une stricte confrontation entre des systèmes normatifs incompatibles qui ne peut être dépassée que par un meilleur contrôle des élèves. La vidéosurveillance peut parfaitement jouer ce rôle.

Un outil de bon sens ?

La vidéosurveillance, devenue « vidéo-protection », fait office d'outil de « bon sens » pour gérer et limiter les désordres urbains dans leur ensemble. Si soixante communes disposaient de caméras filmant l'espace public fin 1999, elles sont plus de 2000 en 2009³. L'État contribue très largement à ces équipements puisqu'il prend systématiquement une partie de leur installation ou du raccordement en charge, quand ce n'est pas sa quasi-intégralité, à Paris par exemple.

L'usage de la vidéosurveillance en milieu scolaire semble avoir dépassé les clivages politiques traditionnels et les collectivités de gauche voient certainement dans le recours à cet équipement un moyen de se défaire d'une forme d'angélisme qui leur a été reproché en matière de sécurité. Les équipements liés à l'accès à l'établissement et aux mesures de surveillance ont été considérablement transformés sur les dix dernières années dans les trois établissements que nous avons investis, et qui sont tous considérés comme sensibles : ajout d'un sas d'accès pour deux d'entre eux, remplacement des grilles et des portes d'accès, réduction des points d'entrées, développement de la vidéosurveillance dans l'établissement et dans son immédiate proximité. On compte entre dix et seize caméras installées entre 2001 et 2008 dans chacun des établissements considérés.

Si notre enquête ne vise pas à l'exhaustivité et ne cherche pas à mesurer l'effet de la vidéosurveillance sur la violence à l'école, au moins peut-on faire part de quelques éléments qui illustrent certaines des tensions qui s'organisent autour de ce dispositif.

L'école sous l'œil des caméras : détour par quelques dégâts collatéraux

On remarque d'abord que la communauté éducative apparaît plus ambiguë qu'il n'y paraît sur la question. Les positions sur les bienfaits du recours à la vidéoprotection ne sont jamais franches, et les nombreux entretiens menés auprès des personnels de direction ou des enseignants révèlent plutôt un inconfort : ce dispositif est généralement perçu comme antagoniste avec les missions éducatives de l'école, même s'il semble nécessaire à la vue des difficultés rencontrées. Quelques enseignants ont des positions de défiances très fortes envers la vidéosurveillance, qu'ils perçoivent comme un outil de contrôle des personnels eux-mêmes. Dans les faits, il semble que cette technologie, qui est gérée par un nombre très restreint du personnel de chaque établissement, soit utilisée comme un outil de régulation de l'ordre scolaire et de contrôle des élèves, plutôt que comme un moyen de prévention de la violence à l'école. Cette situation n'est pas propre à ces établissements puisque Tanguy Le Goff a déjà observé ce type d'usage dans une dizaine de lycées parisiens pour lesquels il note qu'« *au-delà des finalités affichées de prévention des "intrusions", la vidéosurveillance est en fait bien souvent utilisée comme un outil au service d'une politique de maintien de l'ordre scolaire*⁶ ». Or, ce type de politique semble avoir des effets dévastateurs sur le rapport que les élèves entretiennent avec leur établissement scolaire alors qu'aucun personnel n'est formé à l'usage de cette technologie ni à ses limites légales. Il résulte de la quasi-totalité des entretiens que nous avons pu mener avec des élèves de tout niveau scolaire, un sentiment de malaise profond à l'égard du contrôle imposé par la vidéoprotection. Plus que l'école dans son ensemble, remise en cause par une minorité, c'est bien l'usage des caméras, couplé à la mobilisation d'un registre répressif particulièrement dur qui est contesté. Les établissements sont alors assimilés à une prison ou un centre éducatif fermé, alors que de nombreux adolescents pointent le fait que certains développent des stratégies de

contournement du dispositif de sécurisation qui révèlent son inefficacité. Les caméras, qui cristallisent les tensions, ne sont plus perçues comme un moyen pour assurer la sécurité des élèves, mais bien comme un outil visant à restreindre leur liberté.

On connaît pourtant l'importance du climat scolaire comme variable significative de construction de la violence à l'école. C'est là un élément central pour lutter contre la violence : si l'on ne trouve pas les moyens pour développer un climat scolaire favorable, alors il est inévitable d'être confronté à des formes dures de violences à l'école. Or, il semble bien que le recours à la vidéoprotection comme outil de gestion quotidienne de l'ordre scolaire puisse être considéré comme un élément qui participe de la détérioration de ce climat. Avec une pointe de cynisme, on pourrait se contenter d'une mauvaise ambiance si les résultats de la vidéoprotection attestaient son efficacité pour réduire la violence. Mais aucune étude scientifique ne va dans ce sens.

Quel bilan en Angleterre ?

En s'intéressant à la production anglosaxonne sur la question qui est beaucoup plus significative que la nôtre, on constate que les effets de la vidéosurveillance en général sont assez décevants, voire improbables. Si elle peut légèrement améliorer la protection des biens, elle n'est pas un moyen de prévenir les atteintes aux personnes, au contraire. L'Angleterre, qui est souvent citée en exemple pour justifier la démultiplication de la vidéoprotection, revient sur son propre modèle aujourd'hui. Au-delà des nombreuses études scientifiques qui relativisent considérablement ses effets, de nombreux hommes politiques se sont démarqués de la tendance du « tout-vidéo » alors même que des études du ministère de l'Intérieur britannique mettaient en avant l'influence nulle, voire négative, de la vidéosurveillance sur les délits dès 2005. Au niveau de l'école, si la mise en place de système de CCTV (Closed-Circuit Television) dans les établissements scolaires s'est quasiment généralisée dans certaines régions de l'Angleterre, de nombreuses écoles cherchent aujourd'hui à les démanteler. Les plaintes de familles qui contestent la légalité de ces dispositifs se sont multipliées et les médias ont largement relayé en 2009 des manifestations d'élèves et des grèves d'enseignants contre les CCTV mis en place

dans leurs établissements. Difficile de mesurer l'ampleur de cette tendance, mais nous sommes en tout cas très loin de l'unanimité régulièrement affichée de ce côté-ci de la Manche.

La tendance à la normalisation des dispositifs de vidéoprotection dans les établissements scolaires mérite donc d'être interrogée. Les éléments dont nous disposons aujourd'hui sur le territoire national ne suffisent pas à attester leur efficacité, alors que certains effets collatéraux sur le climat scolaire mériteraient d'être considérés. Devant les difficultés, réelles, que rencontrent un certain nombre de ces établissements ghettoïsés, la tendance est à la « sécurisation ». Il faut rompre avec l'environnement immédiat de l'école, se doter de caméra pour pallier un défaut de surveillance, former des personnels spécifiques chargés de la discipline, etc. Bien sûr, cette volonté d'assurer le maintien de l'ordre scolaire est difficilement contestable : la lutte contre la violence à l'école est d'abord légitime parce que ce phénomène renforce les inégalités sociales de réussite à l'école. Mais les moyens mobilisés pour y parvenir sont pour le moins réducteurs, et peut-être même parfois, contreproductifs.

Benjamin Moignard

Université Paris-Est-Créteil,
auteur de *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Presses universitaires de France, 2008.

1 Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie* n° 8, 1967.

2 Éric Debarbieux, *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.

3 Noé Le Blanc, « Le bel avenir de la vidéosurveillance de voie publique. » *Mouvements* n° 62, 2010.

4 Le vote en conseil d'administration n'est pas automatique et dépend généralement des modes de financements de ces équipements. En Île-de-France par exemple, la consultation des conseils d'administration est nécessaire pour bénéficier du plan de financement de la région depuis 2004.

5 Institut d'aménagement et d'urbanisme de la région Île de France, « Note rapide sécurité et comportements : La vidéosurveillance dans les lycées en Île de France. Usages et impacts », n° 437, octobre 2007.

6 Tanguy Le Goff, « La vidéosurveillance dans les lycées. De la prévention des intrusions à la régulation des indisciplines. » *Déviance et Société* n° 34, 2010.

Au risque des expertises

Philippe Vienne

Les autorités politiques s'emparent fréquemment de la question des « violences à l'école », prenant l'initiative de divers « plans de prévention », d'enquêtes censées prendre la mesure du phénomène. Elles recourent pour cela à des experts qui ont contribué à légitimer cette approche, au risque d'une certaine confusion sur des réalités complexes, des enjeux idéologiques incontournables.

Votre livre s'intitule « au bonheur des experts », et vous traitez des discours à vocation scientifique sur le thème des violences à l'école, des réseaux dont ils émanent : en quoi méritent-ils une attention si particulière ?

— Ceci nécessite une réponse à la Pierre Bourdieu, concernant les logiques qui régissent les champs scientifiques. Le domaine des « violences scolaires » forme une sorte de limbe à la frontière de plusieurs disciplines, les plus actives sur le sujet étant les sciences de l'éducation, la psychologie, la criminologie, l'épidémiologie et la sociologie. Il me semblait nécessaire de faire jouer de manière très vive la discussion critique sur ce territoire où beaucoup de thèses expertes très médiatisées s'imposent sans qu'il y ait réelle discussion critique sur leur contenu, sauf rares exceptions. Plusieurs ensembles de spécialistes en réseaux internationaux se sont érigés comme des autorités dans ce domaine, sans faire l'objet de la nécessaire discussion critique qui doit régner comme valeur fondamentale dans toute discipline scientifique. Mon travail a consisté à lancer plusieurs pistes d'analyse critique de ces travaux experts, de leur contenu comme de leurs assises épistémologiques. J'irais même plus loin. J'ai repris à Pierre Bourdieu son idée d'une « science dangereuse » quand la combinaison des pressions externes sur une discipline (émanant de divers pouvoirs) se conjugue à une forte hétéronomie interne (faute de réelle mise en question critique) pour venir défausser la validité scientifique de ce qui s'y produit comme « savoirs ». Je pense en particulier à l'articulation d'une recherche massivement commanditée à des demandes bureaucratiques externes comme celles de l'Union européenne, qui stimule dans les années 1990 la mise en réseau d'experts sur la « violence ». On peut poser sérieusement la question

de l'autonomie qui reste à ce type d'enquêtes exécutées pour des pouvoirs qui en fixent en général la portée, voire le contenu, notamment avec des objectifs de « prévention » de la violence conçue comme une pathologie ou visant carrément à son « éradication ». Le risque est réel qu'un discours expert devienne un simple « accompagnement » technique du politique, notamment en produisant les « baromètres » de la violence et autres instruments techniques qui ne remettent pas en question les « évidences » de sens commun produites entre les médias et le politique.

— *Chahut, violence, incivilité, microviolence, harcèlement : le vocabulaire employé par « les experts » varie. Par difficulté à saisir une réalité labile, par souci d'exactitude scientifique, pour d'autres raisons ?*

À vouloir à tout prix poser la question du « combien », on schématise complètement la prise en compte de la complexité des phénomènes sociaux.

— On pourrait aussi rajouter à votre liste le terme anglais « *bullying* », et cette fameuse « insécurité » comme notion centrale au triptyque sécurité/insécurité/sentiment d'insécurité qui a si bien fonctionné entre politiques et médias depuis les années soixante-dix. Le fait est que ce n'est pas la « réalité » qui est labile, mais bien les termes et catégories que différentes disciplines ont introduits pour évoquer cette réalité, certains de ces termes faisant l'objet de véritables « modes » et engouements dans les médias, auprès du politique, et qui retombent souvent ensuite dans le vide scientifique d'où ils n'auraient jamais dû sortir. J'ai appris à me méfier par exemple de cette « violence » qui plait beaucoup aux éditeurs de livres scientifiques (comme celui de mon premier ouvrage), toujours en quête de « mar-

chés », mais qui est une terminologie très discutable sur le plan scientifique comme dans sa portée spécifiquement scolaire. Dans mon propre travail de terrain sur deux établissements d'enseignement professionnel à Bruxelles, entre 1999 et 2001, j'ai préféré utiliser la catégorie locale des « incidents » plutôt que celle de la « violence » qui, je le crains, a été massivement introduite et imposée artificiellement au monde scolaire, après l'avoir été à travers les supposées « violences urbaines » des années 1980. Cette « violence » est aujourd'hui naturalisée sous forme d'évidence dans le langage bureaucratique-scolaire et le discours enseignant, mais je lui préfère largement le terme « incident », qui fait l'objet d'une bonne utilisation sociologique dans des univers voisins par Georges Benguigui, par exemple, qui a étudié sur le terrain les « incidents et crises » vécus dans le monde carcéral.

Mais revenons à votre liste : le premier terme a eu son heure de validité scientifique avec les analyses de Jacques Testanière sur le « chahut anémique », à la fin des années soixante.

Mais aujourd'hui, le terme paraît un peu désuet pour comprendre toutes les variantes des incidents scolaires, notamment celles qui sont en phase avec la culture de rue. Quant à « l'incivilité », c'est l'exemple même d'une notion assez frauduleuse scientifiquement dont on s'entiche largement dans les rhétoriques produites par diverses bureaucraties (y compris scientifiques) et qui devient peu à peu embarrassante une fois que la mode est passée. La « violence » elle-même est une zone scientifique extrêmement trouble et ambiguë, qui a produit le meilleur – je pense notamment aux analyses de Françoise Héritier ou de Georges Balandier – comme le pire – le rapport Peyrefitte de 1977 intitulé *Réponses à la violence*, qui reposait sur l'appui scientifique de sociologues aussi éminents que

Raymond Aron, entre autres personnalités académiques de l'époque. Pour faire preuve d'une salubre prudence conceptuelle à l'égard de la violence, je pense qu'il est nécessaire de ré-historiciser une question qui a été largement technicisée par les discours experts, notamment en allant voir du côté d'historiens comme Robert Muchembled ou Jean Delumeau.

— *De nombreux plans de lutte contre les violences à l'école se succèdent depuis une vingtaine d'années, et les « experts » que vous étudiez sont fortement sollicités par les politiques comme par les médias. Comment s'en débrouillent-ils ?*

— La vieille question du « savant » et du « politique » est toujours de rigueur pour analyser les relations qui se nouent entre

violences à l'école, en particulier les enquêtes dites de victimisation, vous semblent-elles insatisfaisantes ?

— La réponse est dans la question. Il s'agit bien d'une invitation et incitation (par les commanditaires de recherche) à *mesurer* « la » violence. Plutôt que *prendre* « la mesure », j'ai préféré dans ma propre enquête de terrain *comprendre* ces incidents et crises scolaires dont je parlais plus haut. Ce qui signifiait ne pas couper artificiellement à des fins de computation pratique les situations que je pouvais observer du contexte où elles surgissaient et qui permettait de les comprendre. À vouloir à tout prix poser la question du « combien », on schématise complètement la prise en compte de la complexité des phénomènes sociaux.

quantifications discutables. C'est ce que le sociologue américain Pitirim Sorokin appelle la « quantophrénie », la maladie du chiffre, l'obsession de la quantification à tout prix – le prix à payer étant la schématisation et la simplification abusive – ayant également touché la sociologie en son temps. L'instrument par excellence du recueil de ces données « chiffrées » abusivement étant l'enquête par questionnaire, qui a remplacé le sondage d'opinion qui servait de support au rapport Peyrefitte comme véritable démonstration de manipulation de l'opinion et *par* « l'opinion ». Ceux que Bourdieu appelait à raison les « doxosophes », les « techniciens-de-l'opinion-qui-se-croient-savants », sévissent encore aujourd'hui, les plus durs d'entre eux affirmant à titre auto-apologétique que leurs techniques sont plus scientifiques que toutes les autres, et en particulier les techniques qualitatives des sociologues. Le prix à payer, c'est ce que j'ai appelé une véritable « vacuité compréhensive », notamment dans des recherches d'orientation comportementalistes ou liées au courant de l'épidémiologie en « facteurs de risque ».

— *Pour conclure, quels éléments de réponse auriez-vous à proposer à la question posée par le titre de notre dossier ?*

— Étant un sociologue « compréhensif », j'ai un rapport très malaisé, pour les raisons exposées plus haut, avec la

Certaines des écoles de relégation sont des forteresses sécuritaires « défailantes » où se confrontent au quotidien les élèves et le personnel dans une ambiance mortifère.

le monde des « experts » très médiatisés et le monde des politiques, surtout dans la mesure où ces derniers tiennent également les cordons de la bourse pour alimenter la recherche commanditée desdits experts. Il me semble que certains des principaux experts sont dans une relation quasiment symbiotique avec un « public » privilégié dans le monde politique et les médias. Cette symbiose n'est pas nécessairement une très bonne chose du point de vue de l'autonomie du champ scientifique, ainsi en ce qui concerne la question du « chiffrage » de la violence très attendu par le politique comme par les médias. Je pense qu'en France comme en Belgique francophone, la même vigilance critique doit être exercée par les savants à l'égard de certaines « tentations de saint Antoine » qui surgissent régulièrement chez le politique, ces fausses solutions par rapport à des problèmes mal posés, par lesquelles le politique tente régulièrement de donner aux médias l'impression qu'il prend « à bras le corps » la question des « violences scolaires ». Lesdites « solutions » contournent généralement allègrement la vraie question, celle de la reproduction des inégalités dans des filières scolaires de relégation où sont confinés – violence à la clé – les « exclus de l'intérieur » du monde scolaire, pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu et Patrick Champagne.

— *En quoi les approches dominantes aujourd'hui pour prendre la mesure des*

Les chercheurs se mettent à additionner des choses très différentes entre elles au moyen de catégories englobantes comme ces supposées « incivilités » (ou quelque soit le terme passepartout, provisoire et jetable, qui remplace celles-ci à l'heure actuelle), puis à mener de savantes opérations mathématiques destinées à imaginer des causalités à partir de ces



notion de « cause », si ce n'est dans mon adhésion à ce que Bourdieu appelait la « loi de reproduction de la violence » : la violence sociale structurelle, celle qu'il appelait la grande violence, génère une série de « petites violences » quotidiennes qui concernent aussi ceux dont les métiers les mettent en contact avec les personnes qui subissent la grande violence. Dans mon propre travail compréhensif sur les écoles de relégation – que je n'ai pas posé, à la différence de certains experts que je critique, comme la seule alternative scientifiquement valable à ce que je critique –, j'ai tâché de redonner une certaine complexité de contexte aux actes et situations que d'autres « comptabilisaient » comme autant de « violences à l'école ». Dans un système social extrêmement violent du point de vue économique, et dont le discours sur « la » violence est particulièrement ambivalent, à géométrie variable

(entre valorisation d'un éthos économique « agressif » et diabolisation de la violence des « pauvres »), j'ai fait le portrait des filières scolaires de relégation où sont confinés dans une terrible violence les enfants des classes populaires, et en leur sein les descendants d'immigrés. La violence structurelle des mécanismes de relégation génère une série de trajectoires et d'identités d'élèves désabusées et blessées, avec pour conséquences, en terme de « stigmatisme scolaire », une violence en retour exercée sur l'institution scolaire et ses représentants. Certaines des écoles de relégation sont des forteresses sécuritaires « défaillantes » où se confrontent au quotidien les élèves et le personnel dans une ambiance mortifère. La souffrance des trajectoires d'échec et de relégation des élèves s'y mêle à celle du personnel éreinté par les difficultés avec les élèves, et les uns et les autres se repoussent dans une altérité qui dresse

autant de frontières entre les groupes qui cohabitent dans l'école de relégation. Bien sûr, d'aucuns diront que « la » violence existe également aujourd'hui en dehors des circuits de relégation scolaire. Mais à nouveau, je ne peux que conclure en rappelant combien cette catégorie englobante de « violence à l'école » me semble ici un trompe-l'œil qui amène à poser de fausses questions sur de mauvais problèmes, en comparaison d'analyses sociologiques plus anciennes et plus pertinentes.

Philippe Vienne

Chargé de cours en sociologie à l'Institut des sciences humaines et sociales (ISHS), université de Mons (Belgique).

Auteur de *Violences à l'école : au bonheur des experts*, Syllepse, 2009

Propos recueillis par Patrice Bride

La logique des programmes de prévention de la violence

Laurence Bergugnat

Une synthèse des plans antiviols lancés en France entre 1986 et 2010 montre un tournant, suite aux états généraux de la sécurité à l'école ; une nouvelle approche se dessine dans l'esprit de la logique de programmes répandue dans les pays nord-américains.

Le système éducatif français a connu, entre 1986 (plan Alliot-Marie) et 2009 (plan Darcos), la mise en œuvre plus ou moins réussie de douze plans antiviols. Ces différentes politiques nationales de prévention de la violence à l'école avaient différents objectifs :

- instaurer des partenariats entre ministères (Éducation nationale, Police, Justice, Défense),
- développer des dispositifs de prise en compte des victimes,
- insister sur les aspects pédagogiques de la prévention,

– soutenir des projets expérimentaux, le plan Allègre se démarquant des plans précédents par une approche davantage centrée sur l'établissement scolaire et l'évaluation scientifique des actions (prémises de la logique de programme).

Le plan De Robien (2006) marque un tournant par le renforcement des liens école/police/justice, accentué par la judiciarisation des problèmes de violence que poursuivra le plan Darcos (2008) par une politique de sécurisation des établissements scolaires.

Les orientations prises par Luc Chatel en avril 2010, suite aux états généraux de

la sécurité à l'école, semblent être dans la continuité des précédentes politiques de sécurisation des établissements scolaires, mais reposent en même temps sur le principe d'expérimentation évaluée par les chercheurs qu'avait initié le ministre Allègre.

Logique du plan et logique du programme

Pour la première fois apparaît l'idée de programme¹ à expérimenter et à évaluer avant d'être étendu. En ce sens, une nouvelle approche semble se dessiner qui tiendrait peut-être à deux raisons : la prise en compte des recommandations de la communauté scientifique dans ce domaine et la nouvelle gouvernance publique qui repose sur le principe de l'attribution de moyens selon des résultats probants. On se rapprocherait en cela des modes de

gouvernance à l'œuvre dans les pays nord-américains. En effet, la différence majeure entre un plan antiviolen-ces, basé sur une politique générale oscillant entre répression et éducation sans véritablement s'attacher aux problèmes de fond, et un programme d'intervention, c'est la définition de cibles définies selon des indicateurs de risques de violence, l'évaluation scientifique et la pérennisation des actions mises en œuvre. L'accent dans ce cas est mis :

- sur la classe et vise la réduction, par des pratiques pédagogiques spécifiques, des comportements inadéquats chez les élèves,

- sur l'environnement scolaire et vise l'amélioration du climat de l'établissement au niveau d'une meilleure qualité de vie et d'apprentissage ; l'implication du collectif des enseignants stabilisés dans leur poste est nécessaire,

- sur l'environnement global de l'élève en reliant des actions au niveau de l'école, de la famille et du quartier, exigeant la mise en place de partenariats entre les différents acteurs concernés par l'éducation des enfants.

Ce n'est plus tant une logique descendante d'application de textes officiels, parfois contradictoires selon les plans et l'idéologie du moment, mais bien une logique contextuelle de résolution des problèmes fondée sur l'implication et l'autonomie de la communauté éducative, ce qui exige certaines condi-

tions préalables à une mise en œuvre de qualité.

Des leçons à tirer de l'évaluation des programmes

L'efficacité de certains de ces programmes est connue². Nous rapporterons ici les résultats de la méta-analyse conduite par Sandra Wilson à partir de l'examen de 219 programmes répertoriés dans différentes bases de données internationales. Pour différents types de programmes, de prévention primaire (au

– l'accent porté sur les jeunes vivant dans des contextes délétères.

L'évaluation de quarante-quatre programmes anti-*bullying*³ montre, à l'inverse des autres types de programmes, que l'intervention sur les plus âgés (à partir de 11 ans) est la plus efficace. L'information des parents, la formation des élèves comme des enseignants, l'accent mis sur la discipline (sanctions pour les plus jeunes et justice restauratrice pour les plus âgés), l'amélioration

Ce n'est plus une logique descendante d'application de textes officiels, parfois contradictoires, [...] du moment, mais bien une logique contextuelle de résolution des problèmes fondée sur l'implication et l'autonomie de la communauté éducative.

niveau de la classe entière, sans distinction d'élèves), de prévention secondaire (ciblés sur les élèves à risques), multimodaux (auprès de la communauté éducative) ou encore de classes ou écoles spécialisées, leur efficacité observée sur la réduction des comportements agressifs tient à différents facteurs :

- une mise en œuvre aisée,
- une durée courte (de quelques semaines à une année),
- une fréquence d'actions intensives sur la semaine,
- l'accent porté sur les plus jeunes élèves (école primaire) et sur leurs comportements inadéquats,

du climat scolaire et enfin l'association avec des experts pour une implantation efficace du programme dans la durée sont des éléments garantissant l'efficacité des actions. Tous les programmes évalués ont montré leur impact sur la réduction jusqu'à 23 % du *bullying* et de la victimisation.

Sans vouloir copier et reproduire ce qui se fait ailleurs, il serait pertinent de tirer profit des résultats de la recherche pour implanter et adapter au contexte français des programmes qui ont fait leur preuve. Le système éducatif français ne manque pourtant pas de cadres institutionnels permettant des actions de lutte contre les violences à l'école ; certains

Quelles conditions pour l'implantation en France ?

Afin d'évaluer la faisabilité d'un programme de prévention de la violence, il est nécessaire pour un chef d'établissement ou pour les enseignants qui voudraient s'engager dans cette voie de dresser un état des lieux du contexte professionnel dans lequel ils évoluent. Des conditions préalables sont requises, dont la première est de lever la résistance d'ordre culturel chez les enseignants à développer ce type de programme ; en effet, leur mise en œuvre demande un niveau d'autonomie professionnelle élevée, qui passe entre autres par la capacité à faire du lien entre l'individuel et le collectif (après des siècles d'exercice solitaire du métier), et par le dépassement de perceptions négatives sur ce qui peut venir d'autres pays (notamment des pays anglo-saxons) sous prétexte que dans le contexte français cela ne marcherait pas, ce dernier point soulevant la capacité des enseignants à s'approprier un programme en fonction de leur contexte (la formation étant un enjeu de la réussite

de ces actions). D'autres conditions importantes :

- que les enseignants soient prêts à travailler ensemble,
- que les enseignants expriment une motivation et un engagement en direction de la résolution des problèmes de violence,
- que les enseignants acceptent de dévoiler leurs pratiques et mettre en commun leur réflexion,
- que les enseignants prennent conscience que les problèmes trouvent aussi leur cause à l'intérieur même de l'établissement scolaire. En effet, il n'est pas aisé de passer du signalement d'un élève au signalement d'une situation difficile parce qu'elle implique la relation entre enseignant et élève dans un contexte d'établissement donné. Il est plus généralement commun de caractériser la difficulté par des symptômes généraux liés seulement au comportement de l'élève (ne fait rien, est démotivé, a des problèmes

d'intégration ou de relation aux autres, ses parents ne s'occupent pas de lui, etc.), externalisant ainsi le problème,

- que les enseignants dépassent les seules pistes d'actions souvent proposées, à savoir les fréquentes exclusions de cours, rencontrer les parents ou conseiller d'aller voir un psychologue,
- que les enseignants soient accompagnés par des experts dans certains cas de programmes complexes,
- qu'ils soient soutenus par leur hiérarchie et une politique d'innovation et d'expérimentation qui leur accorde les moyens nécessaires à la mise en œuvre d'un programme,
- qu'ils reçoivent dans le cadre de leur formation continue une formation spécifique, selon leurs besoins et problèmes rencontrés,
- que la direction de l'établissement scolaire se situe dans une logique pédagogique (organisation apprenante) plutôt que seulement gestionnaire et prescriptive.

établissements scolaires, dans le cadre de leur projet d'école ou d'établissement, dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté ou encore de l'article 34 de la loi de programmation et d'avenir de l'école (2005), ont déjà mis en œuvre avec succès des actions de prévention de la violence à l'école. Certains programmes mis en œuvre en France ont déjà prouvé leur efficacité dans la baisse des conflits et des conseils de discipline, par exemple la médiation par les pairs⁴ ou encore dès le plus jeune âge le programme « Mieux vivre ensemble à l'école » de la Fondation de France. Mais si l'on veut maintenant intensifier les actions dans ce sens, il s'agit de s'interroger sur les conditions permettant et facilitant l'implantation de mesures concrètes et efficaces.

Penser le temps et l'espace

L'enthousiasme ou l'urgence font parfois oublier les questions essentielles du temps, de l'espace et du sens des actions à mener selon les besoins du contexte. Il s'agit en effet de prendre du temps pour les différents objectifs :

- faire un état des lieux des problèmes rencontrés, des élèves dits difficiles, « violents, agressifs, victimes, en difficulté »,
- se mettre d'accord sur le vocabulaire en se basant sur la littérature scientifique, sans mettre de côté un travail sur les représentations de la violence,
- se fixer un ou des objectifs de travail avec un calendrier et des bilans d'étape, en attachant de l'importance au sens du travail à réaliser avec les élèves, à la cohérence des actions, aux choix d'interventions possibles en fonction des conditions physiques (espace, matériels, équipements),
- travailler aux leviers pédagogiques et didactiques au sein de la classe et de l'école,
- penser en termes de facteurs de réussite sans oublier les facteurs de risques endogènes comme peuvent l'être les mauvais résultats scolaires, le sentiment d'injustice chez les élèves, le non-soutien aux élèves en difficulté⁵,
- penser à la forme de l'évaluation du programme, voir de la co-évaluation avec les partenaires,
- se doter d'outils : procédures de suivi et de communication, de documents de travail, d'apprentissage pour les adultes,
- construire les contenus d'enseignement et d'intervention auprès des élèves

et quels élèves, mais aussi des familles, – construire un réseau d'échanges avec les partenaires en fonction du programme mis en place (les ressources locales comme les secteurs du social et médico-social, les secteurs de la justice, de l'enfance maltraitée, le Casnav, sans oublier le soutien des élus, et la participation d'associations, etc.).

À la suite des états généraux de la sécurité à l'école, gageons qu'une politique de soutien aux expérimentations de programmes et une véritable formation des enseignants et autorités hiérarchiques dans ce domaine voit le jour en France. Après plus de vingt années de plans de lutte contre la violence à l'école, nous entrons peut-être dans une nouvelle ère du traitement du problème qui passera par une autonomie accrue laissée aux équipes enseignantes, un large soutien donné à leurs actions et un accompagnement par la formation et les chercheurs. Enfin, l'éducation comparée, dans le sens d'apprendre de l'autre, pourra donner des pistes et des points de départ à la réflexion.

Laurence Bergugnat

Maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM d'Aquitaine, université de Bordeaux

Voir sur notre site quelques exemples de programmes aux États-Unis.

1 Le programme Clair (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) expérimenté à la rentrée 2010 dans 105 établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence.

2 Voir Catherine Blaya, *Violences et maltraitances scolaires*, A. Colin, 2006, et la contribution de Sébastien Roché à la Commission du débat national sur l'avenir de l'école en 2004 : *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*.

3 Le *bullying* entre élèves (concept né de la recherche en Norvège de Dan Olweus [1993] auprès de 140 000 élèves âgés de 8 à 16 ans) signifie : une agression délibérée d'un individu envers un autre, soit pour obtenir un bien ou une reconnaissance du groupe de pairs, soit pour réagir à une frustration. Il s'inscrit dans une durée et une intensité.

4 Voir Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, *La médiation scolaire par les élèves*. ESF, 2000. L'association Génération Médiateurs www.gemediat.org

5 Cécile Carra, *La violence à l'école primaire*, PUF, 2009.

Le « harcèlement entre élèves », phénomène méconnu ?

Benoît Galand

Que désigne-t-on sous le terme en vogue de « harcèlement » ? En quoi permet-il de comprendre les problèmes relationnels des jeunes, d'intervenir auprès des victimes, des auteurs, pour le bien-être de tous ?

La violence à l'école est un phénomène qui peut prendre des formes multiples. Si l'on s'intéresse à la fréquence d'apparition de différentes formes de violence, il faut d'abord rappeler que le respect d'autrui, des règles et du matériel, la collaboration, le soutien et l'entraide constituent l'essentiel des conduites manifestées en contexte scolaire. Une large majorité des interactions sociales au sein de la plupart des écoles se déroulent sans heurt majeur, dans un climat jugé plutôt positif. Les études à large échelle menées dans les pays occidentaux montrent qu'il est possible de distinguer trois catégories parmi la minorité des situations ou des comportements qui peuvent poser problème.

Trois formes principales de « violence » impliquant des élèves

La première forme est celle des agressions physiques et des crimes (coups et blessures, menace avec arme, viol). Souvent fortement publicisée, avec une forte charge émotionnelle et idéologique, cette forme de violence est la moins fréquente des trois et reste en valeur absolue relativement rare en milieu scolaire, en particulier envers les enseignants.

La deuxième forme est celle des mauvais traitements, des brimades et des victimisations répétées entre pairs. Cette forme de violence, que de nombreux spécialistes qualifient de « harcèlement » (*bullying* en anglais), se caractérise par des actions négatives (physiques, verbales ou relationnelles) dirigées intentionnellement et de manière répétée vers un élève perçu comme moins à même de se défendre¹. Parfois désigné sous le terme de bouc émissaire, de tête de turc ou de souffre-douleur, ce harcèlement peut donc combiner dans des proportions variables, par ordre de prévalence, des atteintes verbales (moquerie, insulte), des atteintes relationnelles (rejet, exclu-

sion), des atteintes contre les biens (vol, dégradation), ou des atteintes physiques (coup, racket, attouchement). Cette forme de violence est relativement fréquente, les études internationales indiquant qu'entre 10 et 20 % des jeunes de 11 à 15 ans en sont victimes chaque année.

Enfin, la troisième forme de violence ne concerne pas directement l'atteinte à l'intégrité des personnes, mais plutôt la non-conformité aux règles liées au fonctionnement des classes et des écoles. Il peut s'agir d'absentéisme, de passivité, de déplacement intempestif, de bavardage, de niveau de langage inapproprié, d'écart à la norme vestimentaire, de contestation d'une décision scolaire (note, sanction), etc. Bref, il s'agit d'incidents disciplinaires relevant principalement de l'organisation

nelles pouvant aller jusqu'au suicide. Ce vécu négatif détourne leur attention des contenus scolaires et perturbe leurs apprentissages, pouvant entraîner absentéisme et décrochage scolaire dans une tentative d'échapper à leurs tourmenteurs. Quant aux auteurs de harcèlement, s'ils s'installent dans ce mode de fonctionnement, ils présentent un risque accru de désengagement scolaire et d'entrée dans la délinquance.

Un problème insuffisamment pris en compte ?

Vu son ampleur et ses conséquences, le harcèlement entre élèves est une question sociale importante, qui fait l'objet de débats publics, de mesures politiques et de programmes d'action, dans de nombreux pays d'Europe, parfois depuis de nombreuses années. Étrangement, c'est un sujet relativement méconnu et peu pris en compte dans les régions francophones, où l'appréhension de la violence à l'école reste davantage centrée sur le point de vue

Pour les élèves qui en sont victimes, le harcèlement est une source importante de stress, suscitant une détresse psychologique et des difficultés émotionnelles pouvant aller jusqu'au suicide.

et du fonctionnement de l'institution scolaire. Cette forme de comportements problématiques est massivement plus répandue que les deux formes précédentes.

Le harcèlement, principale source de souffrances

Chacune de ces trois formes de « violence » contribue au sentiment d'insécurité à l'école. Si l'on s'intéresse davantage à l'impact de ces trois types de problème sur le bien-être et la qualité de vie des personnes qu'à leur fréquence, on constate que le harcèlement vient clairement en tête des situations de souffrance évoquées par les élèves. Pour les élèves qui en sont victimes, le harcèlement est une source importante de stress, suscitant une détresse psychologique et des difficultés émotion-

des adultes. Il faut dire que le harcèlement entre élèves se déploie typiquement dans la cour de récréation, à la cantine, dans les couloirs, aux abords de l'école, et ne perturbe pas nécessairement les cours de manière flagrante. Il s'agit par conséquent d'un phénomène qui peut rester faiblement apparent pour des adultes qui n'y sont pas sensibilisés. De plus, nombre de victimes craignent (ou estiment inutile) de parler, et les enseignants sont généralement parmi les derniers à qui les élèves se confient. Mais c'est aussi un phénomène qui fait l'objet de déni ou de minimisation de la part de certains professionnels scolaires. Considérant soit que cela fait partie de la socialisation juvénile normale, soit que les éléments de preuve sont peu tangibles, soit que ce n'est pas leur rôle de se préoccuper de la

qualité des relations entre élèves, ceux-ci ne vont pas prendre au sérieux les allégations des victimes qui se confient à eux. Alors que dans d'autres contrées, prendre soin du bien-être des élèves fait partie intégrante de l'identité professionnelle des enseignants, on peut se demander dans quelle mesure une telle culture est partagée chez nous, en particulier au secondaire. Bien sûr, l'école n'est pas le seul lieu où prend place le harcèlement entre pairs, qui est typiquement un phénomène de groupe, mais c'est un des lieux principaux, et le seul dont la fréquentation à la fois soit obligatoire et concerne l'ensemble d'une classe d'âge.

Des leviers pour agir

Moralement et légalement, les adultes travaillant dans les établissements scolaires sont garants de la sécurité des élèves. Ce climat de sécurité est à la

entre élèves et de diversifier les opportunités de valorisation constructive. On peut également mettre en place des dispositifs qui visent à former les élèves à certaines compétences sociales et émotionnelles, dans le but de développer d'autres manières de réagir, y compris chez les élèves déjà impliqués dans du harcèlement.

Par exemple, certains enseignants construisent les règles de la classe avec les élèves, à partir de situations concrètes rencontrées³. Ces règles sont affichées en classe. Une série de responsabilités liées aux activités de la classe sont partagées entre les élèves. Un temps ritualisé est prévu chaque semaine pour discuter des transgressions qui se sont produites, des responsabilités attribuées et de la vie de la classe en général. Une procédure est prévue pour rediscuter les règles si elles s'avèrent inadaptées. Ce

Concernant l'intervention directe de l'enseignant dans des épisodes de harcèlement, il semble qu'encourager les victimes à se défendre ou faire la morale aux auteurs ne serve à rien. Par contre, stopper le comportement maltraitant et séparer auteur(s) et victime(s) apparaissent comme des réactions particulièrement judicieuses. De la part de l'enseignant, se montrer disponible, équitable et soutenant, en nouant une relation positive avec la victime est très important pour aider cette dernière à maintenir son bien-être et son engagement scolaire.

Autrement dit, les moyens d'action ne manquent pas. Reste à considérer comment accompagner les enseignants dans ces démarches, mais c'est une autre histoire.

Benoît Galand

Chargé de cours en psychopédagogie
à l'université catholique de Louvain

On peut mettre en place des dispositifs qui visent à former les élèves à certaines compétences sociales et émotionnelles, dans le but de développer d'autres manières de réagir, y compris chez les élèves déjà impliqués dans du harcèlement.

fois nécessaire au bien-être et au développement des jeunes que les parents confient à l'école, et crucial pour les apprentissages scolaires que les enseignants ont pour mission de stimuler. Mais sur quels leviers les équipes éducatives peuvent-elles agir ? Afin de prévenir le harcèlement entre élèves, il est possible d'influencer les normes sociales vis-à-vis du harcèlement et les réactions des élèves « témoins », par exemple en donnant des attentes explicites quant aux comportements sociaux, en proposant des modèles positifs, en valorisant les comportements attendus, en supervisant activement les lieux où le harcèlement prend habituellement place. Les équipes éducatives peuvent aussi avoir une action plus indirecte, via le climat de travail qu'elles suscitent dans les classes. À cet égard, les pratiques et les activités qui renforcent la compétition et la comparaison ou qui introduisent des inégalités de traitement entre élèves sont plutôt à éviter, car elles tendent à soutenir une logique de dominance et de hiérarchisation des relations qui favorisent le harcèlement². Inversement, les pratiques et les activités qui renforcent la coopération et la reconnaissance de la diversité des compétences des élèves sont plutôt à encourager, car elles permettent de soutenir les contacts positifs

mode de fonctionnement permet une plus grande implication des élèves dans la gestion de la classe, favorise une régulation plus collective des conflits et soutient le développement de compétences sociales.

1 Dan Olweus, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions*, ESF, 1999.

2 Benoît Galand, Pierre Philippot, Mariane Frenay, « Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multiniveaux », *Revue française de pédagogie*, 155, 2006.

3 Benoît Galand (coord.), *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ?*, Couleur livres, 2009.



Les jeux dangereux

Anne-Élisabeth Weber-Ladant

Quelques pistes pour une démarche préventive des pratiques à risque des élèves au-delà des seuls jeux dangereux, surmédiatisés et occultant d'autres pans préoccupants de certains vécus scolaires de jeunes.

De quels jeux est-il question ? Les adultes parlent de jeux d'évanouissement tel le « jeu du foulard », de jeux collectifs d'agression intentionnels comme le jeu du « petit pont massacreur » ou contrainsts, comme le « jeu de l'anniversaire ». Cette classification adulte-centrée est aidante pour catégoriser, essayer de repérer ce qui relève de l'ordinaire des sociabilités juvéniles et ce qui est de l'ordre de l'intolérable, voire de l'infraction pénale, mais elle est décalée. Très vite, l'on se rend compte que les appellations juvéniles entendues sont une première tentative de la génération des jeunes de ne pas se laisser enfermer dans des discours que l'on tiendrait sur eux. Les noms changent au gré des modes (on en dénombrerait plus d'une centaine), circulent d'établissement en établissement en passant par les écoles environnantes. Ce sont des codes juvéniles, des conduites de groupes. L'appellation nomme l'entrée dans un jeu, un jeu dont la règle est connue. Et cela échappe aux adultes.

Le poids du groupe

Dans les jeux collectifs si l'aspect ludique prévaut la plupart du temps et si l'une des règles au cours du jeu est de changer de statut (« battre ou être battu pour rire »), parfois ils dégénèrent au détriment de la victime. Ce qui nous sidère le plus, c'est qu'ils s'exacerbent et se sexualisent (Patrice Huerre). L'autre comme personne et sujet est réifié, annulé. La victime, très souvent un garçon, devient alors la proie d'un déchainement de violence groupale.

Combien de jeunes garçons sont pris à partie sur la base de la différence ? Les derniers à sortir de la classe, ceux qui portent du rouge sur eux, ceux qui sont isolés et vont subir le « gâtage », la remontée de caleçons, le jeu de la poche, des coups volontairement portés sur les parties génitales ? Et que dire des « guets-apens », des règlements de compte conçus comme des plans de bataille, la ratonnade impliquant des bandes ? Comment intervenir à bon

escient face à un groupe, comment tenir compte de la réalité de la souffrance d'une victime et de l'accompagnement à la sanction d'auteurs multiples, pas forcément identifiés ?

La pratique du jeu du foulard échappe à notre rationalité, quand on sait que des jeunes non suicidaires à priori jouent avec la mort en s'adonnant à la strangulation ludique chez eux dans leur chambre (Yann Bour). La plupart du temps, ce n'est même pas une prise de risque puisqu'il y a méconnaissance du danger réel. L'initiation se pratique généralement en groupe avec émulation collective et possibilité de secours mutuel si le jeu tourne mal. Cependant, comment et quand prévenir à tout prix le risque de mort certain ?

Trois choses doivent nous préoccuper :

La plupart du temps, ce n'est même pas une prise de risque puisqu'il y a méconnaissance du danger réel, l'initiation sur un mode collectif se faisant généralement en groupe avec émulation collective et possibilité de secours mutuel si le jeu tourne mal.

- la concentration dans certains établissements d'une proportion élevée de jeunes ayant une expérience importante de la violence par ailleurs ;
- l'effacement des capacités d'auto-contrôle de la violence individuelle pour certains et le manque de régulation par le groupe de pairs ;
- l'âge du risque, situé au collège.

Les limites poreuses des espaces intime, privé et public

Tous les adolescents n'ont pas la même expérience d'un environnement violent ni en famille ni dans l'école ou le collège, mais par contre, tous sont plus ou moins exposés via Internet et la télévision à des scènes violentes et du coup chacun peut faire un récit de fait violent sans en avoir été lui-même protagoniste direct. D'après la consultation nationale organisée auprès des jeunes entre mai 2008

et aout 2009 à l'occasion du vingtième anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant, les adolescents considèrent que les nouvelles technologies donnent les moyens d'être spectateurs de toutes sortes de violences dont certaines touchent ou ont touché des jeunes proches, semblables à eux. Par exemple, les techniques d'initiation aux pratiques d'évanouissement et les défis risqués en groupe (« jakasse » ou « catch ») sont d'autant plus « funs » qu'elles sont diffusables en vue d'une notoriété personnelle ou de groupe sur la toile, via les réseaux sociaux, les sites de vidéo. Entre l'auteur, la victime, le spectateur, la frontière paraît mince et peu protectrice dans les actes de violence qui se donnent à voir. Cette porosité – et peut-être cette incitation – peut s'avérer délétère sur des jeunes cumulant des vulnérabilités psychiques, cognitives, voire sociales. Ces derniers s'extraient du réel pour se créer des imaginaires et des mon-

des virtuels où tout serait possible sans plus aucune connexion avec la réalité. On passe d'ailleurs, comme le souligne Serge Lesourd, d'un contrôle social fonctionnant sur le permis-interdit à un contrôle social fondé sur le « possible-pas possible¹ », par lequel le sujet ne se sent plus confronté à de l'interdit, mais à une impuissance.

En prendre la juste mesure

Les décès par jeu du foulard représentent environ treize décès par an (hors données épidémiologiques précises). Bien évidemment, ce sont treize décès de trop, mais peut-on pour autant parler d'un problème de santé publique, alors que les accidents de la circulation sont la première cause de mortalité des jeunes de 15 à 25 ans ? En 2008, en France, 178 jeunes âgés de 15 à 17 ans sont morts d'un accident de la route, majori-

tairement sur un deux-roues. La même année, 7 659 adolescents du même âge se sont présentés aux urgences pour des blessures liées à un accident de la circulation et 3 089 ont dû être hospitalisés. Par ailleurs, 500 jeunes se suicident chaque année. De cela, il semble que l'on parle peu.

Ce qui, par contre, doit nous questionner, c'est la précocité des premières entrées dans des conduites à risques d'une manière générale. D'où la nécessité de savoir repérer en équipe ce qui relève exactement des comportements porteurs de risques.

Ne pas se focaliser sur les « jeux dangereux »

Pour Éric Debarbieux, les jeux dangereux restent très marginaux. Par contre, les microviolences, le harcèlement entre pairs seraient non négligeables.

En ce sens, les résultats du dernier baromètre annuel² du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires montrent que « 73 % d'entre eux dans le primaire et plus de 82 % en collège déclarent aimer "un peu, pas trop ou pas du tout" aller à l'école, et plus de 23 % s'y ennuiant "souvent". Pis, plus de 35 % (et 43 % dans le primaire !) avouent avoir mal au ventre avant d'aller en cours, témoignant ainsi d'une angoisse si forte qu'elle prend leur corps en otage ». L'école, milieu hostile pour certains enfants, qui expriment par leur mal-être une souffrance à la fois intime à la scolarité et liée à leur méses-time d'eux-mêmes. Des enfants qui ont peur de l'autre qu'il soit leur enseignant ou leur pair : « 55 % des élèves et des collégiens interrogés déclarent avoir été victimes, dans leur établissement, de violences.

Limitées (si l'on peut dire...) pour 83 % d'entre eux aux moqueries et aux insultes et allant pour les autres jusqu'aux violences physiques, au vol et au racket. »

Penser plus globalement la prévention des comportements porteurs de risques

Partons de l'hypothèse, dans les deux cas de ces jeux violents et pratiques dangereuses, qu'il s'agit d'une problématique des liens, de leurs tissages, de leurs épreuves dans la turbulence tant endogène (propre au processus adolescent) qu'exogène (propre aux violences institutionnelles). Nous sommes alors persuadés que la prévention, clinique du lien social, passe par plusieurs étapes.

– Établir un état des lieux partagé entre jeunes et adultes pour un repérage des signes inhabituels de manifestations violentes ou de mal-être qui se donnent à voir, entendre, percevoir. Les comportements de ces adolescents-là sont-ils des phénomènes conjoncturels ou plus structurels ?

– Écouter avant d'agir. S'attacher à entendre les « sujets objets de nos discours ». Éviter en cela de ne parler que de ce qui inquiète la société, sans pointer ce qui peut être à l'origine de la souffrance des adolescents.

– Faire émerger dans l'intermédiation culturelle (monde des jeunes, monde des adultes) ce qui fait sens pour les jeunes et pour les adultes. Une éthique de la compréhension nous invite alors à avoir une écoute désintéressée. Ce qui peut favoriser cette écoute est le « bien penser » : appréhender le local et le global, le singulier et le collectif, l'être et son environnement, le multidimen-

sionnel, bref le complexe... Si on ne comprend pas un comportement dans son contexte, on ne peut pas réaliser de prévention efficace.

– Mettre en place l'accompagnement à la prévention en lien avec les parents, les professionnels experts et impliqués – dont l'association Apeas par exemple – et les personnes ressources des établissements qui peuvent être tout adulte occupant une mission dans l'école. Des établissements ont développé, dans le cadre des groupes de travail préparant le plan de prévention de la violence, une définition explicite du rôle tenu par chaque adulte, pour intervenir dans l'ensemble de l'établissement lorsqu'il observe des comportements porteurs de risque.

D'une manière générale, la prévention des jeux dangereux doit mobiliser un ensemble continu de mesures plutôt que des actions ponctuelles isolées ; c'est-à-dire une politique de prévention souvent plus généraliste qui intègre l'élève dans un réseau de vigilance et d'écoute, dès son accueil dans l'établissement.

À la complexité des nombreux processus de développement qui transforment l'enfant en personne adulte répond la complexité de l'accompagnement à la prévention des comportements porteurs de risques pour soi et pour les autres. Il s'agit de prendre soin de la relation éducative dans l'école et dans le milieu familial. Car, si les élèves passent du temps dans l'école, ils sont d'abord et avant tout les enfants de leurs parents et l'éducation au danger commence auprès d'eux. Devant la réalité des « liens » qui possiblement peuvent tenir ou ne pas tenir, la question essentielle que posent au final ces pratiques peut se formuler ainsi : comment aider les jeunes dès la maternelle et jusqu'au lycée à passer du « à moi rien d'impossible, je ne m'interdis rien », à « je prends soin de moi » pour pouvoir aussi m'intéresser aux autres ?

Anne-Élisabeth Weber-Ladant

Psychologue, Centre académique d'aide aux écoles et établissements (CAAEE), académie de Versailles



1 Serge Lesourd, « La violence du groupe est-elle évitable ? », in Bernard Gaillard (dir.), *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, PUR, 2005.

2 Enquête publiée fin septembre 2010 par l'Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev), réalisée auprès de 760 élèves (primaire et collège) de quartiers dits « populaires ».

Qu'en disent les journaux télévisés ?

Mohammed Darmame

L'analyse des journaux télévisés du 20 heures de TF1 et de France 2 entre 1995 et 2005 montre les variations dans la place accordée au thème de la violence à l'école, une ligne éditoriale choisissant de privilégier la présentation des faits de violences, faisant la part belle aux témoignages des adultes au risque de l'instrumentalisation des médias.

La thématique de la violence à l'école s'est imposée sur la scène publique française suite aux manifestations des lycéens de l'automne 1990 et des grèves des personnels au début de 1996. Depuis, le thème est régulièrement mis en scène par les médias.

Un marronnier de l'actualité de l'éducation

Les débuts des années 1990 se caractérisent par une profonde mutation du marché de l'information. Celle-ci est devenue une marchandise soumise aux principes d'optimisation qui exigent une réduction des coûts. À la précarisation des médias, à la précarisation des nouveaux journalistes s'ajoute une dépendance vis-à-vis des sources d'information primaires que sont les institutions. À la télévision, la recherche de l'audience passe par l'accroissement de l'information de proximité et l'évocation des faits divers.

L'actualité de l'école constitue pour les rédactions des deux principales chaînes françaises un thème fédérateur pour l'ensemble du public. Ainsi, sur TF1 « la rubrique éducation mobilise trois journalistes avec des renforts ponctuels, par exemple au moment du baccalauréat ou de la rentrée scolaire. Les effectifs sont en constante augmentation. [En 1996] une personne seulement était impliquée par ce domaine¹ ».

Le ministère de l'Éducation nationale a du renforcer son service de communication. « Une cinquantaine de personnes travaillent en communication au sein du ministère de l'Éducation, dont une quinzaine d'attachés de presse, ainsi que les conseillers en communication du ministre. La communication est donc une préoccupation majeure du ministère, ce qui a peut-être entraîné un nombre exagéré d'interlocuteurs. »

Une couverture médiatique en augmentation, mais très variable

L'intérêt manifesté pour les questions d'éducation se traduit en nombre de reportages. Sur les deux chaînes, le nombre de sujets consacrés à l'école a presque doublé entre 1995-96 et 2004-2005.

En dix ans, TF1 a consacré 1953 reportages à l'école contre 1687 sur France 2. Ceux évoquant la violence sont au nombre de 496 sur la première chaîne contre 450 sur la seconde.

Le traitement médiatique est cyclique avec trois phases. La première est comprise entre 1995 et 1998 avec deux pics, en 1995-1996 sur France 2 et 1996-1997 sur TF1. Elle correspond d'une part à la médiatisation des faits de violence en Seine-Maritime et en Seine-Saint-

respond aux transitions entre les différentes rubriques du JT (événements du jour, international, justice, police/société, sport et divertissement).

Sur TF1, 44 % des reportages consacrés à la violence à l'école ont été diffusés avant 20 h 10. L'évolution sur la décennie montre deux extrêmes. D'une part, l'année scolaire 1996-97 avec plus de 57 % de reportages placés en première partie, évoquant des faits divers particulièrement retentissants ou des affaires de pédophilie. Et, d'autre part l'année 2002-2003 où la majeure partie des reportages, diffusée entre 20 h 10 et 20 h 20, montrent des exemples de prévention.

Sur France 2, le choix éditorial est plus contrasté. Ainsi entre 1996-1997 et 2000-2001, la majeure partie des reportages a été placée au début du journal. Les années scolaires 1996-97 et 1999-2000 atteignent même 66 % des reportages diffusés avant 20 h 10. Les deux années scolaires 1999-2000 et 2000-2001 correspondent à la médiatisa-

L'actualité de l'école constitue pour les rédactions des deux principales chaînes françaises un thème fédérateur pour l'ensemble du public.

Denis et aux affaires de pédophilie médiatisées entre mai et juin 1997. Une seconde période démarre en 1999-2000 avec la généralisation du plan anti-violence de Claude Allègre. Elle culmine sous Jack Lang en 2000-2001 avec plus de la moitié des reportages consacrés à la violence à l'école. Enfin, la troisième période se distingue par une baisse régulière, avec une part inférieure à 20 % jusqu'en 2005.

En bonne place dans les JT

La place accordée à ces reportages traduit les choix retenus au cours des conférences de rédaction. Nous avons découpé le journal télévisé en quatre parties ayant chacune une durée de dix minutes. Ce découpage, artificiel, cor-

tion des agendas politiques. D'abord le second plan anti-violence de Claude Allègre et ensuite les différentes initiatives prises par son successeur Jack Lang. La surmédiatisation de la violence à l'école au cours de l'année 2001-2002, avec plus de 55 % dans la première partie du journal télévisé, correspond à une reprise de la couverture des faits de pédophilie à l'école.

D'abord les faits de violence

À partir de l'analyse de contenu de notre corpus, nous avons créé une typologie qui distingue cinq catégories. Les sujets consacrés aux faits de violence, les reportages consacrés à la prévention, ceux évoquant l'actualité politique en lien avec la violence, les reportages

consacrés aux mouvements sociaux (grèves, manifestations liées à la violence), à l'aide aux victimes (SOS violence, les cellules d'aide), à l'actualité judiciaire liée à la violence à l'école (procès) et à l'évocation de la délinquance des mineurs mise en relation avec la violence à l'école.

Sur les deux chaînes, l'actualité de la violence à l'école est d'abord celle des faits de violence. Sur France 2, ce thème est encore plus important que sur TF1 (+7). Il est suivi par les reportages consacrés à la prévention avec une part sensiblement la même sur TF1 et France 2. Inversement, l'actualité judiciaire en lien avec la violence à l'école qui représente 8 % sur TF1 est peu traitée sur France 2 (3 %). Enfin, l'aide aux victimes peu présente sur TF1 (3 %) est à peine évoquée sur France 2 (0,5 %).

L'actualité des mouvements sociaux se distingue par son importance au cours

sée de la conférence mondiale d'Éric Debarbieux.

Au cours de cette année scolaire, les deux chaînes ont diffusé trente reportages consacrés à la violence à l'école. La répartition en termes de contenu montre que la première chaîne a privilégié les exemples de prévention (onze contre neuf pour France 2) alors que la chaîne publique a davantage évoqué des événements inscrits dans l'agenda médiatique : la conférence mondiale organisée par Éric Debarbieux, les annonces gouvernementales et la réunion des états généraux. Seule TF1 a consacré un reportage donnant la parole aux habitants de Mantes-la-Jolie pour exprimer leurs sentiments à propos des mesures anti-violence.

Les élèves représentent environ 20 % des témoins sur les deux chaînes. Les garçons ne sont présents que sur TF1. En revanche, les professionnels de

est encore plus forte quand il s'agit des lieux. Les jeunes sont souvent interrogés dans des lieux mal identifiés ou des lieux de passage.

Quels reflets de la réalité ?

Cette analyse statistique même si elle n'aborde pas la question de la réception fournit plusieurs indications précieuses sur la question de la médiatisation de la violence à l'école. La multiplication du nombre des sujets consacrés à l'école en général et ceux relatifs à des sujets évoquant la violence à l'école confirme ainsi l'avènement d'une actualité de proximité. La recherche de l'impact émotionnel se traduit par des choix éditoriaux privilégiant les affaires de pédophilie. Enfin, les principales victimes comme les auteurs des faits de violence demeurent curieusement assez peu présents parmi les témoins interrogés.

Finalement, la violence à l'école, sa définition et sa représentation dans les médias demeurent ainsi un espace réservé aux adultes. Il faut noter toutefois l'aptitude des personnels comme des responsables politiques à exploiter les effets d'opportunités qu'offre une question aussi sensible pour occuper l'espace médiatique. Les premiers afin de faire valoir leurs revendications en cas de conflits avec la hiérarchie et les seconds pour faire connaître l'intérêt qu'ils réservent aux questions scolaires.

Mohamed Darmame

Cref, Paris Ouest-Nanterre-la-Défense

La violence à l'école, sa définition et sa représentation dans les médias demeure ainsi un espace réservé aux adultes.

des années 1997-1998 et 1998-1999 (mouvement de Seine-Saint-Denis et grève du lycée professionnel de la Tournelle [Hauts de Seine] en 2002-2003). Les sujets consacrés à la communication politique (y compris les réactions de l'opposition ou des syndicats) bénéficient globalement du même traitement. Ils correspondent à des moments où la communication ministérielle est importante. D'abord au cours de l'année 1995-1996 (table ronde à Matignon et plan anti-violence de François Bayrou), ensuite la prise en charge de la question de la pédophilie au cours de l'année 1996-97 et enfin la campagne de Luc Ferry contre le « communautarisme » et appelant à la répression des actes antisémites au cours de l'année 2003-2004.

La parole aux institutionnels

Afin de quantifier la part réservée aux différents témoins interrogés dans les reportages consacrés à la violence à l'école, nous avons procédé à l'analyse d'un corpus constitué d'une centaine de reportages diffusés entre septembre 2000 et juin 2001. Le choix de cette année est lié à la conjonction de plusieurs événements. Trois enseignants ont été blessés avec des armes blanches, l'intensité de l'agenda politique de Jack Lang autour de la violence à l'école et l'organisation très médiatisée

de l'Éducation nationale (cadres et enseignants) représentent 60 % des personnes interrogées sur TF1 et 73 % sur France 2.

Nos résultats se rapprochent de ceux de Maxime Drouet qui considère que dans les journaux télévisés, sept personnes interrogées sur dix sont des adultes, essentiellement des professionnels de la jeunesse (80 %)², des éducateurs, des juges, des policiers ou des enseignants qui orientent souvent le contenu du reportage. Il existe une homologie très forte entre le regard du professionnel et le regard du journaliste. Mais la distorsion ne s'arrête pas au rôle d'aiguillon. Elle s'accompagne d'une force centrifuge : ces acteurs sont plus que des énonciateurs primaires, ils tendent à devenir le point focal du reportage. Il en résulte une vision asymétrique (à l'intérieur du champ des métiers) et monopolistique (prédominance du discours professionnel).

Les élèves sont souvent filmés en bande. Et quand ils sont interrogés, non seulement ils ne sont pas identifiés (absence de bandeau indiquant le nom, le prénom ou toute autre indication civile), mais apparaissent entourés de plusieurs autres jeunes, accentuant l'idée de leur interchangeabilité. Cette dissymétrie dans le traitement des témoignages entre les jeunes et les adultes

Pour prolonger :

Mohamed Darmame, Alain Vulbeau, « Le spectacle télévisuel des violences à l'école », *Spirale*, n° 37, 2006.

Mohamed Darmame, *La souffrance des profs*, *Cahiers Pédagogiques*, n° 412 : « Le rôle des médias », 2003.

1 Cyril Auffret, « La télévision », in *Ministère de l'Éducation et médias. Jeux et enjeux*. Unesco, Forum sur l'éducation n° 4, Paris : Unesco, 2003.

2 Maxime Drouet, « Une mauvaise image : la construction journalistique de la violence des jeunes », *Médiamorphoses*, PUF, n° 8, septembre 2003.

Plaidoyer pour l'indécence

Luc Cédelle

Quel est le bon angle pour parler des faits de violence à l'école dans la presse ? Quel équilibre entre le fracas de l'événement ponctuel et la mesure du problème sur le long terme ? Quelle parole pour respecter les faits et les personnes ?

Dans l'actuel climat sécuritaire, imaginez l'impact d'un drame comme celui que je vais évoquer. Imaginez donc que, demain, en écoutant la radio, vous appreniez qu'un proviseur vient d'être poignardé à mort par un lycéen n'ayant pas supporté son renvoi. Imaginez alors la flambée de commentaires sur la barbarie en marche, les envolées sur la haine de l'école et la spirale du laxisme, la tempête de diatribes courant la blogosphère, le chœur des analystes à la petite semaine sur le thème de la désacralisation de l'autorité...

Imaginez les mimiques nerveuses du président de la République, interrogé à quelque pupitre de réunion internationale, hochant la tête, accablé, demandant où l'on va, puis lâchant l'annonce d'une décision trouvée à la hâte et que le ministre de l'Éducation n'aura plus qu'à réaliser docilement...

Dans la vraie vie, ce drame, sauf les conséquences médiatico-politiques que je suggère, s'est déjà produit. Mais c'était il y a longtemps. C'était en 1983, au lycée Jean-Bart de Grenoble (Isère). Il peut, ou un drame similaire, se reproduire à tout moment même si j'espère de tout cœur que cela n'arrivera pas.

À en croire les archives du *Monde*

Sur ce drame passé, je ne sais pas plus de détails et, d'avance, je présente mes excuses à toute personne auprès de qui cette évocation raviverait une douleur ancienne. J'ai trouvé l'information dans les archives du *Monde*, où je m'étais plongé une journée entière, en février 2010. C'était après une série d'incidents dramatiques dans des établissements de la région parisienne, qui avaient relancé la thématique de la « violence à l'école » et devaient mener, quelques semaines plus tard, à la mise en place par Luc Chatel des « états généraux de la sécurité à l'école ».

En remontant le cours du temps dans les archives, je ne m'étais pas arrêté à 1983 pour y avoir repéré une date clé

dans l'irruption de l'extrême violence dans l'enceinte scolaire, mais beaucoup plus prosaïquement parce qu'il fallait bien s'arrêter quelque part pour pouvoir écrire mon article de « mise en perspective ». Et parce que, faute d'archives numérisées antérieures à cette période, toute recherche plus avancée eût réclamé un délai disproportionné. Au moins l'évidence s'imposait-elle, sans contestation raisonnablement possible, que sur une plage de temps de vingt-sept années, la violence scolaire grave – celle qui fait couler le sang et sème le deuil – ne présentait aucun indice d'augmentation. Au contraire, en fait. Les drames comparables, touchant tantôt des membres du personnel adulte, tantôt des élèves, parsemaient de loin en loin les années 1980 et 1990 sans logique apparente. Et

Tous les camps en présence créditent « les médias » de tous les torts en même temps. Celui d'être présent après avoir été absent. Celui de minimiser comme celui d'exagérer.

la tendance dans les années 2000 était à une moindre fréquence, malgré la montée en régime des « petites » violences, ne faisant pas les titres des journaux.

Ayant la chance de travailler dans un journal où le rapport à la vérité factuelle est encore une loi qui supplante les autres, notamment celles du marketing et de l'idéologie, j'ai pu sans difficulté faire valoir mes conclusions. Et mon journal – sans mérite particulier de ma part, eu égard à l'évidence du geste consistant à consulter les archives – s'est retrouvé ainsi presque seul dans le système médiatique à s'inscrire en faux contre un phénomène extrêmement pressant d'amnésie collective.

En se plaçant momentanément à contrecourant, en coupant l'herbe sous le pied des éditorialistes de l'indignation et de la décadence.

Probablement aussi à contrecourant d'un certain nombre d'enseignants.

Sur les questions de violence, il est difficile pour un journaliste de convaincre le public enseignant qu'il n'a pas de « billes » placées par avance d'un côté ou de l'autre de l'interprétation des faits et qu'il ne se détermine que sur le critère d'exactitude.

Quelle posture pour le journaliste ?

Le journaliste s'intéresse-t-il de près au sujet « violence à l'école », rapportant des situations lourdes et des anecdotes effrayantes ? On lui dira qu'il cherche le spectacle, qu'il en fait des tonnes, que cet empressement est suspect et que ce n'est vraiment, mais vraiment pas le moment de stigmatiser l'établissement dont il est question. Se fait-il plus précautionneux ? On lui dira alors – parfois les mêmes, mais pas toujours – qu'il est partie prenante de la conspiration du silence destinée à cacher le désastre qui frappe l'école.

En cas de drame tout juste accompli, la situation est pire : tous les camps en

présence créditent non plus le journaliste individuellement, mais « les médias » de tous les torts en même temps. Celui d'être présent après avoir été absent. Celui de minimiser comme celui d'exagérer. Sous le coup de l'émotion, les reproches s'adressent aussi bien à la gent médiatique qu'aux responsables politiques, rarement discrets en pareille occasion. On met en cause leur commune « indécence », comme le fit en janvier 2010 un interlocuteur que j'apprécie beaucoup et que connaissent bien les lecteurs des *Cahiers* puisqu'il s'agit de Philippe Watrelot.

Indécence ?

Celui-ci réagissait au meurtre à l'arme blanche d'un élève du lycée Darius Milhaud, au Kremlin-Bicêtre, par un autre élève. Ou plus exactement, il réagissait aux réactions¹.

Ce malheur réactivait chez lui une émotion intense, liée à des événements

presque identiques qu'il avait vécus vingt ans auparavant dans un lycée. En homme avisé, Philippe Watrelot ne s'abandonnait pourtant à aucune violence de ton. Mais il faisait mesurer à quel point il était indisposé par « toutes ces déclarations et ces analyses à chaud », selon lui « indécentes et presque injurieuses pour les familles des victimes ». Il exprimait son refus de toute « récupération » politique d'un fait « singulier ».

Il rappelait aussi que, dans son lycée d'il y a vingt ans, « une décision unanime du conseil d'administration du lycée avait été de tenir éloignés de l'établissement les médias et de n'accorder aucune interview ». De même, « aucun ministre ou recteur » n'était venu « présenter un nouveau plan pour détecter les armes ou installer des caméras ».

Cette réaction m'avait frappé à plusieurs titres. Elle m'indiquait d'abord – ce qui n'est pas forcément un signe négatif – qu'un militant pédagogique n'en est pas moins, sur ce type de sujets, à l'unisson des réactions « normales » du corps enseignant. Elle soulignait aussi ma propre gêne et celle de nombreux confrères devant la sombre nécessité d'aller couvrir ce type d'événements. Elle m'avait conduit à réagir à mon tour, en exposant une argumentation que je vais reprendre et résumer ici.

Tout d'abord, il faut bien comprendre que la présence des médias est forcément et par définition « indécente » devant un malheur quel qu'il soit. Elle n'est pas plus indécente aux portes d'un lycée qu'au lendemain d'un massacre au Darfour, d'un séisme à Port-au-Prince ou devant les décombres fumants d'un attentat.

C'est le boulot des médias, donc de leurs professionnels, d'y aller et d'être inévitablement indécents. Bien sûr, je déteste entendre ces confrères des médias de masse qui, devant une horreur, viennent invariablement demander aux gens concernés si c'est bien horrible. Et, bien sûr, si j'étais parmi les personnels interrogés, je haïrais ces caméras et ces micros braqués sur la douleur par une armée de nécrophages.

Mais cette aversion est facile, si facile qu'elle en est à son tour indécente : j'ai en effet le privilège de travailler principalement dans le « propre » et le « raffiné ». Cela signifie que mes chances sont moindres de faire le pied de grue dans le froid devant les grilles fermées d'un lycée en deuil en attendant d'éventuelles déclarations et d'éventuels témoins.

Et si jamais je dois le faire, j'ai au moins l'assurance de savoir que je ne ferai pas que cela, que je consacrerai une autre partie de mon temps à questionner un sociologue ou éplucher des archives.

Qu'attendre des médias, des politiques ?

Le jour où personne ne viendra plus se masser dans l'indécence aux portes d'un lycée où un drame a éclaté, il sera très simple d'étouffer la survenue des drames et de prétendre qu'il ne s'est rien passé. C'est pourquoi, sans vouloir justifier aucun comportement grossier, il est vain et même dangereux – si l'on y réfléchit bien – de fustiger la ruée médiatique qui se produit inévitablement dans ce genre de situation.

Condamner la présence des officiels et des politiques n'est pas forcément plus pertinent. Le boulot des gouvernants, c'est aussi d'être présents, quitte à servir des banalités. Tous les gouvernants, de tous pays et de tous bords font cela... sauf dans les régimes vraiment brutaux. Qualifier leur présence d'indécente, c'est leur dénier toute légitimité. Or, la tradition républicaine veut que même un gouvernement que l'on n'aime pas reste légitime. Bien sûr, la responsabilité du « pouvoir » peut, dans certains cas – l'insuffisance d'effectifs, par exemple – être invoquée dans le contexte qui a permis l'éclosion du drame. Mais la limite, alors, est étroite entre le digne argument rationnel et le dérapage. La « récupération » d'un drame « singulier » peut aussi se faire sous couleurs syndicales.

Attention à la recherche réflexe du bouc émissaire ! Sur l'affaire du lycée Darius Milhaud, un dialogue avec une enseignante du département – mais pas de cet établissement – m'avait mis mal à l'aise. À l'entendre, c'était presque à croire que Luc Chatel avait commis un meurtre !

Le silence est-il préférable ?

Devant la pression des médias, la consigne de silence des personnels – qu'elle résulte d'une libre décision collective ou d'une injonction de la chaîne hiérarchique – est également problématique. Si, dans le même cas, les journalistes ont pu rapidement savoir qu'il s'agissait d'un drame privé et non d'un quelconque règlement de comptes lié au « deal », c'est bien parce que des gens, et notamment des enseignants du lycée, ont parlé. Et s'il est vite apparu que l'établissement était, selon l'expression consacrée, « bien tenu » par une providence très respectée, c'est aussi parce

que certains, à l'intérieur, ont heureusement rompu la consigne de silence.

Trois mois plus tard, fulminant contre la malchance du jour, la communication gouvernementale et l'engouement médiatique maintenu sur les affaires de violence scolaire, je me suis retrouvé, avec des dizaines de confrères des télévisions et des radios devant les grilles fermées du collège Albert-Schweitzer de Créteil. Pas de grand drame, cette fois, mais une triste affaire de professeur frappé à coups de tringle à rideaux dans sa salle de classe par une collégienne de quinze ans. Lancée par une dépêche d'agence, l'affaire avait pris, au fil de la journée, des proportions dantesques et tout à fait exagérées.

Le grand cirque médiatique était présent, réclamant son dû, exigeant de rentabiliser son déplacement et, cette fois, j'en faisais physiquement partie. Des gamins excités par les caméras et dotés de l'uniforme casquette-capuche faisaient consciencieusement leur numéro de « racailles », à coups d'atroces exclamations sur le thème : « Franchement, c'est mérité ! » Un trio de jeunes filles aussi maquillées que survoltées propagait pour sa part un scénario de feuilleton, sous la direction de l'une qui avait « tout vu » et s'appelait d'autant de prénoms qu'il y avait de télévisions présentes. Selon elle, le fin mot de l'histoire était qu'une collégienne amoureuse du prof s'était vengée d'avoir été éconduite.

Ni la version loi du ghetto ni la version feuilleton ne furent pourtant reprises par les grands méchants médias vulgaires, assez professionnels pour déjouer les tentatives d'intox. Et ma propre indécence à rester sur place fut finalement récompensée par une mère d'élève, scandalisée de ce qu'elle venait d'entendre, se portant à la défense d'un « très bon prof, très patient, très gentil ». Plus tard, au téléphone, son fils confirmait : « Oui, un très bon prof. Il sait nous faire travailler, sans être trop sévère. C'est quelqu'un qui sait aussi plaisanter. J'ai été très triste pour lui. Heureusement, on m'a dit qu'il allait bien. »

Sans cette fichue loi du silence, ces grilles fermées, ces responsables et ces collègues muets, j'aurais pu le savoir avant.

Luc Cédelle

Journaliste au Monde

1 philippe-watrelot.blogspot.com/2010/01/index.html

Violences de l'école

Sarah Minella

Si le thème de la « violence institutionnelle » est passé au second plan des études, derrière le « harcèlement entre pairs » ou les « incivilités », elle reste vive et tenace pour ceux qui subissent le décalage entre les repères de leur milieu d'origine et les codes qu'exigent l'école.

Durant ma scolarité, j'ai toujours été qualifiée de « bonne élève », pourtant j'ai très vite eu un rejet de l'institution scolaire, dans le sens, où je ne m'y suis jamais vraiment sentie à l'aise. Non, je n'aimais pas l'école bien qu'animée d'un fort désir d'apprendre et d'une curiosité insatiable. Pour moi, elle a toujours été le lieu où j'ai ressenti fortement et concrètement l'injustice, l'humiliation et la dévalorisation. Pas de la part des élèves, mais de la part des adultes qui m'entouraient, notamment des professeurs.

Violence sociale

Je suis issue d'une famille de culture ouvrière, mon grand-père était mineur de fer, mes grands-parents vivaient respectivement dans une cité ouvrière du Pays-Haut et un HLM de Metz. Mes parents habitaient également les grands ensembles, où je cohabitais avec différentes familles issues de l'immigration maghrébine, polonaise, noire africaine. Très érudits, ils m'ont toujours ouvert à la culture, sans toutefois qu'elle corresponde toujours avec la culture dite institutionnelle. Et l'écart entre ce qu'on attendait d'une élève de classe bilingue et ce que j'étais me semblait particulièrement violent. Des petits signes m'interrogeaient perpétuellement sur la légitimité de ma place au sein de la classe : j'avais de bonnes idées, mais je ne savais pas les exprimer, mes tournures de phrases ne correspondaient jamais (« Mais ce n'est pas du français ! Ça ne se dit pas ! »), des événements ou des lieux, pourtant qualifiés d'évidence, m'étaient totalement inconnus (« Tout le monde sait ça ! »), je ne pouvais pas participer aux voyages linguistiques trop chers. Et puis, aussi, les références culturelles qui me laissaient totalement perplexe, ou les efforts incroyables que je faisais pour apprendre ma leçon d'anglais, mais qui se soldaient irrémédiablement par un échec, car je ne possédais pas la bonne prononciation.

Impossibilité donc d'expliquer au professeur que ce qu'il sanctionnait par

la note, la critique orale, par sa vision sociale était vécu pour moi comme une sanction de ce que j'étais. Mais également de lui témoigner mon perpétuel sentiment de trahison que j'éprouvais ou qui m'était renvoyé par mes pairs : dois-je abandonner ma culture et me mouler à celle de l'institution ? Que dois-je répondre à ceux et celles de mon quartier qui me désignent comme « traître », « bourgeoise » et se moquent de moi, car j'utilise désormais certains termes savants ? Et que dois-je dire aux autres élèves de ma classe qui refusent toujours de venir à mon anniversaire, car j'habite un quartier dit « risqué » ? Aux professeurs qui désignent mes voisins de « sauvages » ? Impossible conciliation !

Violence de l'humiliation

Puis cet adulte, qui pense que parce qu'il est adulte, il peut rire, se moquer de moi, me couper la parole, entrer dans mon intimité (la questionner), affirmer qu'il sait ce que je pense alors que non, il me semble évident qu'il ne sait rien de moi. Ces petites remarques, situations restent ancrées dans ma mémoire malgré les années qui passent. Ce professeur de physique qui « savait » que j'avais consciemment décidé d'échouer dans sa matière, car je voulais aller en littéraire. Cette autre enseignante qui dissertait sur le cancer de ma grand-mère devant toute une classe gênée. Un professeur d'allemand qui tapait sur ma tête à chaque mauvaise réponse, until qui aimait cuisiner ses élèves au tableau surtout lorsqu'ils étaient en difficulté, les « vous êtes nuls », « vous avez vraiment un cerveau ? », « vous ne vous en sortirez jamais ! » « bougez vos culs, bon sang ! »... Ainsi la classe se transformait en un seul élève uniforme réceptacle de tous les agacements de l'enseignant.

Tout ceci m'interroge dès lors sur la place de l'humiliation comme réflexe à la peur. L'enseignant ne peut être déstabilisé, avouer son ignorance, il doit avant tout maîtriser sa classe, son cours, tout doit ainsi rentrer dans le cadre. Plus

l'enfant est atypique, éloigné socialement, culturellement, psychologiquement, plus il déborde du cadre, plus il est source de stress et à même de provoquer une situation de conflit, voire de violence de la part de l'adulte.

Violence institutionnelle

Oui, l'école demandait de taire une partie de moi, de ne pas dire que ceux et celles désignés de nuls, de racailles étaient mes amis ; de ne pas relever le discours enseignant récurrent qui affirmait que si je ne réussissais pas, je deviendrais ouvrière, ce qui était perçu comme un échec alors que pour moi, mon grand-père mineur était un exemple ; de ne pas contredire la vision de l'enseignant, de ne pas formuler que non, je ne pensais pas qu'il avait forcément raison. Surtout, silence !

Ce constat et mon propre parcours scolaire m'ont conduit après mon master de sociologie, non pas à continuer dans l'enseignement, mais dans l'accompagnement de la vie scolaire, statut souvent jugé plus dévalorisant. Il me semble important dans mon travail d'aujourd'hui de prendre le temps d'entendre le vécu de l'élève, sa complexité afin de saisir ce qui peut faire violence et l'aider à trouver ses propres solutions pour avancer. C'est une remise en question personnelle de chaque instant, notamment dans ma propre perception de ce qui est considéré à l'école comme important.

À ceux et celles qui pensent que les mots ne laissent pas de traces, qu'ils s'oublient, entendons la voix de l'élève qui nous répond qu'ils ont du poids, de l'importance et qu'ils influencent certainement sa future vie d'adulte.

Sarah Minella

Assistante d'éducation

2- Dans et autour de l'établissement

« Peut-on frapper un professeur en toute impunité ? »

Philippe Pradel

Comment réagir collectivement face à un acte violent ? « Inadmissible », certes, mais encore ? Quand désarroi, émotions, volonté de comprendre, de réagir professionnellement s'entremêlent.

Jennifer, 13 ans et demi, est élève en 3^e dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire, qu'elle a intégré en milieu de 4^e, à la suite de l'exclusion définitive d'un autre établissement. Dans le courant du mois d'octobre, lors du dernier cours d'une matinée, elle frappe d'un coup de poing sa professeure d'anglais. Le conseil de discipline devant lequel elle est convoquée décide par un premier vote une exclusion définitive de l'établissement, puis, par un deuxième vote, un sursis à cette sanction.

Avant toute chose, il faut tordre le cou à certains lieux communs : un acte d'une telle gravité, dans une salle de classe, est extrêmement rare. Pour autant, le maintien au collège de son auteur l'est encore plus.

Que dire dans l'urgence ?

Aussitôt après l'agression, Jennifer ayant été prise en charge par la CPE et un éducateur qui travaille à plein temps dans le collège, la place du chef d'établissement est en salle des professeurs. Il faut prendre en compte l'émotion légitime d'enseignants qui ont, pour la

plupart, choisi d'exercer en ZEP, et qui connaissent leur affaire. Soudain, au-delà de la solidarité envers leur collègue, ils ont le sentiment que ce métier n'est plus le leur, et certains même se sentent tout à coup en danger. Il faut écouter beaucoup, laisser chacun s'exprimer, et parler un peu, pour contribuer à éviter que l'émotivité ne prenne le pas sur le professionnalisme. À cet instant, on ne pense pas à l'élève, on

Tout est passé en revue, la violence en général, son expression en milieu scolaire, le rôle de l'institution et celui de ses acteurs, les limites du cadre juridique.

pense à soi, individuellement et collectivement. Une question de Julie, la professeure agressée, permet d'engager un débat : « Dois-je porter plainte ? » Les avis sont partagés, mais souvent très tranchés. Le chef d'établissement retrouve son rôle d'animateur. Le professeur attend-il une réparation ? Dans ce cas, il ne faut pas hésiter à le faire. Mais dans le cas contraire, n'est-ce pas un symbole paradoxal qu'un professeur porte

plainte contre un adolescent qui lui est confié en vue d'instruction et d'éducation ? À moins que le dépôt de plainte, et donc la convocation de Jennifer devant un commissaire de police d'abord, un juge des enfants, ensuite, soit un acte éducatif nécessaire ? Finalement, Julie portera plainte. Le principal décide la convocation du conseil de discipline et prend une mesure conservatoire interdisant l'accès du collège à Jennifer, en attendant ce conseil. Les cours reprennent normalement à 14 heures, ce qui était loin d'être évident deux heures auparavant.

Dans les jours qui suivent, le sujet reste au cœur de nombreuses conversations, à l'heure du repas ou en salle des professeurs. Tout est passé en revue, la violence en général, son expression en milieu scolaire, le rôle de l'institution et celui de ses acteurs, les limites du cadre juridique. Bien sûr, cela prend parfois la forme de harangues revendicatives, voire de conversations dignes du café du commerce, mais ce sont des débats

passionnants qui, l'émotion passée, se canalisent d'eux-mêmes et évitent que se creusent des dissensions au sein de l'équipe. Ils se poursuivront, amplifiés, après les décisions du conseil de discipline.

Comment comprendre ?

Mais revenons sur l'acte lui-même. Que s'est-il vraiment produit ce matin-là ?

Tout s'est passé presque en silence. Jennifer est une élève difficile, qui travaille peu, mais qui n'a aucun retard scolaire. Elle a, en l'occurrence, de plutôt bons résultats en anglais. Mais ce jour-là, elle n'a pas révisé son contrôle. Elle laisse la copie blanche sur le coin de sa table pendant que ses camarades composent, sort son téléphone portable, et commence à jouer avec. L'enseignante vient à côté d'elle pour en parler à voix basse, lui montre quelques questions auxquelles elle saura répondre sans révisions préalables, l'encourage à s'y mettre et, bien sûr, lui demande de ranger son téléphone. Devant le refus, accompagné de véritables provocations de l'élève, elle prend le portable resté sur la table, et se fait frapper aussitôt.

Comment expliquer cet acte ? On se sent démuni, comme souvent face à la violence en milieu scolaire. Il y a bien, dans le collège, quelques élèves qui expriment une agressivité quasi chronique. Même si personne ne peut accepter la forme d'expression de leur malaise, ils font partie de notre travail quotidien. Pour ceux-là, nous posons des rustines : ils sortent de classe dès que leur présence n'est plus tolérable, sont pris en charge par des éducateurs, naviguent un peu entre le collège et des dispositifs de resocialisation ou des ateliers relais, traversent ainsi les dernières années de leur scolarité obligatoire en collectionnant, pour les plus compliqués d'entre eux, les collèges, au gré des conseils de discipline qui se succèdent.

Le cas de Jennifer, lui, était imprévisible et c'est probablement un élément amplificateur de l'émotion de l'équipe enseignante. Bien sûr, il y a ce satané téléphone portable, devenu un auxiliaire intime et indispensable de l'adolescent, et qui bouleverse plus qu'on ne l'imagine la sérénité des enseignements à l'intérieur de la salle de classe. Même si cet élément doit être pris en compte, l'explication est un peu courte. Jennifer est passée, l'espace d'un instant, « du côté obscur de la force », rejoignant ceux de ses camarades que l'échec et l'ennui poussent vers la violence. Est-ce que,

pour elle comme nombre de ses condisciples assez fragiles scolairement, l'ennui pendant les cours et les résultats scolaires incertains ne constituent pas un terrain favorable à de telles transgressions ? Cette question nous ramène, encore et toujours à celles que chaque pédagogue se pose : la solution peut-elle être trouvée à l'intérieur de la salle de classe, en y mettant plus de vie et plus d'interactivité pour y générer moins d'ennui, la salle de classe, cette « boîte noire » que décrit Peter Gumbel¹, à la porte de laquelle s'arrêtent toutes les réformes ?

Le débat est complexe, révèle les lignes de fractures habituelles sur le rôle de l'enseignant, plutôt transmetteur de savoirs qu'éducateur, sur sa liberté pédagogique, sur l'évaluation, positive ou révélatrice d'échecs, et les discussions s'éparpillent assez vite vers la nocivité supposée du conseil pédagogique, instrument du chef pour imposer ses idées, ou vers les dangers du socle commun. Tout cela pour conclure que non, ce n'est pas par là qu'il faut chercher des explications sur le « cas Jennifer ».

Mais alors, comment admettre que si la violence est insupportable, inacceptable, elle est également inévitable ? Comment accepter que l'idéal d'une violence éradiquée n'ait pas de sens, que la bonne réponse que l'on cherche en vain soit un fantasme ? Ces questions étaient toujours sans réponse le jour du conseil de discipline.

Que faire du sursis ?

Les conclusions de ce conseil ravivent les débats. Jennifer va revenir au collège, « ce qui signifie que l'on peut frapper un professeur devant tous les élèves en toute impunité ». On essaie de débusquer les coupables à travers le secret du vote, on esquisse quelques procès maladroits, dont les équipes de direction et de vie scolaire sont souvent les cibles. Mais, très vite, il faut se rendre à l'évidence : Jennifer va revenir, il faut organiser cela, lui laisser sa chance de terminer sa classe de 3^e dans de bonnes conditions, de réaliser son projet d'orientation, bien identifié, vers un baccalauréat professionnel. Comme toujours, le professionnalisme prend le dessus. Jennifer doit changer de classe, et l'on contractualise avec elle et sa famille un dispositif rigoureux : demi-pension et accompagnement éducatif imposés, fiche de suivi pour chaque heure de cours, entretien d'évaluation quotidien avec la conseillère principale d'éducation.

Le chef d'établissement, sans trahir le secret du vote, est lui aussi surpris par cette décision. Mais il y voit une extraordinaire opportunité : si l'on arrive au bout de cette démarche et si elle réussit, cela permettra peut-être de voir évoluer le rapport aux sanctions, s'inscrire mieux dans l'éducatif, avoir moins facilement l'exclusion, temporaire ou définitive, comme unique réponse aux incivilités. En quelque sorte, il espère l'apparition d'une jurisprudence. C'est alors le moment d'organiser une réunion plénière des enseignants pour aller au fond des choses et permettre de tourner la page. Ce sera l'occasion d'élargir le débat, de dépasser l'agression de l'enseignante et la décision du conseil de discipline, de redéfinir la hiérarchie des interlocuteurs en réponse aux incivilités, de s'engager sur la conception d'un projet de vie scolaire.

Pendant les deux mois qui ont suivi, Jennifer a joué le jeu. Elle ne s'est pas vraiment mise au travail, mais son comportement a été irréprochable, les fiches de suivi et les rapports des professeurs en attestent. La plainte de son enseignante semblait avoir beaucoup contribué à sa prise de conscience.

Pendant sa séquence d'observation en milieu professionnel, au cours de laquelle elle reste sous la responsabilité et l'autorité de l'établissement, elle a volé deux pantalons. Nouveau conseil de discipline, nécessaire pour lever le sursis. Et une exclusion définitive du collège, non pas tant sur le principe de l'infraction à son sursis, que sur un avis partagé : Jennifer devait répondre de ses actes, on ne pouvait pas prendre le risque qu'elle se sente toujours impunie. La jurisprudence n'a pas été au rendez-vous, et ce train-là n'est peut-être pas près de repasser...

Philippe Pradel

Principal de collège à Paris

¹ Peter Gumbel, *On achève bien les écoliers*, Grasset, 2010.

À qui la faute ?

Catherine Ravelli

À la tête d'un établissement, il n'y a pas toujours le pilote attendu d'équipes solidaires et dynamiques. Le manque de confiance, de considération pour les enseignants directement confrontés à des comportements agressifs peut être délétère.

Le « management » local peut ne pas être étranger à l'étiologie de violences scolaires. Les contextes sont toujours singuliers, les actions des individus comportent inévitablement une part de maladresses relationnelles. Mais il faut s'interroger tout de même sur ce terreau hiérarchique où parfois s'enracinent ces « violences ».

Doublement pyromanes ?

L'incident est tristement banal. Un LP industriel plutôt paisible, des ateliers où se rendent les élèves, en tenue : cote, chaussures de sécurité, lunettes de protection. Nécessité de vestiaires et de casiers où, séparément, jeunes gens et jeunes filles laissent leurs vêtements de ville. Lieux de tous les dangers : on y barbote les portables, on y zieute les filles en forçant la porte lorsqu'elles s'y changent. Pas toujours, mais souvent... Le bahut bruisse de récits d'incidents attestés ou fantasmés : casiers brisés, plaintes fondées pour habits volés, Séverine ou Malika surprises en petite tenue. Les pions ne sont pas assez nombreux pour pacifier les lieux.

Un mercredi, deux ou trois malins, allez savoir, ont trouvé divertissant de glisser des allumettes enflammées par les fentes d'aération. Le feu a couvé dans les armoires métalliques ciblées, mais la fumée a fini par être perçue... Profs armés d'extincteurs. Pompiers. Police.

Une note nous apprend que le vendredi – jour des congés de Noël – a été banalisé. Tous les enseignants doivent être présents, de 14 h à 17 h « à la suite d'un évènement... ». L'habitude dans ce lycée était de libérer tout le monde à 15 h avant les congés de fin d'année. Cette fois-là les élèves fileront à 12 h. Pas nous. La plupart des profs ignorent l'incident. Rumeurs. La proviseure relate les faits, une fois interrompue par un collègue goguenard : « Des élèves foutent le feu et ce sont les profs qui sont collés ? » Une phrase laissera pantois nombre d'entre nous : « Je vous ai conviés à ces heures banalisées pour échanger sur ce qui, dans votre

attitude, à tous, avec élèves, légitime ces gestes extrêmes. » Le mot laxisme est prononcé. Nous voici responsables, du feu, de la fumée et des utilisations contrevenantes des casiers.

On notera à la rentrée de janvier une acrimonie accrue de quelques enseignants à l'égard des élèves, corrélative à une augmentation de rapports signalant toutes sortes d'incidents, demandant heures de retenue, journées d'exclusion. Nous vîmes ainsi naître chez certains collègues, un sentiment qui s'apparentait à une vindicte du professeur envers ses élèves et assistâmes ainsi à la migration de l'autorité nécessaire du pédagogue vers une absurde autodéfense qui ne disait pas son nom : ils ne voulaient pas être des « laxistes ». Le climat ne s'allégea qu'aux beaux jours : au retour des congés de printemps, les incivili-

Le mot laxisme est prononcé. Nous voici responsables, du feu, de la fumée et des utilisations contrevenantes des casiers.

tés décreurent, retrouvèrent leur étiage ordinaire.

Être « professionnels »

Dès la rentrée, on a su que cette 2^{de} serait « la » classe à problèmes à cause d'un désespéré hargneux qui n'a pas choisi la filière dans laquelle il est « orienté » ; mais il est loin d'être le seul dans ce lycée professionnel. Il confiera plus tard à un professeur, en tête-à-tête, dans un rare moment de confiance, son sentiment profond : « On m'a mis là comme un chien. » Refus revendiqué du moindre travail, incessants propos inconvenants à l'égard de ses rares camarades encore attentifs, incontrôlable et constante déambulation dans les salles. Il désorganise les ateliers, au mépris de la sécurité, détournant pour « rigoler » installations et substances réservées à l'apprentissage de métiers de l'industrie. Il tétanise les autres, s'en prend électivement avec brutalité à une professeure de génie chimique.

Octobre. Le jeune homme incriminé a fait déjà l'objet de nombreux rapports par plusieurs enseignants, certains faisant état de menaces explicites. Sans résultat. La classe part en vrille. Saisi, le chef des travaux dit à l'élève qu'au prochain, il sera déféré devant un conseil de discipline. Nouvel incident, nouveau rapport. Rien. Au conseil de classe de décembre, la professeure principale prend le mors aux dents. Le proviseur lui répond qu'il n'a pas eu les rapports, que c'est son job : elle est « payée pour ». Mais il « consent » à en lire une synthèse si « on » la lui transmet. Ce sera fait par courrier recommandé (l'équipe est échaudée par les rapports méconnus). La réponse du proviseur arrivera pendant les congés : réunion le jour de la rentrée de janvier, à 17 h 30. Tous s'y rendront. Soulagés.

Las. Le proviseur s'offusque du recommandé, que les enseignants ne sachent pas écrire (une faute dans le courrier), affirme qu'avec de bons profs, il n'y aurait pas de problème. « Faites votre travail ! » L'équipe stupéfaite se fait verte-

ment tancer. Deux heures de semonce, malgré la ténacité de la professeure principale, seule à contrattaquer ; les autres sont pétrifiés. Certains se reprocheront amèrement leur incompréhensible silence, en seront durablement affectés, humiliés.

Non sanctionné, l'élève se déchaine, de plus en plus menaçant à l'endroit de sa professeure d'enseignement professionnel, jusqu'à ce que des camarades ne l'interceptent un jour in extrémis avant qu'il ne la moleste sérieusement en plein cours. Elle s'enfuira chez son médecin, très secouée, et sera mise en arrêt pour accident du travail. Plus de quatre mois après le premier signalement. Majeur, sans diplôme, l'élève partira dans la nature les poings noués de colère : le proviseur a obtenu sa démission.

Entre les faits connus et ceux circons crits à leur établissement, des composantes similaires semblent présentes.

Défiance et déni

Quand la direction se méfie des profs, voire les dénigre, l'atmosphère, les relations entre tous, se dégradent, les repères collectifs se brouillent (« délétaire », accusations de laxisme). Les élèves savent quand les enseignants sont mal considérés par leur direction. Dans la brèche de l'irrespect hiérarchique s'engouffre le leur : les professeurs déstabilisés et culpabilisés surréagissent comme dans le premier exemple, ou n'agissent plus, comme dans le second. Ou ce sont les élèves qui surréagissent à la moindre contrariété. Et c'est le pépin.

d'effet, cela restaure sa confiance en l'école : son désarroi a été reconnu légitime. Désamorçage.

Si un chef d'établissement réagit à contretemps, si les enseignants ne s'insurgent pas toujours face à une direction peu amène, une double incrédulité est en cause : celle de celui qui ne peut pas croire qu'un élève du lycée soit insultant, menaçant, incendiaire, sans qu'il y ait été encouragé d'une façon ou d'une autre : *on sait bien* que des incidents graves surviennent à l'école, *mais quand même* pas chez nous, sauf si... Ou

Les enseignants connaissent la violence en extension : ils la repèrent au quotidien. Plus on monte dans la hiérarchie, plus sa réalité, ses formes sont abstraites pour qui est privé du contact physique long avec les élèves.

Inversion mortifère : le professeur est accusé d'être « en difficulté », se sent souvent fautif, alors que ce sont des élèves qui ont des difficultés, cela explique leurs comportements scolaires troublés, ingérables dans un contexte banal.

Lors d'une « erreur » d'orientation, si l'équipe, avec le proviseur, propose des alternatives au jeune, même non suivies

alors, *on sait bien* que l'on fait son travail en conscience, *mais quand même* si le proviseur dit qu'on le fait mal... on doute. Le langage courant l'exprime parfaitement : « J'y crois pas ! » La proviseuse n'a pas *pu* croire que des élèves avaient simplement mis le feu. L'équipe qui s'est fait remonter les bretelles n'a pas *pu* croire qu'elle n'était pas un peu

défaillante. La hiérarchie qui ne répond pas aux appels au secours n'est pas toujours indifférente : elle peut ne *pas croire* qu'il y ait urgence, qu'il faille intervenir vite, que des enseignants soient à ce point démunis. Ce double scepticisme relève d'une même confusion.

Approches différenciées

Les enseignants connaissent la violence en extension : ils la repèrent au quotidien. Plus on monte dans la hiérarchie, plus sa réalité, ses formes sont abstraites pour qui est privé du contact physique long avec les élèves, du vécu et du savoir intime que possèdent les professeurs. Les chefs d'établissement sont en relation avec des individus, rarement avec les groupes constitués d'élèves et jamais deux heures d'affilée. Ils ont souvent l'expérience des classes, mais semblent n'en garder qu'une connaissance lointaine, ils connaissent la violence en intention, eux.

Dans ce décalage s'insinue donc l'incrédulité, parfois l'abandon des équipes et fonctionne une sorte de déni. Sinon pourquoi si peu d'inspecteurs répondent quand on s'adresse à eux, pourquoi tant de profs se sentent-ils « lâchés » ?

Hormis l'irruption d'un contexte extérieur au sein de l'école, la violence scolaire s'édifie plus dans les classes que dans les couloirs, même si les incidents y sont plus physiques et plus visibles par l'administration que devant un tableau. C'est pendant les cours que se construit une acceptabilité des minuscules violences rampantes ; on répond souvent à ceux qui en font état « faites preuve d'autorité » ou « il faut une formation à la gestion des conflits ». Elles alimentent pourtant la grande, celle qui explose et fera la une des journaux. Les enseignants en sont les Cassandre, qui se demandent dans la salle des profs pourquoi il leur faut être à l'écoute des élèves alors qu'eux-mêmes sont si peu entendus.

Catherine Ravelli

Professeure de lettres-histoire en lycée à Paris

DÉNI DE LA HIÉRARCHIE



Textes de référence et pratiques disciplinaires effectives

Claude Lelièvre

Les règles « disciplinaires » ont vocation, entre autres, à réguler les violences éventuelles, celles des élèves, mais aussi celles des enseignants, en instituant un cadre juridique aux sanctions.

Retour sur trois moments de l'histoire de l'école française.

Là comme ailleurs (mais sans doute plus qu'ailleurs compte tenu du caractère tout particulièrement « fermé » et « idiosyncrasique » des pratiques « disciplinaires »), on peut supputer qu'il y a assez souvent une certaine « distance » entre les textes qui prétendent les régir, ou les encadrer, et les pratiques effectives. Cela n'est bien sûr pas nouveau, et on n'en prendra pour preuve que trois grands moments « historiques » quelque peu « exemplaires » en l'occurrence.

Comment pacifier en profondeur ?

Les fondateurs de l'école de la troisième République ont pris beaucoup de soin à établir un nouveau règlement disciplinaire pour le secondaire qui soit en accord avec le nouveau régime républicain tel qu'ils le concevaient, et qui contribue à mettre fin aux multiples révoltes (à origine « disciplinaire ») qui s'étaient multipliées dans les années 1870 et 1880.

La circulaire ministérielle du 15 juillet 1890 précise que « le Conseil supérieur de l'instruction publique a nettement manifesté sa préférence pour une discipline libérale et son éloignement d'une discipline purement répressive. Celle-ci, reposant sur la défiance, n'usant que de la contrainte, se contente d'un ordre apparent et d'une soumission extérieure, sous lesquels se dissimulent les mauvais instincts comprimés, et les sourdes révoltes qui éclateront plus tard. Cette discipline est mauvaise. Elle se satisfait de l'ordre apparent qu'elle obtient, et ne sait pas voir le désordre profond qu'elle tolère, moins encore celui qu'elle crée. La discipline libérale cherche, au contraire, à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas, mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui appren-

dre à se gouverner lui-même. Pour cela, elle lui accorde quelque crédit, fait appel à sa bonne volonté plutôt qu'à la peur du châtiement ».

Désormais, « les punitions auront toujours un caractère moral et réparateur ; le piquet, les pensums [les « lignes »], les privations de récréation, la retenue de promenade sont formellement interdits » (article 2).

Cette orientation a dû avoir une certaine application et certains résultats si l'on en juge par la baisse très sensible des révoltes lycéennes et collégiennes dans les décennies qui ont suivi. Mais cela ne s'est pas fait à l'évidence sans résistances. Par exemple, une circulaire du 22 janvier 1897 relative à la discipline dans les lycées et collèges doit revenir sur les choix de 1890 pour

qui suivent – même celles qui sont interdites depuis longtemps et qui viennent de la tradition. Certes, les textes pédagogiques de référence qui paraissent dans les années 1970 appartiennent bien davantage à un courant « libéral », voire « libertaire », qu'à une certaine tradition « autoritaire », mais il en va tout autrement des pratiques effectives.

En 1985, 15 % des instituteurs n'hésitaient pas à déclarer dans le cadre d'une recherche menée par Bernard Douet¹ qu'ils avaient eux-mêmes pratiqué la fessée (formellement interdite depuis 1887, comme tous les châtiments corporels ; et une interdiction pourtant dument rappelée quelques années auparavant par l'arrêté du 26 janvier 1978 : « tout châtiement corporel, pour quelque cause que ce soit, est strictement interdit »). Dans la même enquête de Bernard Douet, 45 % des maîtres déclaraient avoir constaté à l'école la pratique des fessées et 15 % des gifles. Surtout, 95 % des élèves du cours prépara-

« La discipline répressive [...] se satisfait de l'ordre apparent qu'elle obtient, et ne sait pas voir le désordre profond qu'elle tolère, moins encore celui qu'elle crée. »

confirmer leur validité, signe évident d'une application plus que partielle des consignes dans les établissements. Et les recteurs doivent monter au créneau, tel celui de Lille qui met en avant que « la suppression du piquet, des privations de récréation, des pensums n'a nullement dérangé l'équilibre des établissements scolaires. On se rend bien compte que ce n'est point par la vertu des punitions afflictives que les enfants apprennent à faire leur devoir, mais par la vigilance et par la bonté des maîtres, par les bons exemples ».

Quel « laxisme » ?

Bien loin d'avoir disparu dans un prétendu « laxisme généralisé » attribué à mai 68 et à ses remises en cause théoriques, les punitions continuent d'être massivement pratiquées dans les années

toire et 33 % de ceux du cours moyen deuxième année signalaient l'usage des gifles ou fessées. Et il en était de même pour « tirer les oreilles ou les cheveux » (à hauteur respectivement de 75 % et 52 %).

Comme l'a souligné Bernard Douet, « il existe toujours à l'école une méthode essentiellement autoritaire et directive, pratiquée par un grand nombre [...]. Le fait que les écrits pédagogiques de type autoritaire se raréfient pendant que ceux de tendances libérales ou non directives semblent de plus en plus nombreux pourrait laisser croire que l'école actuelle a totalement délaissé châtiments et peines pour s'engager sur les voies nouvelles qu'annoncent les théoriciens. Or, la réalité est tout autre. L'école actuelle, qui pratique toujours les

punitions les plus classiques, se pose certes en fait beaucoup de questions. Mais les défenseurs d'une éducation plus libérale ont inquiété plus qu'ils n'ont modifié. Les expériences tentées ici et là, le plus souvent par des enseignants isolés, ont ouvert le débat plus qu'elles n'ont su convaincre. »

Le vain rappel des principes ?

Troisième moment « topique », celui de la parution, en juillet 2000, des décrets et circulaires portant sur les procédures disciplinaires dans le secondaire. Selon Claude Allègre, alors ministre, il s'agit de « faire de l'école un territoire de droit commun », c'est-à-dire de la soustraire à son régime traditionnel de « quasi-extraterritorialité », et de la doter d'« un petit arsenal juridique qui redonne de la lisibilité à la sanction et qui introduise une nouvelle distance entre les acteurs de la communauté éducative ».

À propos de « distance », on pourrait précisément s'étonner de la réaction d'un certain nombre de professeurs à ce qui, à vrai dire, était moins un bouleversement sur le plan juridique qu'un rappel solennel de règles devant être appliquées de longue date.

Par exemple, la fin du passage sur les punitions (« il n'est pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les lignes et les zéros doivent également être proscrits ») a rencontré l'incrédulité ou l'hostilité de nombreux d'enseignants. Or, ce qui a pu être vécu comme restreignant le pouvoir de sanction des enseignants parce qu'il y avait interdiction du zéro pour raison de conduite, est depuis 130 ans régulièrement sanctionné par les juridictions administratives s'il y a recours devant elles. Par ailleurs, les « lignes » ou « pen-sums » étaient déjà formellement interdits depuis 1890...

Un observateur informé ne peut pas non plus manquer de remarquer le retour dans la circulaire de juillet 2000 d'une mesure qui avait déjà été préconisée dans l'arrêté de juillet 1890 : la tenue d'un registre des sanctions disciplinaires. C'est en effet une obligation réglementaire très largement négligée, alors même qu'elle est essentielle pour la transparence, la cohérence et la stabilité des pratiques en matière de sanction (contre l'injustice ou le sentiment d'injustice, ressentis très fortement par les élèves et plus propres à susciter la violence qu'à la calmer).

De façon plus générale, et selon Pierre Merle qui a mené une large enquête de

terrain à ce sujet dans les années qui ont suivi, « seule une minorité de règlements intérieurs respecte la lettre et l'esprit des nouveaux textes réglementaires² ». Bon nombre de règlements intérieurs ont à peine été réécrits. Ils peuvent même méconnaître la distinction essentielle faite désormais entre les punitions et les sanctions (et ne pas mentionner dans le règlement intérieur les punitions prévues, afin de laisser libre cours à chacun, en pleine contradiction avec les textes de juillet 2000). Les principes généraux du droit disciplinaire, et notamment ceux de « l'individualisation » de la sanction et le « respect du principe du contradictoire », peuvent être totalement passés sous silence.

L'étude menée ne doit pas conduire à une vision monolithique, car elle montre qu'une partie non négligeable des établissements adhère désormais d'une façon plus cohérente et plus explicite aux grands principes du droit. Mais il n'en reste pas moins que « l'inertie et le statu quo constituent cependant la force dominante et l'emportent sur le change-

ment ». Selon Pierre Merle, « cette inertie des acteurs peut s'expliquer soit par une formation initiale insuffisante des enseignants qui structure durablement les attitudes ultérieures, soit par le caractère quasi privé de la relation maître-élèves à l'intérieur de la classe qui autorise le maintien d'un espace relationnel en grande partie hermétique aux dispositions juridiques ».

Mais cela ne renverrait-il pas en dernier ressort, aussi et surtout, au déficit de mise en place d'un fonctionnement qui devrait être beaucoup plus collectif dans les établissements scolaires ainsi que dans la formation professionnelle des personnels ?

Claude Lelièvre

Historien de l'éducation

1 Discipline et punitions à l'école, PUF, 1987.

2 L'élève humilié; l'école un espace de non-droit?, PUF, 2005.



Les équipes mobiles de sécurité

Entretien avec Bernard Claux

Les équipes mobiles de sécurité (EMS), créées dans l'académie de Créteil en réaction à un incident dans un établissement et suite à un discours du président de la République, trouvent leur place dans la « lutte contre les violences » en milieu scolaire. Des urgentistes sont indispensables dans les hôpitaux : et à l'école ? Le point de vue du responsable des EMS à Créteil.

Tout d'abord, pouvez-vous nous dire quelques mots de la création des équipes mobiles de sécurité, de ses missions ?

— La première équipe mobile qui figurera les actuelles EMS au niveau national est née dans l'académie de Créteil en mars 2009, après l'intrusion d'une bande dans un lycée de Gagny en Seine-Saint-Denis. L'évènement avait provoqué un traumatisme particulièrement important dans l'établissement (élèves blessés, professeurs choqués, parents d'élèves inquiets) et une vive émotion au point que le président de la République et plusieurs de ses ministres s'y étaient rendus. Dans le même temps, Jean-Michel Blanquer, alors recteur de l'académie de Créteil, a souhaité mettre en place un accompagnement rapide et spécifique pour cet établissement. Il m'a demandé de lui faire une proposition en ce sens tout en évoquant l'idée de « relai mobile ». M'appuyant sur mes différentes expériences professionnelles, notamment sur celle de la mise en place d'un d'atelier relai avec des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse lorsque j'étais principal de collège, je lui ai proposé de créer une équipe pluridisciplinaire de cinq personnes et de l'appeler Erma (équipe relai mobile académique). C'est ainsi que je procédai dans les jours suivants au recrutement de ses membres afin d'être opérationnel seulement une semaine après l'évènement.

L'équipe se composait d'une conseillère principale d'éducation (CPE), d'une psychologue clinicienne, de trois enseignants, tous à temps plein, d'un personnel de direction à temps partiel et de moi-même. Nous avons proposé à la proviseure de prendre en charge à temps plein les cinq élèves les plus concernés par l'affaire, mais également d'autres élèves qui se marginalisaient fortement ou posaient des problèmes

de comportement. Ainsi, nous avons pris en charge une bonne quinzaine d'élèves et assuré une « présence résidentielle » pendant six semaines. Nous avons également rencontré des enseignants, écouté des personnels victimes et accompagné l'équipe de direction.

Nous avons très vite perçu tout l'intérêt pour les élèves pris en charge et l'impact sur l'ensemble de la communauté scolaire d'un tel dispositif qui permettait d'envisager des modes de résolution des conflits et des réponses opérationnelles adaptées à des situations de crise ou plus simplement à leur prévention. Le dispositif s'est alors fixé sur le long terme deux priorités en liens directs avec le climat d'un établissement scolaire : l'accompagnement et le soutien des équipes (direction, vie scolaire, pédagogiques) et la prise en charge des élèves les plus perturbateurs.

L'activité des EMS commence là où s'arrête la mission spécifique d'encadrement scolaire du conseiller principal d'éducation au sein de l'établissement.

Au cours du mois de mai 2009, le recteur Blanquer m'a demandé de réfléchir à une évolution du dispositif existant prenant davantage en compte le versant de la sécurisation des Eple sur le plan de la sécurité physique et matérielle (prévention des intrusions de bandes, protection des personnels et des locaux) conformément aux souhaits du président de la République énoncés lors du discours de Gagny en mars 2009.

J'ai alors proposé que cette équipe mobile académique, dont la réponse était principalement éducative, soit composée de deux modules. Le module éducatif déjà existant pouvant être complété par un module « sécurité » lui aussi pluridisciplinaire composé de personnels volontaires ayant une expérience et

une compétence dans le domaine de la sécurité et de la protection des personnes, mais aussi une aptitude à la médiation et à l'encadrement des jeunes.

— *La mise en place des équipes mobiles de sécurité à la rentrée 2009 a suscité de nombreuses réactions, entre sentiment d'une réponse inadaptée aux réalités vécues et crainte du développement d'une logique exclusivement sécuritaire...*

Tout d'abord, j'ai envie de répondre que beaucoup de personnes ne prêtent qu'un sens restrictif et sécuritaire au « S » du sigle EMS. Certes, nous sommes là pour renforcer la sécurisation des Eple, mais nos équipes comprennent également des personnels enseignants et éducatifs (pour Créteil un personnel sur trois), qui prennent en charge de nombreux élèves en grande difficulté, sans compter les quelques agents de paix scolaires qui sont d'anciens assistants d'éducation.

Je reste convaincu que la grande force du dispositif, tel qu'il est décliné à Créteil, réside dans cette répartition actée par le recteur. Elle atteste bien que les EMS ne constituent pas une réponse exclusivement sécuritaire, étant articulée sur

deux champs. Concrètement, dans les activités de sécurisation, la part de la médiation est extrêmement importante, de l'ordre de 80 % des missions contre 20 % pour les missions de sécurisation pure (protection des personnels ou de l'établissement). Un proviseur un jour m'a dit : « Vous avez inventé un nouveau métier. » Je trouve cette remarque assez juste, car je suis assez convaincu que les EMS occupent un espace interstitiel qui jusqu'à présent n'était pas occupé ou que très partiellement. L'activité des EMS commence là où s'arrête la mission spécifique d'encadrement scolaire du conseiller principal d'éducation au sein de l'établissement, et s'arrête là où commence la mission pure de sécurité publique de la police nationale ou de la gendarmerie.

Les EMS n'effectuent pas de missions de sécurité publique. Elles ne font pas non plus un travail de vigile, de CPE, ni ne remplacent un assistant d'éducation en arrêt de travail. Cette présence à la fois externalisée et interne – puisque tous les personnels EMS appartiennent à l'Éducation nationale – nous permet d'être aux abords immédiats des établissements, sur le trottoir, au portail, mais également de nous déplacer dans la cour, dans l'établissement, ce qui est beaucoup plus compliqué pour des forces de l'ordre. Nous pouvons alors traiter à titre préventif une situation de violence, un début de bagarre, la traiter sur le trottoir et une fois le portail franchi, continuer de la traiter dans l'établissement, et inversement le tout en prenant, le cas échéant, concrètement en charge sur les plans pédagogique et éducatif les élèves concernés.

Un autre intérêt du dispositif tient à la liaison que peuvent assurer les EMS avec différents partenaires. Sur cer-

vier 2010 lors du décès du jeune Hakim suite à l'agression dont il a été victime dans son lycée du Val-de-Marne.

Nous sommes sollicités pour intervenir dans des situations très variées (bagarres entre bandes, agressions d'élèves ou de personnels, appui pour le contrôle des entrées et des sorties, présence lors de conseil de discipline, interventions thématiques dans les classes, participation aux diagnostics de sécurité, conseils, prise en charge d'élèves perturbateurs ou victime). Nous exerçons une présence à la fois préventive et dissuasive. Assez souvent, lorsque nous arrivons, des jeunes qui venaient pour en découdre sont là. Systématiquement nous allons à leur rencontre pour échanger et, la plupart du temps, la situation s'apaise rapidement. Si la situation nous paraît vraiment risquée, nous en référons au chef d'établissement, qui appelle les forces de l'ordre.

Lorsqu'il s'agit de prendre concrètement en charge des élèves perturba-

les forces de police, la municipalité, la famille du jeune. Nous avons également travaillé avec la psychologue à l'accueil des classes le lendemain, notamment celles de la victime et de l'agresseur. Il a fallu gérer la forte pression médiatique nationale, la présence de nombreux jeunes qui voulaient voir le lieu du décès (d'où une logique de sécurisation, de contrôle des entrées et sorties). Nous nous sommes rendus volontairement visibles afin de rassurer les élèves (certains nous ont dit : « vous savez, on est content que les EMS soient là ») et leurs parents. Nous avons encore soutenu des personnels témoins de l'acte. Enfin, une marche silencieuse a été organisée, nous avons participé à son encadrement et nous avons aidé à mettre en place le travail dans le lycée en attendant cet hommage.

Récemment on nous a comparés à de l'aspirine qui enlève la douleur, mais qui ne traite pas le mal. Certes, mais il me semble que personne n'est choqué par le fait qu'en cas d'urgence cela soit un service spécialisé qui intervienne dans un premier temps, puis que la personne soit hospitalisée dans un autre service pour y être soignée sur le plus long terme. C'est vrai que nous avons un peu une fonction d'urgentistes, mais cela ne nous empêche pas d'assurer à posteriori un suivi de l'établissement.

Nous essayons toujours d'apporter une réponse adaptée et équilibrée, sachant que, sur le terrain, c'est quelquefois l'action éducative qui sera la plus efficace et que, dans d'autres circonstances, ce seront les actions de sécurisation qui seront les plus opérationnelles. Pour ma part, je pense que l'important, c'est d'avoir les deux types réponses à disposition.

Bernard Claux

Inspecteur d'académie établissements
et vie scolaire, responsable académique
dispositif EMS

Propos recueillis par Bruno Robbes

Personne n'est choqué par le fait qu'en cas d'urgence cela soit un service spécialisé qui intervienne, puis que la personne soit hospitalisée dans un autre service pour y être soignée sur le plus long terme.

taines situations qui nécessitent une articulation, un suivi et un échange d'information entre la police nationale ou la gendarmerie, le chef d'établissement ou autres services sociaux ou municipaux, nous pouvons être des intermédiaires précieux. C'est en ce sens que l'on peut parler de nouveau métier ou au moins de nouvelles missions, car nous avons développé une expertise qui permet ce travail d'accompagnement, d'appui et de prévention efficace.

— *À vous entendre, les EMS rempliraient une mission qui n'était pas couverte auparavant, en particulier dans des établissements rencontrant des difficultés à s'organiser, des fragilités collectives.*

Oui, en partie me semble-t-il. Pour autant les EMS viennent toujours en appui, jamais en substitution d'autres professionnels. Elles permettent de découpler la capacité d'intervention et de réponse du chef d'établissement ainsi que celle de ses équipes. Il n'est pas anecdotique de pouvoir très rapidement déployer dix ou quinze personnes avec des compétences complémentaires et variées dans un même établissement et sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines, comme ce fut le cas en jan-

teurs, j'alerte le module éducatif du département, qui rencontre le chef d'établissement. Nous proposons une prise en charge temporaire de ces élèves sur tout ou partie de la journée accompagnée d'un travail avec les équipes enseignantes sur une problématique que nous allons découvrir (vie scolaire, organisation fragile, enseignants en difficulté pédagogique, etc.). Et puis, il y a des missions extrêmement complexes, où notre accompagnement se poursuit sur un temps assez long. C'est aussi l'une des forces du dispositif : on comprend bien qu'une psychologue qui peut rester six semaines dans un établissement, c'est important au plan éducatif. Je pense à un établissement où nous sommes restés au quotidien pendant trois semaines. Voilà un point qui différencie certainement nos interventions de celle d'autres professionnels ou dispositifs.

Autre exemple : lors du décès d'un jeune lycéen, nous avons déployé l'ensemble de l'équipe, ce qui a permis de travailler la communication : aide à la mise en place d'une cellule de crise par le chef d'établissement, communication avec tous les adultes, échanges avec

« C'est pas moi, M'dame ! »

Valérie Lamarre, Nathalie Lelouey, Philippe Jubin

Un atelier relai : une classe rattachée à un collège de la cité, mais délocalisée « en ville », loin du quartier. Après le récit d'une séance de sculpture quelque peu mouvementée, la discussion entre adultes s'engage pour analyser ce qui s'est joué.

En première heure, pour la première fois depuis longtemps, les yeux d'Imed sont ouverts au-delà de deux petites fentes. Il ricane un peu moins. Le petit déjeuner a dû être moins « chargé » ce matin. Après avoir coupé et vendu quelques barrettes d'argile avec Chahid, après que je lui ai lancé le traditionnel « *C'est curieux de jouer encore à la marchande à vos âges* », il fait un truc étonnant, il sculpte !

Pour les autres, ce n'est pas mal non plus. Djamel, égal à lui-même, travaille en respectant la matière et le thème : l'Afrique. Brandon, a remonté ses manches et tripatouille la terre, en souriant. Il tente quelques formes. Chahid imagine l'argent qu'il pourrait se faire avec les barrettes qu'il a coupées ou échangées avec Djamel. Enfin, Clément est tranquille dans son coin. Bref, une bonne séance.

Et voilà que j'aperçois Imed qui, en douce, tente de faire entrer de la terre dans le radiateur. Il est le premier en cinq ans à y avoir pensé. Créatif le gamin. Nous lui disons d'arrêter, une fois, « *C'est pas moi, M'dame !* » et puis deux « *C'est pas moi, M'dame !* » et puis trois enfin, bref, dès que l'on ne le regarde pas, il recommence. « *Mais c'est pas moi, M'dame. J'ai rien fait !* »

Il se met alors à parler arabe avec Chahid. Nous lui demandons de parler français, la langue que tout le monde comprend dans cette salle.

Chahid a soudain une drôle de réflexion : « *Quand on quitte son pays, on n'est jamais chez soi. Ici, on est des étrangers et pour les gens du bled, on est des Français.* » Mais qu'est-ce qui lui fait penser à ça, à ce moment précis ? D'habitude, quand il parle du bled, c'est le paradis et la France, c'est tout « *pourri* ».

Mais nous n'avons pas le temps de rebondir. Dommage. Imed redevient grossier, insultant. Je sens bien qu'à un moment, il nous traite de « *petits blancs* ». Puis, il dit, en français dans le texte, « *C'est vrai, ouais, t'as vu, toutes les profs sont moches.* » Et Chahid de renchérir, « *Oh, oui, et les éducatrices aussi !* » Les deux acquiescent, convaincus. Nous, rien, zen. On reste moches et on n'en rajoute pas.

Les trois autres ne disent rien. Ah si, il y a Brandon qui pleure. Que d'un oeil, mais quand même. Imed lui a lancé de la terre. Il l'a rincé au lavabo puis a demandé de la crème parce que l'eau lui tirait la peau. Nathalie a trouvé une crème hydratante, périmée depuis un an, et une crème solaire récente. Nous avons voté pour la crème solaire. Évidemment, Brandon s'en est collé trois tonnes sur les mains et la figure. Rinçage, étalage. Finalement, Brandon est là, à sa place, l'œil rouge et larmoyant et le visage luisant de crème solaire alors qu'il fait trois degrés dehors.

Je finis par me dire que cette séance devient un tout petit peu bizarre.

Et le fourrage de radiateur à l'argile reprend de plus belle. Nathalie demande à Imed de changer de place avec elle. Il

refuse. Elle réitère. Toujours non. Elle insiste et s'approche. Imed, volontairement, la repousse assez violemment. Mais bien sûr, ce n'est pas lui, c'est elle qui l'a poussé.

Bon, ça commence à bien faire ! On fait l'échange de place et on se reconcentre. Pas pour longtemps. Nathalie s'aperçoit soudain que Chahid a détruit sa sculpture. Je regarde deux secondes et je reviens sur la mienne, Imed lui a ravalé la façade. Quelle rapidité ! Et ils rigolent, les deux zigotos. Et ils n'ont rien fait, M'dame.

Imed : *J'ai rien fait, j'étais pas là, j'ai rien vu.*

Moi : *Imed, ça va pas ? Tu te crois en garde à vue ?*

Imed : *Vous êtes moche !*

D'accord, ça recommence ! Cette fois, on plie. Il reste un quart d'heure, mais on s'use. Et je n'ai pas parlé des lancers de terre, des gros mots à toutes les phrases et autres joyeusetés. Rangement. Imed se précipite vers la table aux sculptures, lance de la terre sur les pièces et les bouscule. Je lui demande de s'en aller de là. Nathalie s'approche et il la pousse de nouveau. Bien. On le met au balayage.

Il nous menace de son balai le faisant voler à quelques centimètres de nos visages. Levé sur ses ergots de coquelet, le torse bombé, il nous toise d'un regard arrogant. Ma parole, il voudrait nous faire peur.

Dix minutes après, le rangement et le nettoyage sont terminés. Nous les faisons sortir de la pièce. Un autre travail commence.

Dialogue à partir du texte de Valérie

Philippe : Une lecture rapide de ton texte pourrait donner deux impressions : vous ne faites pas grand-chose et quel bazar ! Mais en étant plus attentif, on s'aperçoit que vous êtes constamment présentes et vigilantes. Ça aurait pu très facilement basculer dans une crise frontale, mais c'est resté en deçà.

Nathalie : Oui, ce jour-là, ils étaient dans la confrontation. Tous les moyens étaient bons pour aller à l'affrontement.

Philippe : Et vous avez su gérer au plus près. Par exemple au début. Devant le chiffon rouge agité par l'élève – modeler des barrettes de shit en argile et les proposer aux copains – Valérie réagit par de l'humour (« *arrêtez de jouer à la marchande* ») ce qui veut d'abord dire qu'elle ne pense pas que ce n'est rien. Elle n'est pas complice. L'élève reçoit une réponse, une réponse juste puisqu'elle le met au travail, le réinscrit dans le travail commun.

Valérie : Oui. Pendant cette séance, il fallait être subtile et désamorcer continuellement, mais sans trop en avoir l'air. Il ne fallait pas en ajouter.

Nathalie : Être au plus prêt de leur réalité et tenir l'accompagnement éducatif... Il y a toujours quelque chose derrière ce genre d'attitude des jeunes. Parfois il faut réagir rapidement, fortement, en les sortant par exemple. D'autres fois, pour quelque chose d'apparemment plus grave, on va attendre, on va désamorcer, parce qu'on sent les choses autrement. Ce n'est pas l'acte posé, en lui-même, qui dicte notre réaction. C'est beaucoup plus complexe. Quand des élèves veulent se payer les adultes, on a intérêt à piloter au plus juste. Évidemment, ce serait facile de faire exploser un élève et de l'exclure.

Philippe : On sent bien que vous n'êtes pas écrasées par ce qui se passe et que vous n'avez pas peur. Les élèves doivent le sentir. Positivement, votre attitude permet à l'un d'entre eux d'évoquer sa place d'étranger, au pays comme en France. C'est une parole sans doute juste pour lui et vous ne la reprenez pas.

Nathalie : Pas immédiatement. On entend. On est vigilant à ce que ces paroles soient accueillies. Le fait que je sois en situation de sculpter avec eux est un élément déterminant. Pas seulement *être* avec, mais *faire* avec.

Philippe : Quand il dit « *vous êtes moches* », vous ne réagissez pas.

Nathalie : On sourit.

Philippe : Et ça ne vous détruit pas ?

Valérie : Ce n'est pas moi personnellement qui suis visée. C'est la fonction. Je suis l'adulte qui tient le cadre à ce moment-là.

Nathalie : Ils cherchent les failles et chez nous, avec l'expérience, elles se réduisent. Heureusement. S'ils nous touchaient personnellement, on serait mort. Ce recul nous permet de répondre autrement que dans l'affect.

Philippe : Valérie parle de *gamins*, ce sont pourtant des élèves exclus à maintes reprises, qui se sont parfois payés des enseignants, pour de vrai, et qui ont délinqué à l'extérieur, qui sont suivis par la PJJ.

Nathalie : Mais ce sont des mômes. Les délits qu'ils ont commis ne masquent pas leur part d'enfance. Mais je ne dis pas tout leur parcours de délinquance à l'ensemble de l'équipe. Des collègues risqueraient de ne plus voir que cela.

Valérie : Mon travail en maison d'arrêt me montre qu'effectivement, ce sont des ados. Ici, on voit aussi l'enfant malheureux.

Nathalie : On touche la vraie misère. Aucun des enfants de ce groupe-là n'avait un père et une mère ensemble, beaucoup de décès, de mères seules, parfois de l'inceste. La vraie misère sociale, psychologique, et une grande pauvreté dans l'usage de la langue, pour exprimer tout cela. Je suis étonnée de tous les jours des carences qu'ils peuvent avoir. Mais si on est bienveillant avec eux, alors ils investissent la structure et nouent des relations avec l'adulte plus facilement. Cependant, chaque intervenant doit occuper sa place et s'y tenir.

Nathalie : Je trouve aussi que le fonctionnement institutionnel participe de la prévention de la violence. Quand le cadre tient, il devient sécurisant et alors on peut se mettre au travail, y compris scolaire.

Philippe : C'est vrai qu'on ne se pose pas trop la question de la gestion de la violence en tant que telle, de sa prévention. On travaille pour un cadre sécurisé qui devient sécurisant, avec certains rapports humains et qui produit une certaine ambiance. Jean Oury dit que l'ambiance est affaire de structures, les dispositifs que tu évoquais et qui mettent au travail.

Nathalie : Le jour où Perrine, armée d'un morceau du carreau qu'elle venait de casser, a menacé de trancher la gorge d'Éric ou quand Mustapha a voulu en découdre, un couteau à la main, on a géré rapidement, au plus près et sans concession. Les pics de violence peuvent être aigus même s'ils sont rares ici. Mais c'est dans la reprise des événements que va se jouer l'essentiel. La reprise qui fait que l'on va en reparler tout en essayant de reprendre l'affaire, de retisser les liens distendus ou brisés. Et cette reprise se fera dans des dispositifs différents, avec des adultes différents. Encore la pluralité articulée. Le bureau du principal n'est pas le bilan de fin de semaine avec l'éducateur. Les discours y sont différents et c'est important qu'ils entendent les deux et voient la cohérence.

Philippe : Peut-être que ça marche parce qu'ils sentent des adultes en face d'eux capables de prendre position et de s'y tenir, à partir de statuts différents. On travaille sur l'organisation du milieu et on essaie de tenir un cadre qui ne soit pas directement, inutilement, violent même si on exige beaucoup d'eux, au bout du compte. Mais qu'est-ce qui fait violence chez eux, pour eux ?

Valérie : Il y a des choses simples qui sont tenues : dire bonjour, la casquette, le portable... On a mis en place un minimum qui est en fait un maximum. Pendant la séance évoquée dans le texte, on était sans doute au maximum de ce que l'on pouvait faire. Aller au-delà aurait pu provoquer un passage à l'acte violent.

Philippe : En lisant rapidement ton texte, on pourrait penser à de la tolérance.

Valérie : La tolérance n'est pas la permissivité ni du laxisme. On laisse du mou pour ne pas que ça pète, mais le cadre est là, décliné dans le temps long. On n'est pas obligé de réagir dans l'instant. Les entretiens bilans individuels du vendredi, une autre institution tenue, sont là pour reparler après coup des événements de la semaine, dans un moment plus apaisé, pour le jeune comme pour les adultes. Car tous ces dispositifs sont aussi là pour nous limiter nous, les adultes.

Nathalie : On n'hésite pas à donner des sanctions, mais c'est au cas par cas, en tenant compte du contexte familial par exemple. Pas pour être gentil, pas pour excuser « le pauvre chéri qui a bien du malheur », mais à partir de questions simples du type : qu'est-ce qu'il est possible de faire avec cette famille ? Une sanction n'est jamais destructrice si elle est ressentie comme juste. C'est l'absence de réaction ou l'engagement d'un adulte non tenu qui peut l'être, si c'est ressenti comme de l'indifférence, de la faiblesse ou de la peur.

Philippe : Un adulte, ou une structure, qui fixe un cadre, mais qui le tient mal, est anxiogène.

Nathalie : Est-ce que notre travail ne tourne pas autour de cela, l'angoisse ?

Valérie : Y compris à notre niveau, notre propre angoisse.

Valérie Lamarre-Milbergue, sculptrice

Nathalie Lelouey, éducatrice PJJ

Philippe Jubin, enseignant intervenant à l'atelier relais.

Cette classe relai est le fruit d'un partenariat entre l'Éducation nationale, la protection judiciaire de la jeunesse et la Ligue de l'enseignement. Elle accueille huit collégiens décrocheurs, pluri-exclus et souvent déscolarisés depuis plusieurs mois, en majorité suivis par la PJJ.

Violences sexistes au collège

Isabelle Collet

Ce type de violences est tellement admis, voire justifié, par les auteurs comme par les victimes, par les pairs comme par les adultes qu'elles sont souvent invisibles. Il est indispensable d'au moins les mettre en mots.

Le collège étudié dans le cadre de cette recherche¹ peut-être considéré comme un collège « banal » de ZEP en région parisienne. Les analyses présentées ici sont issues de l'observation d'une activité en classe de 4^e sur les relations entre les garçons et les filles (trois séances) et de deux entretiens de groupes non mixtes avec à chaque fois cinq élèves, choisis par la direction de l'établissement. Ce tableau, s'il ne doit pas être généralisé à l'aveugle, est néanmoins instructif pour comprendre les mécanismes de la violence sexiste et les raisons pour lesquelles elle est si difficile à appréhender et à combattre, même dans un collège où l'équipe pédagogique est aussi investie.

C'est quoi, une violence sexiste ?

Pour les garçons comme pour les filles, les violences sexistes sont d'abord les violences sexuelles. Pour les filles, ces violences sont perpétrées par des garçons sur des filles : il s'agit des viols, agressions, attouchements : le fait de « mettre des mains ». Pour les garçons, ces violences sont perpétrées par des garçons sur des filles et des garçons : les moqueries, insultes, coups, mises à l'écart, qui s'exercent contre les garçons supposés homosexuels et contre les filles « de mauvaise réputation ». De la part des garçons comme des filles, ces violences sont considérées comme admissibles, voire justifiées tant qu'elles ne se trompent pas de cibles (les « pd » et les « filles qui ont des réputations »).

Les réputations des filles

Les filles entretiennent un discours ambigu sur la question des attouchements. D'une part, elles estiment qu'une moitié des garçons « mettent la main ». D'autre part, elles affirment avoir sur ce point un discours très clair, qui est « on ne touche pas » ; même si ce discours est manifestement sans effet. Ces actes ont lieu généralement à l'occasion de bousculades (dans les couloirs surtout, mais aussi dans la cour, à la cantine, voire dans la classe), et ils se passent sans témoin, apparemment sans

coupable voire sans victime, puisque parfois, elles disent ne pas être sûres...

Pour elle, un acte grave, c'est un acte qui est commis à la vue de tous. Par exemple, elles relatent le cas d'un garçon qui « a touché les seins » d'une fille. C'était un acte inadmissible parce qu'il l'a commis dans la cour, à la vue de tous les élèves alors que « c'était une fille qui n'était pas comme ça ».

En somme, le problème pour ces filles, ce n'est pas quand il y a violence sexuelle et sexiste, c'est quand tout le monde sait qu'elles en sont victimes. Les filles à qui on « le » fait sont toujours jugées comme potentiellement consentantes. C'est aussi la raison pour laquelle les mains aux fesses sont si peu dénoncées : si une fille admet qu'on lui met souvent la main aux fesses, ce sera consi-

deré comme la preuve qu'elle le mérite. L'acte étant en somme performatif : celle qui est agressée est consentante par le fait même d'avoir été agressée. Tout le monde, garçons comme filles, sait ce qu'est « une fille qui a une réputation ». Ce sont des filles « qui s'habillent mal, qui fument, qui boivent », mais aussi des filles « qui provoquent », qui « aiment faire l'amour », « qui veulent sortir avec tous les mecs », « mettent des trucs moulants », « se dandinent devant nous », « regardent des films bizarres », « qui se font remarquer », « qui se croient trop ».

De la part des garçons comme des filles, ces violences sont considérées comme admissibles, voire justifiées tant qu'elles ne se trompent pas de cibles (les « pd » et les « filles qui ont des réputations »).

deré comme la preuve qu'elle le mérite. L'acte étant en somme performatif : celle qui est agressée est consentante par le fait même d'avoir été agressée.

Le contrôle du comportement des filles est permanent et les filles elles-mêmes participent à ce contrôle : « C'est important de savoir avec qui on traîne. » Il faut se méfier du regard que les garçons pourraient porter sur elles si elles avaient une conduite ou des fréquentations inconvenantes. Par exemple, quand j'ai demandé aux groupes de filles : « Que se

Des justifications ambivalentes

Les filles utilisent souvent l'excuse de la maturité pour dédouaner les garçons de leurs actes. Si l'argument leur permet de renforcer l'image qu'elles ont d'elles-mêmes (nous sommes plus mures), il permet de prétendre que les garçons ne se rendent pas compte de ce qu'ils font. Alors, puisqu'ils sont trop immatures pour savoir qu'il faut respecter les filles bien, la fille qu'ils agressent n'est donc pas réellement salie par une agression irréfléchie.

On voit très bien cette logique à l'œuvre dans la manière dont les filles comme les garçons excusent les actes des élèves de 6^e et 5^e : « ils ne savent pas ce qu'ils font », par exemple quand ils tentent d'arracher les T-shirts des filles. Les garçons qui continuent à agresser les filles par la suite sont ceux qui sont encore des gamins. Face au jugement que les filles portent sur eux, des garçons sont partagés entre deux sentiments antagonistes : ils en veulent aux filles de les considérer comme des gamins et en même temps, ils utilisent consciemment l'argument comme prétexte à leur écart.

Devant la quantité de règles à suivre et les enjeux, finalement les filles estiment que la meilleure solution pour éviter les ennuis, c'est de devenir invisible. Ce qui amènera un garçon à s'étonner sincèrement : « Y a des filles, elles parlent jamais. Elles sont là, dans l'année, neuf mois dans l'année, jamais elles parlent. »

L'homosexualité comme repoussoir

Le premier exemple de violence sexiste énoncée par les garçons est la violence homophobe, envers « *ceux qui portent des slims* », ceux qui « *ne mettent pas la main* » ou ceux qui ne se laissent jamais entraîner, ce sont des « *bolos* » (on pourrait dire : des chouchous, des premiers de la classe). Être un bolos, c'est d'abord ne pas être viril.

Parmi les cinq garçons qui ont participé à l'entretien, l'un d'entre eux avait un comportement qui se démarquait nettement des autres. C'était le seul blanc, mais aussi le seul à faire des remarques anti-français. Il était absolument obsédé par la question du sexe et de manière très provocatrice. Ses propos excessifs n'étaient pas partagés par les autres élèves, qui soupiraient ou détournaient les yeux avec embarras. Pourtant, aucun autre garçon ne l'a contredit. Interpelé directement, l'un des élèves a finalement fait part de sa désapprobation... il a été aussitôt qualifié de « gay » et n'a plus rien dit.

En somme, ce garçon provocateur a posé une norme de virilité sur le groupe, que les autres n'approuvent pas, mais qu'ils n'ont pas osé contrer, d'une part, de peur du stigmate de l'homosexualité et d'autre part, parce que même si cette attitude est navrante, elle est perçue comme naturelle, donc excusable.

En somme l'homophobie est surtout une hétéronormativité poussée à l'extrême : peu importe que le garçon soit gay ou non. La question est : a-t-il l'air gay ? Il est plus grave de rendre visible la possibilité d'une ambiguïté sexuelle des rôles et des comportements que de pratiquer réellement dans le secret des actes homosexuels entre garçons. La meilleure façon alors de ne pas avoir l'air gay est de jouer les sur-mâles provocateurs, d'avoir des gestes sexuels envers les filles, de traiter les autres de « *pd* »... ou de laisser les autres le faire sans rien dire.

Pour autant, il est évident que les élèves homosexuels se sentent directement attaqués par cette violence verbale quotidienne et ces menaces de violences physiques qui les contraignent à la dissimulation.

Que faire ?

La violence sexiste est souvent en grande partie invisible dans les établissements, minorée ou mal prise en compte. Mais sa dénonciation sans précaution risque de fragiliser davantage ses victimes. Celles-ci peuvent être en

conséquence les premières à résister à sa mise en lumière. La stratégie est alors de combattre la violence sexiste sans pour autant mettre en avant ses victimes et sans compter sur un soutien de leur part. Ce n'est pas parce la prévention se heurte à une résistance qu'elle n'atteint pas sa cible.

Partant de nos expériences et de cette enquête, voici quelques préconisations que l'on peut avancer pour faire de la prévention dans les établissements.

- *Rendre le sexisme hors-la-loi au sein de l'établissement.*

Il ne suffit pas d'écrire en petit dans le règlement du collège que toute discrimination de sexe ou d'origine ethnique ou religieuse est proscrite. Aucun parent, aucun élève ne lit le règlement... Une charte du respect entre élèves, émise par la direction, doit être connue de tous et toutes, élèves comme

montrer leurs épaules (beaucoup d'établissements interdisent les hauts à bretelle), les garçons n'ont pas le droit de montrer leur slip ! Ne porter l'attention que sur les tenues des filles, sous prétexte qu'elles sont les seules à être agressées à cause de leur tenue, valide l'idée que les filles sont les proies naturelles des garçons et que seules les filles sont capables d'indécence.

- *Il faut amener les filles à combattre le jeu injuste des réputations.*

La méfiance entre filles causée par la surveillance qu'elles sont tenues d'exercer les unes sur les autres est une des armes les plus efficaces du sexisme ordinaire. Il faut leur permettre de sortir de leur méfiance mutuelle et leur faire comprendre que la honte de l'agression doit être portée par l'agresseur et non pas l'agressée. Pour cela, il est nécessaire de permettre régulièrement aux filles et

La stratégie est de combattre la violence sexiste sans pour autant mettre en avant ses victimes et sans compter sur un soutien de leur part. Ce n'est pas parce qu'elle se heurte à une résistance qu'elle n'atteint pas sa cible.

enseignants. Elle doit être affichée dans le collège et bien sûr appliquée par les adultes de l'établissement.

Il est important de poser un cadre net et sans ambiguïté, afin de ne pas avoir à gérer les arguties et demandes d'exception souvent purement théorique voire de mauvaise foi (« *Et si la fille aime ça ?* » ou « *Oui, mais ça dépend de la relation entre le garçon et la fille* »). L'école, ce n'est ni la plage, ni la boîte de nuit, ni la chambre. Le possible consentement n'entre pas en ligne de compte : certains gestes, attitudes, propos et tenues n'ont pas lieu d'être dans un espace scolaire.

- *Les règles doivent être les mêmes pour les filles et pour les garçons.*

Cette règle porte essentiellement sur deux points. D'une part, la violence homophobe exercée entre garçons est une violence sexiste qui ne doit pas être réduite à une forme de chahut ou de banal harcèlement. D'autre part, les règles qui s'appliquent à la décence des tenues des filles doivent être appliquées de même aux garçons. Si les établissements surveillent la longueur des jupes des filles et la profondeur des décolletés, ils doivent être également stricts quand les garçons montrent leur caleçon sous les baggy's qui tombent bas sur les hanches. Si les filles n'ont pas le droit de

aux garçons d'évoquer explicitement et conjointement ces points lors de temps de rencontre et de débat animés par un ou plusieurs membres de l'équipe éducative ou d'intervenants extérieurs et de les accompagner dans l'élaboration de « solutions² ».

Isabelle Collet

Chargée d'enseignement et collaboratrice scientifique en sciences de l'éducation, université de Genève

¹ Cette enquête a été réalisée avec le soutien de l'Inspection académique et la délégation départementale aux droits des femmes et à l'égalité des chances des Hauts-de-Seine. L'article ne présente ici qu'une partie d'un rapport plus important, réalisé avec Cendrine Marro et Laure Moguerou de l'équipe Genre, savoirs et éducation de l'université Paris Ouest-Nanterre-La-Défense.

² Voir à ce sujet le BO hors-série n° 10 du 2 novembre 2000.

Faites des projets, pas la guerre

David Chaminade

Plutôt que des sermons moralisateurs, l'implication dans un projet commun peut contribuer à apaiser les relations d'agressivité de certains garçons à l'égard des filles.

Notre lycée professionnel n'a longtemps proposé que des formations « masculines » : maintenance, productique, outillage. Mais en 2008, la modification des cartes de formation sur l'académie a profondément modifié le paysage de l'établissement avec l'arrivée de cursus féminisés (secrétariat et comptabilité).

Dès les premiers jours, les réflexions et attitudes provocatrices des garçons sont apparues. Les enseignantes des sections secrétariat et comptabilité ont aussi été la cible d'insultes quand elles prenaient la défense de leurs élèves.

Les toilettes des filles, malheureusement mitoyennes de celles des garçons, sont devenues un lieu de regroupement, ce qui a contribué à développer un sentiment d'oppression permanent chez les filles, qui n'avaient aucun lieu de refuge dans les espaces communs de l'établissement.

Ces phénomènes d'agression perdurant, les filles et leurs enseignants ont tenté d'alerter l'administration sur leur sentiment permanent d'insécurité. Sans succès. Paroxysme de cette ambiance, l'agression avortée d'une élève de 2^{de} par un groupe de garçons parce qu'elle avait répondu verbalement aux provocations.

Une institution pas à la hauteur

L'accueil de l'institution n'a pas été à la hauteur des enjeux : la salle de cours tertiaire n'était pas prête, le sentiment de malaise lié à un « déracinement » des élèves s'est accru. « *Nous n'avons pas envie de changer d'établissement, en plus là où on va rien n'est prêt...* »

Le cursus secrétariat et comptabilité impose aux élèves l'adoption d'une tenue professionnelle au quotidien. L'amalgame nauséabond entre tenue correcte, maquillage et fille de « mauvaise réputation » a été vite fait.

On peut donc parler de violence de l'institution à l'égard des élèves filles, à laquelle s'est ajouté l'exacerbation par certains garçons de leur virilité, repro-

duisant un modèle violent de domination sur le sexe féminin. Chez les filles, ce comportement a entraîné un choc puis, en fonction de leur personnalité et de leur origine sociale, un rejet ou une soumission aux stéréotypes véhiculés.

Un projet pour fédérer les énergies

Une équipe s'est constituée pour proposer un projet autour de trois axes : mixité, qualité et transversalité. Nous avons cru pouvoir apaiser les tensions en engageant les élèves dans un projet attractif et exigeant en terme de production et de résultats. Nous avons constitué un « Team » moto en utilisant les ressources de formation de l'établissement : secrétariat, productique/outilleur et mécanique moto. Nous avons souhaité des rencontres entre les différentes sections lors des réunions

Des groupes mixtes se sont formés aux récréations. Les filles n'étant plus seules, elles étaient moins sujettes à provocation.

de suivi et des échanges dans les ateliers ; les secrétaires allaient rencontrer les outilleurs et les mécaniciens pour faire des photos et écrire des articles sur l'avancée du projet, les mécaniciens et les outilleurs se voyaient pour ajuster les pièces fabriquées. Ce projet a été mené à bien avec comme point d'orgue – partie émergée de l'iceberg – une participation aux mythiques 24 h du Mans Moto.

Postulat numéro un : adhérer à une entreprise aux objectifs élevés renvoie une image positive aux participants, revalorisant ainsi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs partenaires et de l'établissement.

Postulat numéro 2 : travailler ensemble favorise cohésion et solidarité.

Postulat numéro 3 : la transversalité permet une connaissance approfondie du milieu et des individus.

Grâce à la mixité des différents temps du projet, les filles n'ont plus été perçues comme des objets de séduction ou de non-séduction, elles devenaient les

partenaires d'un projet commun. De fait, les discussions entre les élèves, les représentations des uns aux autres ont changé.

Des groupes mixtes se sont formés aux récréations. Les filles n'étant plus seules pendant ces temps morts, elles étaient moins sujettes à provocation. Identifiées comme appartenant à un groupe, les agressions verbales et autres bousculades à leur rencontre se sont estompées.

Un travail collectif qui décroïssonne

Le fait de se déplacer dans les ateliers d'autres secteurs pour la validation du dessin des pièces motos, leur montage sur les machines ou encore les reportages a décroïssonné les relations. Savoir que l'autre s'intéresse à ce que l'on fait modifie l'image que l'on a de l'autre et de soi. Souvent, les provocations sont facilitées parce que les agresseurs ont la certitude qu'ils agissent incognito. Or, en circulant régulièrement, les filles ont pu croiser et identifier de plus en plus

d'individus, connaître leur classe, leur réseau.

Le projet a donc eu des effets positifs sur l'attitude générale des protagonistes et a autorisé une modification durable des comportements au sein de l'établissement. Il aura permis pour certains acteurs de tisser des liens durables et pour d'autres, d'apprendre à se connaître, de sortir de l'anonymat, permettant une nouvelle perception d'autrui.

Pour l'équipe du projet, les résultats concernant l'intégration d'un public féminin dans une structure historiquement et culturellement masculine ont été à la hauteur. Nous avons réussi à montrer à tous qu'il n'y avait pas de fatalité.

David Chaminade

Professeur d'EPS en lycée professionnel à Toulouse

Plus d'informations sur le blog :
lavoiedemenon.over-blog.com

Quelle formation pour les enseignants ?

Bruno Robbes

Alors que la formation professionnelle initiale et continue connaît une dégradation sans précédent, n'est-il pas surprenant que l'on insiste autant actuellement sur la formation des enseignants à la prévention des situations de violence ?

Nous n'aborderons pas les éléments de conjoncture largement commentés par ailleurs, préférant porter notre attention sur les contenus et les finalités des formations possibles. Nous avons toujours défendu l'idée qu'il était indispensable de prendre en compte dans la formation des enseignants ces dimensions soi-disant « peu nobles » de la profession, où les professeurs débutants – mais pas seulement eux – peinent à établir une discipline scolaire ou à exercer leur autorité en classe. Il est banal de dire que les conflits qui surviennent immanquablement dans les relations aux élèves, à défaut d'être résolus, génèrent des situations potentiellement violentes, mais que fort heureusement, la plupart des situations d'enseignement ne connaissent pas une telle issue. En allant étudier de près comment les professionnels s'y prennent, il est possible de tirer des enseignements précieux¹. Ce travail est d'autant plus utile que l'action en situation requiert non pas des « recettes » fonctionnant une fois pour toutes, mais des savoirs d'actions

spécifiques², des gestes professionnels qui s'apprennent et s'ajustent³ avec le temps, guidés par des principes d'action dont les jeunes enseignants ont besoin de se doter. Il convient donc de ne pas négliger cette question de la formation des enseignants à la prévention et à la gestion de situations génératrices de violence, mais à condition de l'aborder comme une dimension de la professionnalité et dans sa complexité, au risque de réduire le travail enseignant

Ne pas négliger cette question de la formation des enseignants à la prévention et à la gestion de situations génératrices de violence, mais à condition de l'aborder comme une dimension de la professionnalité et dans sa complexité.

à une entreprise de contention sociale, alors que les phénomènes de déliaison qui affectent nos sociétés impliqueraient des décisions d'une tout autre nature.

Les propositions qui font l'actualité

Le 27 septembre 2010, le ministre de l'Éducation nationale organisait un

séminaire sur « la formation à la prévention de la violence et à la tenue de classe ». Il s'agissait de donner en priorité aux enseignants lauréats du concours n'ayant pas effectué de seconde année à l'IUFM, ainsi qu'aux personnels des établissements sensibles du programme Clair, une formation à la prévention des violences en s'appuyant sur les propositions du conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école. Trois axes étaient indiqués : la distribution d'un DVD sur la tenue de classe ; la mise à disposition d'un portail de ressources intitulé « Tenue de classe, la classe côté professeur⁴ » ; des formations académiques de trois jours comprenant trois

modules de douze heures de cours et vingt-quatre heures de travaux pratiques, assurées par « une soixantaine de référents académiques chargés d'animer la formation des enseignants », ces derniers recevant en octobre « une formation spécifique de haut niveau durant une semaine » coordonnée par Éric Debarbieux, président du conseil scientifique.

Ces propositions méritent attention. Un premier document⁵ rappelle non seulement la nécessité d'une formation initiale de base « *si on souhaite que les futurs enseignants soient capables de gérer efficacement les situations auxquelles ils auront à faire face au cours de leur carrière* », mais aussi d'une formation continue. Il insiste sur la prise en compte des « *éléments contextuels dans lesquels se transmettent les savoirs dans une classe* » et cite les pratiques pédagogiques efficaces qui devraient être à la base de cette formation : « *Celles visant la motivation scolaire, l'apprentissage coopératif, les climats démocratiques et la création d'une relation significative avec l'élève.* » Plus complet, le second document⁶ commence par reprendre le premier. Il redit la nécessité que le personnel scolaire connaisse d'une part les contextes, d'autre part les facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires qui influent sur les comportements agressifs des élèves. Il recommande des démarches de formation allant dans le sens des travaux sur la professionnalisation enseignante : le professeur agit en prévention lorsqu'il crée « *des environnements d'apprentissage sains* » ; ses interventions d'urgence s'accompagnent d'« *un retour réflexif individuel et collectif[...] en vue de les bonifier, de les ajuster le cas échéant et d'en faire profiter les collègues* ». Enfin, il préconise la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de la formation des étudiants,

qui ne passe pas par « *le seul modèle du cours magistral* », mais par le travail en groupe, l'analyse de pratique, le théâtre-forum ou les techniques de dynamique de groupe. Il répertorie ensuite cinq grands domaines de connaissances et de compétences à acquérir : connaissances théoriques de base sur la compréhension du phénomène de violence à l'école ; gestion de classe ; gestion et travail des groupes en équipe ; partenariats ; gestion de crise dans la classe. Il propose enfin deux modules – l'un pour la formation initiale, l'autre pour la formation continue des enseignants – de durées et de formes comparables aux

tes adressent de nombreuses mises en garde aux responsables politiques français. Ceci nous conduit à formuler quatre remarques.

La formation, le temps et la durée

Sans leur faire injure, on peut raisonnablement douter des capacités de formateurs, d'enseignants jeunes ou plus anciens, à assimiler un programme aussi dense en si peu de temps. De plus, les effets de formation ne se décrètent pas. Nombre de recherches sur l'apprentissage nous enseignent que la formation n'est pas un « instantané », mais un processus qui se déploie dans la durée. Sa

« Le problème de la violence à l'école, et plus largement les problèmes de discipline ou de gestion de classe ne sont pas des "extras" qu'un module de quelques heures suffirait à faire connaître. »

formations académiques, qui déclinent les verbes comprendre, prévenir et agir.

Limites de l'entreprise ?

Ces propositions ambitieuses constituent assurément une avancée. Dans la période actuelle, engager les enseignants dans un processus de formation qui prendrait en compte l'ensemble des dimensions répertoriées relèverait du défi. Les experts du conseil scientifique ne s'y trompent pas, qui dans leurs tex-

réussite dépend du projet (du désir ?) de l'apprenant d'aller vers le savoir, en réponse à des besoins identifiés. Elle procède aussi de ses dispositions à interroger des représentations inadéquates, à se laisser transformer par des représentations nouvelles qui peuvent le conduire à intégrer, à concevoir et à mettre en œuvre de nouveaux savoirs, généralement accompagnés par un formateur. Nos scientifiques ne disent pas autre chose lorsqu'ils déclarent que « *le problème de la violence à l'école, et plus largement les problèmes de discipline ou de gestion de classe ne sont pas des "extras" qu'un module de quelques heures suffirait à faire connaître. La prévention de la violence nécessite une intégration dans les pratiques scolaires et éducatives quotidiennes, et une intégration des pratiques et attitudes dans l'éthos des personnels et futurs personnels* ». En conséquence, une formation qui vise l'efficacité oblige à concevoir un accompagnement non pas de la, mais des premières années du début de carrière des enseignants, c'est-à-dire de penser un continuum entre formations initiale et continue d'une part, à l'intérieur même de la formation continue d'autre part.

Quelle mise en œuvre pédagogique des formations ?

Les textes des experts ont défini des orientations et donné quelques indications de mise en œuvre pédagogique, mais celle-ci reste à faire. Former des formateurs d'enseignants en pointe sur les acquis de la recherche internationale dans le champ de la violence scolaire est-il suffisant ? Dire par exemple

FORMER À LA GESTION DES CONFLITS



« que le travail en équipe [...] centré sur l'atteinte d'un but commun, un partage équitable des tâches et le respect entre les membres est le meilleur facteur de protection possible contre la violence » ne résout pas la résistance de beaucoup d'enseignants au travail d'équipe. La formation, les conditions institutionnelles (activité peu reconnue dans le temps de travail, temps de présence du professeur dans l'établissement hors charge d'enseignement non défini), mais aussi la complexité inhérente à la pratique du travail en groupe (notamment en groupe d'apprentissage), sans doute enfin l'individualisme dominant sont quelques-uns des obstacles au passage du résultat scientifique à la mise en pratique. En outre, comment articuler ces savoirs théoriques avec l'expertise sur/ de la pratique du métier d'enseignant, cette dimension des savoirs d'action tout aussi nécessaire au formateur ? Sur ce point, il serait utile de se référer à des dispositifs, à des contenus de formation éprouvés (bien qu'en voie de disparition !), mis en œuvre par des formateurs

S'il est établi que des enseignants débutants mieux formés connaissent moins de problèmes de violence, une formation à la prévention des violences n'est-elle pas d'abord une formation pédagogique et didactique de base à la pratique de classe dans son fonctionnement ordinaire ?

reconnus. Nous évoquerons trois exemples⁷. Pendant de nombreuses années à l'IUFM de Créteil, des modules abordant les relations entre l'école et les familles ont été systématiquement proposés à tous les étudiants. Par ailleurs, ne pourrait-on pas associer aux formations à mettre en œuvre des formateurs expérimentés des mouvements pédagogiques, comme le suggère la commission Bauer⁸, citant l'intérêt des stages de formation à la pédagogie institutionnelle pour travailler « l'apprentissage à la structuration d'un milieu consistant et contenant » en s'appliquant entre soi ce que l'on fera vivre ensuite aux formés ? Enfin, quelle place à l'analyse de pratiques professionnelles, qui s'appuierait sur des démarches repérables et éprouvées ? Ainsi, si les membres du conseil scientifique décrivent avec précision comment s'acquiert l'expertise professionnelle, en tirent-ils toutes les conséquences dans les dispositifs de formation qu'ils proposent ?

Peut-on concevoir de développer des formations à la prévention des violen-

ces à l'école tout en négligeant d'autres domaines, peut-être plus fondamentaux encore ? Autrement dit, s'il est établi que des corrélations fortes existent entre des facteurs qui contribuent à accroître les risques de violence à l'école – en particulier chez les enseignants le niveau élevé de stress, la victimisation voire la démission avec l'insuffisance de la formation initiale – et donc, que des enseignants débutants mieux formés connaissent moins de problèmes de violence, une formation à la prévention des violences n'est-elle pas d'abord une formation pédagogique et didactique de base à la pratique de classe dans son fonctionnement ordinaire ?

Interroger les choix et les priorités

Nos spécialistes suggèrent d'ailleurs « que la place des disciplines scolaires demeure continuellement en toile de fond puisque la pédagogie et plusieurs aspects qui y sont liés de près (gestion de classe, climat scolaire motivant et stimulant, différenciation de l'enseignement) ne peuvent que faire partie des réflexions à avoir sur la création

des ceux qui répondent à quelque arrière-pensée de circonstance, c'est orienter la problématique de la violence dans un sens qui, au final, risque de négliger les apports des scientifiques.

La responsabilité du politique

Alors que nos collègues mettent en avant l'efficacité d'une prévention par la formation dans des domaines identifiés, le ministre, après avoir défilé la part du pédagogique dans la formation initiale des enseignants, veut « que la formation à la prévention de la violence devienne un prérequis des concours de recrutement ». Il présente ses propositions non dans une perspective de prévention, mais en faisant prévaloir les seules dimensions de la crise et de la sécurité étroitement contrôlées par la tutelle, lorsqu'il assigne aux formateurs académiques la mission d'« étendre la formation de nos personnels à la sécurité sur l'ensemble du territoire national, en relation constante avec le ministère ». Le risque ici, c'est qu'à force d'instrumentaliser la violence en milieu scolaire à la poursuite de finalités qui ne coïncident pas avec les préoccupations des professionnels, nous ne passions à côté des situations qu'ils vivent et des réponses qu'ils attendent.

Bruno Robbes

Maitre de conférences
en sciences de l'éducation,
université de Cergy-Pontoise, IUFM

Un article à lire en complément sur notre site, du même auteur :
Quelques pratiques éprouvées pour la formation des enseignants.

¹ Voir par exemple Rémi Casanova, *Ces enseignants qui réussissent. Face à la violence dans la classe*, Matrice-IRRAV, 2004 ; Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF, 2010.

² Bruno Robbes, « Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes » », *Cahiers pédagogiques*, n° 472, avril 2009. Et sur le site des *Cahiers pédagogiques* : Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs.

³ Dominique Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès, 2009.

⁴ La plateforme Néopass@ction était également citée... en toute fin du communiqué.

⁵ Voir sur le site du ministère la fiche thématique 8 dans les contributions du conseil scientifique sur le site des états généraux de la sécurité à l'école.

⁶ Voir les propositions concernant la formation des enseignants.

⁷ Nous y revenons en détail dans l'article « Quelques pratiques éprouvées, pour la formation des enseignants à la prévention des violences en milieu scolaire », publié en ligne avec ce numéro.

⁸ Dans son rapport remis en mars 2010.

Luc Ria

La modélisation proposée ici rend compte de l'activité de ces enseignants débutants en ne conservant que les principaux organisateurs qui fondent son efficacité et sa complexité au quotidien. Elle pointe deux préoccupations consti-

tatives de leur principal dilemme : enseigner des savoirs scolaires *versus* contrôler l'ordre en classe. Ces deux préoccupations se concrétisent conjointement ou séparément de manière très contrastée

dans l'espace et le temps de leur action en classe, en mobilisant (ou non) des valeurs éthiques plus ou moins explicites et selon les communications individuelles ou collectives avec leurs élèves.

Quitte à forcer le trait, car la palette est riche en nuances intra et interindividuelles, deux activités typiques d'intervention en classe difficile sont illustrées dans les lignes suivantes : l'une orientée vers la « tenue de classe », l'autre privilégiant la « tenue de cours » comme cap préférentiel. Loin d'être figées, ces dis-

La seconde étape conduit une partie de ces mêmes débutants, à la suite du constat de la stérilité de tels affrontements, à un investissement distancié voire résigné. Usés par les conflits sans fin, ils renoncent peu ou prou à une partie des exigences scolaires, pour tout au moins se protéger, prendre du recul en externalisant les origines de leurs difficultés : « *De toute façon, dans la salle des profs, on en parle souvent : avec cette classe, personne n'y arrive !* »

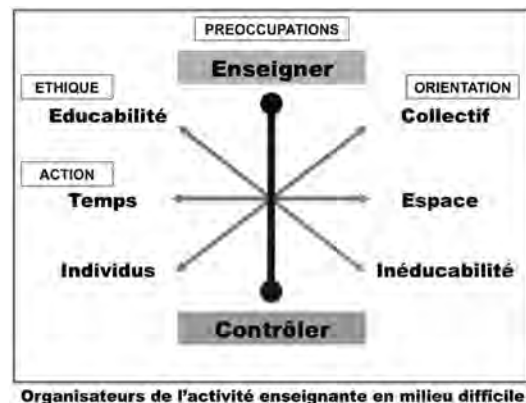
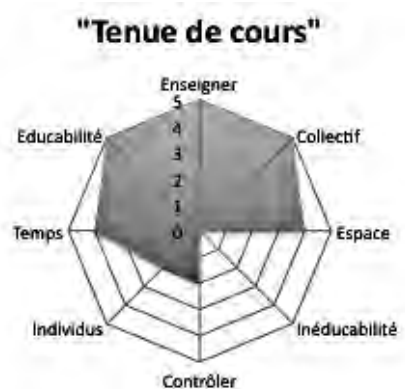
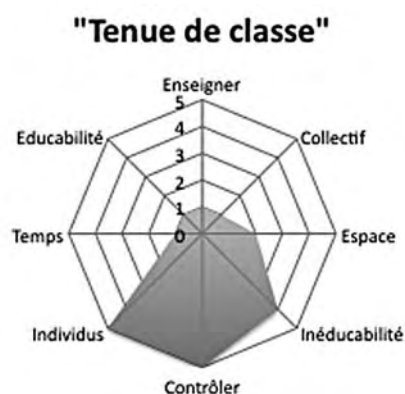
(Voir schéma « Tenue de classe »).

En résumé, ces deux étapes condensent une partie des expériences vécues par les débutants lors de leur prise en main de classes réputées difficiles. Ils évoquent leur peur viscérale d'être chahutés. Leur préoccupation quasi exclusive est relative au contrôle de l'ordre en classe comme préalable au travail scolaire : « *J'attends le silence !* » « *Vous aurez la consigne quand vous serez enfin calmés !* » Mais cette quête de

l'ordre en classe est sans cesse remise en cause par des élèves non suffisamment mobilisés d'un point de vue cognitif. Ils ont tendance à s'adresser aux perturbateurs de manière individuelle et à tenter d'éteindre les uns après les autres les multiples foyers d'agitation contagieuse. Force est de constater la portée limitée et très ponctuelle des gestes à priori spécifiques de « tenue de classe » : remarques individuelles, attitudes réprobatrices, changements de ton, silences, yeux noirs, sanctions, etc. Focalisés sur la discipline, les enseignants ne parviennent pas à enrôler les élèves dans un projet d'apprentissage suffisamment clair et explicite. Ce qui provoque leur propre résignation à l'égard des classes les plus dures : « *De toute façon avec eux, il n'y a pas grand-chose à espérer...* » L'espace de la classe est fréquemment vécu de manière anxiogène, des zones de non-droit se développent. Leur intervention « flotte » au gré des perturbations et des accalmies, sans ligne d'horizon temporelle fixant des repères au sujet du travail en cours.

Activité typique « tenue de cours »

Ces mêmes enseignants avec un peu plus d'expérience ou d'autres débutants ayant bénéficié d'une formation plus adaptée à la prise en charge de tels publics parviennent à « faire cours », et donc à enrôler collectivement des élèves posant des problèmes à l'ensem-



positions à agir constituent le plus souvent deux étapes caractéristiques du même continuum développemental des débutants.

Activité typique « tenue de classe »

Une grande majorité des enseignants débutants estiment être démunis lors de leurs premiers face à face avec des élèves perturbateurs, experts des situations non maîtrisées. Deux étapes apparaissent. La première se caractérise par une relation sous tension, une énergie considérable dépensée pour tenter de mettre et de maintenir les élèves au travail. Cette tension est alimentée par la conviction que « *tout se joue de manière quasi irréversible dès les premières heures de classe* ». Les enseignants provoquent souvent eux-mêmes les élèves, chacun se renvoyant la responsabilité de l'origine des conflits. Tout se passe comme si les débutants ne parvenaient plus à discerner :

- les répliques ou attitudes sans conséquence des élèves qu'ils pourraient ignorer pour se préserver et préserver une ambiance de travail plus sereine,
- les comportements inacceptables nécessitant leur intervention,
- les demandes d'élèves relatives aux contenus scolaires qu'ils pourraient exploiter à des fins didactiques, et non seulement réprimer d'un point de vue disciplinaire.

ble de la communauté éducative. Leur préoccupation dominante est cette fois clairement orientée par leur projet d'enseignement. Ils affichent une ambition didactique forte ; toute leur énergie y est consacrée. Leur exigence dans leur discipline d'enseignement n'est pas rabattue, elle constitue au contraire une sorte de défi, parfois exacerbé, de challenge pour tous les élèves. Les interventions disciplinaires sont au service des enjeux cognitifs : « *Écoute ! Après tu me diras que tu ne comprends pas !* » Les élèves sont régulièrement conviés à s'engager, à prendre des risques (intellectuels) : « *C'est bon ? Allez essayez... T'es capable !* »

(Voir schéma « Tenue de cours »).

Ces enseignants parviennent à établir des rapports de force subtils entre les élèves pour lier, fédérer les individus autour d'un projet collectif, sans survaloriser ou sous-estimer la place et l'influence des élèves perturbateurs et des élèves en difficulté scolaire. Par exemple, l'injonction « *Pose ton stylo, on t'attend !* » marque la transition entre le travail individuel et le bilan collectif crucial pour la compréhension d'un point clé du chapitre. Le « *On t'attend !* » signifie l'entreprise collective qui pèse bien davantage sur les retardataires que le « *Je t'attends !* ». L'espace de la classe devient progressivement un

véritable instrument pédagogique : distribution spatiale des contenus scolaires au tableau, ateliers de travail répartis dans la classe, fréquentation de l'espace arrière de la classe pour adopter le point de vue des élèves, etc. Enfin, ils s'attachent à inscrire temporellement les savoirs étudiés : « *Ça, on l'a appris en début d'année...* », et à donner aux élèves les moyens de retrouver un raisonnement qui pourrait être oublié le jour d'un futur examen.

Des croyances encore tenaces chez les enseignants débutants

Les relations pédagogiques avec les classes réputées difficiles peuvent apparaître fortement imprévisibles, du fait qu'elles ne sont plus disciplinées à priori par un ordre symbolique partagé. L'autorité personnelle semble alors devoir constituer le dernier rempart ou la dernière ressource pour assoir sa propre légitimité professionnelle. L'observation systématique de l'activité des novices en classe, montre paradoxalement que ceux qui font de l'autorité leur seul credo peinent à instaurer les conditions favorables à la mise au travail. L'une des croyances encore tenace chez eux est de penser qu'il est d'abord nécessaire d'obtenir l'ordre en classe pour commencer à délivrer les consignes et faire travailler les élèves. Au contraire, et surtout dans les milieux difficiles, l'ordre en classe est souvent la conséquence du travail des élèves et non l'antécédent. Si l'ordre scolaire et l'ordre cognitif sont intimement liés, c'est bien le second qui prime et qui peut donner un sens à l'ensemble des gestes professionnels mobilisés en classe. L'ordre en classe, sans savoirs en jeu, ne constitue qu'une ligne de crête sur laquelle la stabilité est très fragile.

Ainsi, l'adhésion des élèves est souvent proportionnelle à la consistance des projets d'enseignement : plus ceux-ci se sentent impliqués dans un projet concret et ambitieux, plus ils jouent le jeu scolaire. Les configurations de classe qui offrent une grande visibilité des procédures en cours (l'alternance entre l'écrit et l'oral, entre des recherches individuelles et des bilans collectifs, entre des séquences de travail plus relâchées à des séquences nécessitant attention et rigueur, etc.), et qui intègrent de manière indissociable une mise en situation de leurs apprentissages et un encadrement de leurs comportements, sont les plus fédératrices de l'ordre en classe.

Le risque de cette présentation serait de naturaliser l'agir débutant seulement en ne retenant que ces deux figures extrêmes alors que sa dynamique de transformation et de stabilisation progressives est beaucoup plus riche et complexe, et encore pour partie énigmatique. L'un des enjeux majeurs de la recherche à des fins d'accompagnement des enseignants en début de carrière, est bien de comprendre les étapes successives de développement, les modalités d'adaptation provisoires dans lesquelles s'inscrivent majoritairement les débutants pour faire face aux conditions exigeantes d'exercice de leur métier. Une telle perspective conduit aussi à revenir sur l'évidence d'un ancrage majoritaire

de la formation des enseignants sur les pratiques de professeurs plus anciens : une partie de l'expertise enseignante, même en milieu difficile, provient de l'activité – à priori – novice.

Luc Ria

Professeur des universités en sciences de l'éducation, INRP-ENS et laboratoire Paedi, université de Clermont II

1 Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe*, ESF, 2010.

2 Pierre Périet, « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et Sociétés*, n° 23 (2009).

3 Voir le site neo.inrp.fr.

Quand l'inconscient s'en mêle

Catherine Yelnik

La violence ressentie ou agie dans les situations scolaires ne tient pas seulement à ce que certains individus seraient « par nature » violents. Elle résulte aussi pour une part des manifestations de l'inconscient, qui « reconnu ou nié, est dans la classe et parle¹ ».

Toute collectivité, tout groupe a une vie psychique, faite de celle des individus qui la composent, mais aussi des effets de leur rencontre et de la situation dans laquelle ils se trouvent ensemble. Mais la situation scolaire a des caractéristiques spécifiques qui renvoient à la vie psychique infantile. S'il est vrai que l'école n'est pas et ne doit pas être une famille, sa structure même, qui met en présence des enfants et adolescents et des adultes ayant un rôle éducatif, ne peut manquer de rappeler celle de la famille.

Du côté des élèves

Les savoirs scolaires, loin d'être des objets neutres qu'on pourrait assimiler par des opérations strictement intellectuelles, sont des « *supports d'investissement affectifs et pulsionnels* ». Certaines matières sont investies, valorisées ou au

contraire rejetées pour des raisons subjectives qui s'enracinent dans l'histoire du sujet. La lecture et l'écriture, une langue vivante, certaines opérations, par exemple, sont chargées de significations inconscientes qui peuvent être à l'origine d'inhibitions. Le fait même d'apprendre, l'exercice de la pensée obligent à des remaniements internes importants et éveillent des peurs, au point d'être empêchés et même de susciter de la violence².

Les enfants et adolescents se construisent en se référant aux adultes qu'ils rencontrent, en s'identifiant à certains, en en rejetant d'autres. Ils observent leurs professeurs comme des modèles ou des contre-modèles, ils s'approprient certaines de leurs caractéristiques. Ils ont à leur égard des demandes profondes de reconnaissance, de communication interpersonnelle et d'autorité. Mais

en grandissant, ils luttent contre cette dépendance, ils ont besoin de s'opposer à eux. La provocation, l'agressivité, peuvent être des manières de manifester à la fois cette recherche de relation avec l'adulte (d'aller vers lui au sens étymologique) et une défense contre cela même. Les rapports des élèves à leurs professeurs sont ainsi souvent ambivalents.

Les enjeux des transferts

Toute relation humaine actuelle est susceptible de réactiver des parts inconscientes chez chacun. Parfois, c'est le statut, la fonction du professeur qui sont visés et non sa personne. Néanmoins, il arrive que des traits de sa personnalité – des caractéristiques physiques, son âge, sa féminité ou sa virilité telles qu'elles sont perçues, sa voix – ou une parole, une attitude suscitent inconsciemment des affects ou des fantasmes liés à l'image en soi d'une autre personne et non à la personne réelle. Ce mécanisme, nommé « transfert », d'après Freud, se produit dans les relations ordinaires, mais plus particulièrement dans les relations entre professeur et élève. Aux yeux des enfants et des adolescents, les adultes de l'établissement, et plus particulièrement les professeurs, représentent des figures parentales, ils sont des « substituts » des premiers objets d'affection de l'enfance³. Le lien didactique, la relation pédagogique comportent quelques analogies avec la relation primitive entre une mère et son enfant, comme l'a notamment mis en évidence Claudine Blanchard-Laville. Ainsi peut-on comprendre, par exemple, qu'un adolescent, dont le père lui semble trop effacé, absent, manifeste de l'agressivité vis-à-vis d'un professeur homme, assez doux, peu sévère, précisément parce qu'il est en recherche d'une figure paternelle plus consistante, plus sécurisante ; il est moins culpabilisant d'adresser des sentiments négatifs à des adultes hors de la famille qu'à ses propres parents. Sur le versant positif, il arrive qu'un enseignant, parce qu'il est objet d'un transfert de la part d'un élève, soutienne son désir d'apprendre.

C'est dire qu'un même comportement, une même parole peuvent avoir d'autres intentions ou significations que celles qu'on leur attribue spontanément, par exemple la paresse, la mauvaise volonté, le désir de blesser, de « déstabiliser », « de faire craquer » le professeur.

Dans un établissement scolaire, les élèves sont toujours en groupes ; il n'est pas toujours confortable d'être un élève

parmi d'autres dans une classe. Si l'on admet que la famille est la première expérience de groupe et qu'elle a joué dès la naissance un rôle dans la structuration psychique de chacun, toute situation de groupe peut réactiver des éprouvés anciens, même consciemment oubliés⁴.

Le groupe suscite en général à la fois des attentes, des désirs et des frustrations ; il réactive des angoisses archaïques, notamment celle « de morcellement », de perdre l'unité de son corps et de son psychisme⁵. En effet, d'une part, tout individu a besoin d'exister pour les autres, d'être reconnu en tant que personne, d'être l'objet d'attention. Mais d'autre part, la rencontre avec l'autre est toujours plus ou moins risquée : on ne sait pas quelle image on donne de

trale vers qui tous les regards convergent, qui permet de dominer, et peut avoir pour le psychisme une fonction de réparation.

Le choix professionnel n'est pas animé seulement par des intentions généreuses, des idéaux, l'amour des enfants, le désir de partager sa passion pour des savoirs. Comme bien des activités humaines, qui sont toujours plus ou moins investies de « désir de toute-puissance », éduquer ou instruire traduisent un désir d'emprise, un désir de modeler, de « former / transformer des êtres humains⁷ ». Y sont à l'œuvre à la fois une « composante bienveillante, altruiste et une composante violente, voire sadique », selon les termes de Claudine Blanchard-Laville.

L'élève qu'il a été (le « soi-élève ») est toujours présent chez le professeur,

Il est bien difficile de reconnaître en soi sa propre ambivalence, ses mouvements négatifs, de se découvrir capable de violence lorsqu'on s'est senti poussé à bout et qu'on n'a pas pu se maîtriser.

soi, on peut être l'objet d'agressivité, de haine. Les autres peuvent nous empêcher d'obtenir ce que nous recherchons. À l'école, « la co-présence et la proximité corporelle constantes et obligées réactivent des vécus d'intrusion et de rivalité et exacerbent l'insécurité individuelle », comme le rappelle André Sirota.

Des mécanismes de transfert peuvent se produire également entre les élèves, qui admirent ou rejettent certains camarades parfois davantage pour ce que ceux-ci incarnent à leurs yeux que pour leurs qualités ou leurs défauts réels. Certains élèves sont inconsciemment choisis pour cibles de mouvements psychiques communs dans le groupe, qui font d'eux des leaders ou des boucs émissaires.

Du côté du professeur

Sa manière de conduire la classe, ses énoncés verbaux comme ses comportements sont partiellement déterminés par son économie psychique inconsciente, en particulier les scénarios inconscients qui ont sous-tendu son investissement dans ce métier, son rapport au savoir en général et, le cas échéant, à la discipline qu'il a choisi d'enseigner. Pour lui comme pour les élèves, les objets de savoir peuvent être chargés de significations inconscientes⁶.

Devenir professeur est parfois une manière de réaliser le désir d'être à la place d'un enseignant qu'on a admiré et idéalisé, d'occuper cette place cen-

parfois à son insu. La relation pédagogique avec des enfants est aussi une rencontre avec sa propre enfance. Les traits de certains enfants ou adolescents évoquent, de manière inconsciente, quelque chose de l'enfant ou de l'adolescent qu'il a été. Sa manière de ressentir et de réagir à certaines interactions peut être guidée par le fait qu'il s'identifie inconsciemment à certains ou qu'il projette sur eux des éléments de son histoire. Par exemple, l'évocation inconsciente d'une situation ancienne où il a été humilié peut le conduire à infliger des humiliations à ses élèves actuels⁸. Le souvenir, conscient ou non, de cette négativité en soi-même – ennui, mépris, rancœur, haine – peut l'amener à imaginer, selon un mécanisme de projection⁹, que ses élèves en éprouvent à son égard. Son rapport à l'autorité, fondé sur les expériences heureuses ou malheureuses de soumission à des figures d'autorité dans son enfance, influence sa manière d'assumer, ou non, d'avoir à exercer une autorité vis-à-vis des élèves. Ne peut-on en dire autant de tous ceux qui ont des rôles d'autorité ?

Il est bien difficile de reconnaître en soi sa propre ambivalence, ses mouvements négatifs, cette « face d'ombre du lien éducatif¹⁰ », de se découvrir, par exemple, capable de violence lorsqu'on s'est senti poussé à bout et qu'on n'a pas pu se maîtriser. Pourtant, l'enfant/élève qu'a été le professeur a nécessaire-

rement éprouvé des sentiments négatifs à l'égard de certains enseignants. Mais dans sa construction identitaire, pour correspondre à l'idéal qui l'inspire, il se peut que le professeur les ait refoulés et en quelque sorte expulsés inconsciemment de lui-même pour les localiser dans les élèves. C'est un mécanisme assez ordinaire selon lequel les adultes s'attribuent la raison, l'ordre, la maîtrise de soi, les bons sentiments et aux enfants/adolescents le désordre, la méchanceté, c'est-à-dire les pulsions destructrices. Les conflits et la souffrance du professeur naissent parfois de ce que ses élèves devenant les « dépositaires de ses parts obscures » comme le formule Willy Falla¹¹, il ne se reconnaît pas en eux.

En groupe

Ce processus est amplifié par le groupe, dont le nombre et l'aspect « grouillant » et imprévisible sont angoissants pour le professeur. Comme le montrent les métaphores qui lui sont souvent associées – *l'hydre, la cage aux lions* –, le groupe-classe est perçu comme un monstre ou un animal sauvage qui menace de dévorer ou comme un *magma, une mer* qui risquent de l'engloutir¹². Il représente, en quelque sorte, « le troupeau désordonné des instincts non encore dominés¹³ ».

La position unique et centrale de l'enseignant, fantasmée comme point de convergence de regards admiratifs ou aimants, est aussi ressentie comme fragile, exposée aux forces de destruction. Le face à face avec le collectif d'élèves, qu'il faut « dompter », « tenir », « mater », est vécu comme rapport de force et de violence. Le regard et les attitudes de ses élèves jouent pour lui un rôle de miroir¹⁴. Or, au lieu d'en recevoir les gratifications narcissiques qu'il attend, il se heurte à leurs résistances à la tâche scolaire, aux contraintes et à l'autorité, qui mettent en échec son désir de puissance. Plus le statut de professeur a été investi inconsciemment pour réparer des blessures narcissiques ou un manque d'étayage dans l'enfance, plus les attaques inévitables de la part des élèves risquent de les raviver. Il peut se sentir pris, malgré lui, dans une logique conflictuelle et répressive, contraire à l'image qu'il aimerait donner de lui-même. Les élèves le confrontent aux écarts entre son « idéal du moi » professionnel et la réalité de ce qu'il peut faire et être et lui renvoient les parts déniées de lui-même, « l'autre en soi¹⁵ ». La frustration, la colère, voire la haine

qui en résultent, ajoutées à l'insécurité, à la hantise d'être débordé, peuvent le pousser à des actes de rétorsion. La violence menace lorsque des enjeux personnels inconscients prévalent, lorsque « *des scènes anciennes viennent se superposer à la scène actuelle et empêcher d'y réagir avec pertinence*¹⁶ ».

L'enseignement et l'apprentissage prennent place dans un « espace psychique » complexe, dont certaines dimensions sont inconscientes, ce qui n'implique pas qu'elles soient pathologiques. Si les tensions et malentendus

La position unique et centrale de l'enseignant, fantasmée comme point de convergence de regards admiratifs ou aimants, est aussi ressentie comme fragile, exposée aux forces de destruction.

sont inhérents à la relation pédagogique et que le professeur n'en est pas l'unique responsable, il n'en demeure pas moins que la manière dont il réagit et se positionne exerce une influence déterminante sur cette relation. La conduite de la classe, la posture éducative vis-à-vis d'enfants ou d'adolescents qui sont en train de grandir et d'apprendre à vivre en société, supposent d'être capable d'instaurer et de tenir un cadre « contenant » et d'accepter que les élèves puissent y déposer des affects négatifs, sans détruire la relation. Cela n'implique évidemment pas que le professeur doive se faire « psy ». La classe n'est pas un lieu thérapeutique et la confusion des rôles et des espaces serait nuisible aux élèves. Mais l'éclairage psychanalytique et, dans le cadre professionnel, un « travail d'élaboration psychique » sur ce que l'on met de soi dans l'activité professionnelle, en permettant de comprendre certains des enjeux qui y sont à l'œuvre, en donnant du sens aux difficultés relationnelles éprouvées quotidiennement, aideraient à renforcer son positionnement.

Catherine Yelnik

Enseignante en sciences de l'éducation et formatrice au Sufom (Service universitaire de formation des maîtres) de l'université Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

1 Fernand Oury, Aïda Vasquez, *De la classe coopérative à la psychothérapie institutionnelle*, Paris : Maspéro, 1971.

2 Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999, 2004 (2^e éd).

3 Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe*, ESF, 1996.

4 André Sirota (dir.), *Violence à l'école, des violences vécues aux violences agies*, Bréal, 2009.

5 Didier Anzieu *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1975, 1999 (3^e édition).

6 Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

7 René Kaës (dir.), *Fantasme et formation*, Dunod, 1973, 2007.

8 Laure Castelnau et Claudine Blanchard-Laville, *Un élève a été humilié*, in A. Sirota *op. cit.*

9 « Opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des "objets" qu'il méconnaît ou refuse en lui. » (Laplanche et Pontalis, *Vocabulaire de psychanalyse*, p. 344).

10 Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, 1994.

11 In A. Sirota, *op. cit.*

12 Catherine Yelnik, *Face au groupe-classe : discours de professeurs*, L'Harmattan, 2006.

13 Jacqueline Barus, *cf. note 7.*

14 Claudine Blanchard-Laville, *op. cit.*

15 Florence Giust-Desprairies, *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, PUF, 2003.

16 *Cf. note 4.*

« Vous voulez qu'on vous aide ? »

Sylvain Connac

La médiation par les pairs, mise en place et régulée par les adultes, peut constituer une ressource contre le recours à la violence, à court terme par l'opportunité de gérer des conflits, à long terme par ses effets sur l'ambiance de la classe.

« Instituer le conflit permet de prévenir la guerre. » (Jacques Pain, 2001)

Dans une cour de récréation ou à l'intérieur d'une salle de classe, pouvoir compter sur des élèves médiateurs, c'est disposer d'une alternative équitable à la violence. Face à l'ensemble des violences à l'école, somme toute très naturelles si l'on génère des relations authentiques entre les élèves, notre condition humaine nous offrirait trois voies : fuir pour échapper à la pression de l'autre, se rabaisser pour manifester son infériorité ou faire usage de la violence pour dominer et montrer que l'on existe¹. Aucune de ces trois pistes n'est satisfaisante si l'on recherche la parité entre les élèves et si l'on souhaite faire de la classe un espace éducatif. De plus, quid de la crédibilité d'enseignants qui, sous prétexte d'impuissance, refusent d'entendre les souffrances exprimées pendant les temps de récréation ou punissent un élève qui a fait usage de la violence pour se défendre d'une autre violence ?

Comme l'annonce Jacques Pain, la médiation devient donc l'institution à travers laquelle il devient possible de sortir d'un conflit sans se perdre dans des attitudes interdites ou destructrices, une organisation de classe permettant à chacun de refuser la violence tout en manifestant la respectabilité de son être. *« Ce que tu m'as fait me fait souffrir, mais comme je ne souhaite ni me rabaisser, ni me mettre hors-la-loi, ni envenimer encore plus la situation, je te propose une médiation. »*

Construire une loi fondatrice

Mais se pose immédiatement la question du comment acculturer les élèves à cette logique non-violente ? Comment leur faire reconnaître le recours à la médiation face à un sentiment de destruction ? Quelle intervention didactique mettre en œuvre pour que faire appel aux élèves médiateurs fasse partie intégrante de la culture de classe ?

Quelques réponses sont à trouver à travers trois principes d'action pédagogique.

À l'école, une loi, c'est ce qui est immuable, ce qui ne peut changer, ce qui permet que tout le reste devienne possible. Les lois sont apportées par les adultes, sont présentées le plus explicitement possible, mais ne sont pas discutables. Franchies, elles conduisent à des sanctions dont la visée est tout autant de rappeler leur existence que de s'acquitter de ses actes devant le groupe. Elles revêtent ainsi un statut d'autorité, non pas au sens où elles s'imposent de manière

Les lois revêtent un statut d'autorité, non pas au sens où elles s'imposent de manière arbitraire et brutale, mais à celui où elles autorisent à être et faire.

arbitraire et brutale, mais à celui où elles autorisent à être et faire, elles donnent la possibilité d'exister sans avoir peur des réactions de l'autre. C'est ainsi que les lois à l'école contribuent à établir ce que Bruno Robbes appelle l'autorité éducative.

Quelles sont-elles ? Nous empruntons à Dominique Bois la matrice qu'il présente dans l'un de ses textes² :

- Interdit de violence : obligation à la verbalisation. *« Ici, on ne se bat pas, on le dit avec des mots. Chacun a le droit d'être tranquille dans son cœur, son corps et ses affaires. »*

- Interdit d'inceste : impossibilité de relation sexuelle entre l'enfant et l'enseignant. *« Ici, la maîtresse n'appartient à personne, mais travaille avec chacun. On échange, mais pas n'importe comment. On n'est là ni pour s'aimer, ni pour se détester. »*

- Interdit de parasitage : obligation de travail. *« Ici, c'est une classe, chacun travaille, chacun est là pour apprendre. »*

À cet ensemble de lois s'ajoutent des règles de vie, propres à chaque groupe et issues de la vie des classes. Contrairement aux lois et dans la limite où elles n'y contreviennent pas, elles sont entièrement modelables, mais peu-

vent faire l'objet d'une sanction en cas de non-respect. C'est par exemple l'endroit où sont déterminées les conditions de la médiation, que l'on ne peut pas organiser n'importe comment et n'importe quand.

Pour compléter ce que l'on nomme ici un « contrat de vie », on introduit une liste de politesses et de bienséances, regroupées sous forme d'un « code de

Qu'est-ce qu'un médiateur ?

C'est un passeur qui va aider à recréer des liens, rétablir une communication coupée en redonnant confiance, en introduisant du temps et de l'espace entre deux personnes en conflit.

Il ne prend pas parti, il ne juge pas, mais il aide à trouver une solution aux difficultés.

Il n'oblige personne à venir le voir, mais propose son aide dans un esprit de respect mutuel.

Il est là pour écouter : il s'intéresse aux problèmes, donne son attention et son temps et demande en échange de la bonne volonté.

Il ne rapporte pas ce qui lui est dit : il est discret et a droit à toutes les confiances.

Il fait le maximum pour aider, mais ne peut pas forcément trouver une réponse à tous les problèmes. Il n'est pas magicien, ne pas lui demander l'impossible. La véritable solution est entre les mains des personnes qui sont en opposition.

D'après les travaux de Babeth Diaz et Brigitte Liatard-Dulac, *Contre violence et mal-être : la médiation par les pairs*, Nathan pédagogie, 1998.

conduite. » Même si elles ne sont pas soumises à sanction en cas de non-respect, leur inscription en rappelle l'existence et oriente la nature des relations attendues par le groupe. Peut ici être écrit qu'au terme d'une médiation, les protagonistes se serrent la main et remercient les médiateurs.

Former à la médiation

Comme pour tout objet de savoir, les éléments de la culture de médiation ne peuvent émerger naturellement des élèves qui constituent la classe. Une année scolaire n'y suffirait pas. Ils doivent par conséquent faire l'objet d'une intervention didactique spécifique de la part d'un adulte, pourquoi pas l'enseignant de la classe. Le temps consacré en début d'année à l'organisation de la médiation par les élèves sera autant de temps gagné par la suite pour exercer ses fonctions d'enseignement et permettre aux élèves d'apprendre. « *L'institution des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner*³. »

Cette formation peut s'organiser autour de trois modules, complémentaires et indispensables pour agir de manière autonome.

- 1^{er} module : non-violence et médiation. Ce module tend à permettre aux élèves d'envisager le geste non-violent comme équitable, dans ses effets, à l'agir violent. Pour cela, l'enseignant pourra s'appuyer sur des témoignages forts tels que l'épisode de Rosa Parks et Martin Luther King dans le bus de Montgomery, celui de la marche du sel en Inde de Gandhi, celui des longues années d'emprisonne-

Comment faire une médiation ?

Deux élèves sont en charge de chaque médiation : un médiateur A chargé de l'animation de la médiation et un médiateur B centré sur les reformulations. Voici un exemple de processus en onze étapes¹ :

- 1- On propose la médiation : « *Est-ce que vous voulez qu'on vous aide ?* »
- 2- On conduit les personnes concernées à l'écart.
Tout le monde s'assoit en cercle. Le médiateur A est l'animateur de la médiation. Le médiateur B est le reformulateur de la médiation.
- 3- On explique la médiation.
Les médiateurs présentent le contrat : « *Nous sommes d'accord pour vous proposer la médiation à condition que vous nous aidiez : Mettre de la bonne volonté à trouver une solution ; ne pas interrompre – chacun parle à son tour et l'autre écoute ; ne pas insulter ; ne pas se battre physiquement ; être aussi honnête que possible ; ne pas répéter dehors ce qui sera dit. Acceptez-vous ce contrat ?* »
- 4- Premier message clair.
- 5- Reformulation du premier message clair.
- 6- Second message clair.
- 7- Reformulation du second message clair.
- 8- On recherche des solutions : « *Qu'est-ce qu'on peut faire pour que ça se passe mieux ?* »
- 9- On discute et on recherche un accord.
- 10- Conclusion de la médiation : Le médiateur B reformule la solution trouvée. Le médiateur A demande si cela convient à tout le monde. Le médiateur B inscrit la solution sur un contrat de médiation.
- 11- Fin de la médiation : les demandeurs et les médiateurs signent le contrat de médiation. Les médiateurs proposent aux demandeurs de se serrer la main.

1 S. Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009, p 268.

ment de Nelson Mandela en Afrique du Sud. Il s'agira également dans cette partie de travailler la fonction de médiateur qui se démarque de toutes celles bien connues des élèves à l'école.

- 2^e module : les techniques de médiation. Être médiateur, c'est aider à résoudre par ses propres moyens un conflit entre deux personnes. Il est plus facile pour cela de s'appuyer sur des techniques éprouvées. Plusieurs ont été construites par les militants de la non-

violence. Nous en retenons deux en raison de leur facilité d'emploi par des élèves, techniques que nous pourrions ensuite lier pour bâtir le processus global de médiation.

La reformulation : elle consiste à reprendre avec ses mots et selon son entendement ce que l'on a compris des propos d'autrui. Une fois reformulés, ceux-ci deviennent moins implicites et provoquent chez leur locuteur un sentiment d'avoir été entendu, de ne plus être

Le béret de la discorde

Salle de médiation, 10 h 40, quatre enfants sont en pleine médiation.

Tony (le médiateur A) : Acceptez-vous ce contrat ?

Chloé et Margaux opinent de la tête.

Chloé : Alors je te fais un message clair. Ce matin, je suis venue avec mon béret parce qu'il faisait froid. Et puis toi, tu l'as pris et tu t'en es servie comme si c'était un frisbee. Ça m'a énervée parce qu'il était tout neuf, je l'ai eu pour Noël.

Andréa (la médiatrice B) : Alors si j'ai bien compris, elle t'a pris ton béret et ça t'a énervée parce qu'il était tout neuf. C'est ça ?

Chloé accepte cette reformulation et Julie prend la parole :

Julie : C'est n'importe quoi ce que tu dis parce que...

Tony : Fais ton message clair sinon vous allez

voir les maîtres !

Julie : Ok. Quand je suis arrivée ce matin, tu m'as dit que ton chapeau était super parce qu'on pouvait jouer au frisbee avec. Alors quand tu me l'as donné, je l'ai lancé. Juste pour voir. Et après, tu vas te plaindre aux maîtres. Ça me met en colère parce que c'est toi qui me dis de jouer et après tu m'accuses.

Andréa se lance dans la reformulation que Julie accepte à son tour.

Tony : Bon, on passe à la suite. Qu'est-ce qu'on peut faire pour que ça s'arrange alors ? Les deux enfants réfléchissent puis Chloé lance à Julie :

Chloé : Elle a qu'à nettoyer mon béret, il est tout sale maintenant. Et puis elle le touche plus !

Julie : Oui mais toi tu dois t'excuser d'avoir fait ça. J'ai failli me faire punir.

Chloé : D'accord.

Andréa : Donc, si j'ai bien compris, Julie tu vas nettoyer le béret de Chloé et toi Chloé tu t'excuses d'avoir accusé Julie. C'est bien ça ?

Chloé : Elle ne doit plus jouer avec aussi !

Andréa : Ah oui ! Julie tu ne joues plus avec le béret et tu vas le nettoyer et toi Chloé tu t'excuses d'avoir accusé Julie. C'est bien ça ?

Julie : Oui

Chloé : Je te demande pardon Chloé. J'aurais pas dû en parler aux maîtres.

Tony sort alors le cahier de médiation, inscrit dans la partie prénoms : « Chloé et Julie. Médiateurs : Andréa et Tony » puis note « Chloé s'excuse et Julie nettoie le béret et ne joue plus avec. » Les quatre enfants signent le document, se serrent la main et quittent la salle de médiation. Une histoire semble réglée...

seul dans sa souffrance. Une « bonne » reformulation débute par « *Si j'ai bien compris...* » et s'achève par la question « *Est-ce que c'est bien ça ?* » Tant que l'énonciateur ne se retrouve pas dans la reformulation, elle doit être refaite.

*Le message clair*⁴ : il s'agit d'une formulation verbale, énoncée par un élève en cours de médiation et visant d'une part, à expliciter la situation source du conflit et d'autre part, à exprimer la nature des émotions induites par cette situation. 1- « *Quand tu...* » La victime explique ce qui s'est passé. 2- « *Ça m'a fait...* » ou « *Ça m'a rendu...* » Elle exprime avec des mots les émotions qu'elle a ressenties. Pour l'auteur du message clair, la situation d'explicitation de sa souffrance tend à générer du soulagement. Pour le récepteur, il aide à une prise de conscience de comportements certainement pas mesurés au niveau des conséquences.

La maîtrise de ces deux petites techniques de communication permet de construire un processus global utile pour rythmer et baliser les médiations. – 3^e module : entraînement à la médiation (autour de cas pratiques, sous forme de jeux de rôles ou de théâtre-forum).

Entretenir la culture de médiation

Tout comme il ne suffit pas de connaître une règle pour la respecter, il en est de même pour les contrats de vie dans les classes et les organisations de médiation par les pairs. Il s'agit de constructions humaines qui nécessitent une attention particulière, des ajustements fréquents, une considération importante, si l'on souhaite qu'elles aient un véritable impact sur le climat au sein de la classe et sur le rapport à l'école qu'entretiennent les élèves. C'est ainsi, en fonction des aléas de la vie du groupe, que les règles de vie pourront être modifiées, que de nouveaux élèves pourront devenir médiateurs, que de temps en temps, la classe ordinaire s'arrêtera pour laisser place à une nouvelle étude de cas où il est nécessaire de revenir aux techniques de médiation. Précisons au passage que toutes les violences ne peuvent pas trouver une réponse par la médiation et, qu'en principe, tout passage à l'acte est traité par une sanction éducative. Les médiations ne pourraient intervenir qu'en amont, au niveau du conflit, avant qu'il dégénère en insulte ou coup donné. À noter également qu'en cas d'échec des médiateurs, c'est aux enseignants d'intervenir, de manière rigoureuse et éducative, afin que le recours à

la médiation ne soit pas vécu par les élèves comme une démission des adultes.

Il ne sera alors pas étonnant de constater une évolution notable du climat dans les classes et les écoles. Les phénomènes de violence tendront à fortement diminuer, simplement parce qu'une autre voie, équitable, juste et légitime, aura été ouverte pour chacun des élèves. Du fait que les phénomènes de violence ne feront l'objet d'aucune tolérance et d'aucune négation, les élèves seront libérés d'une bonne part de leurs préoccupations relationnelles et pourront s'engager encore mieux dans une véritable rencontre des savoirs.

Sylvain Connac

Responsable de formations d'enseignants

1 Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, Robert Laffont, 1976 et Jacques Pain, *L'école et ses violences*, Economica/Anthropos, 2006.

2 Dominique Bois, in Jacques Pain et le groupe des Marleines, *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Matrice, Vauchrétien, 1995.

3 Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 1762.

4 Danielle Jasmin, *Le conseil de coopération*, Éditions de la Chenelière, 1993.

Jouer pour gérer son agressivité

Mickaël Vigne, Tiphaine Bodin

Le jeu comme espace de simulation offre bien des pistes pour travailler l'agressivité, le conflit, la violence, sans avoir vraiment peur, sans avoir vraiment mal, sans vouloir vraiment faire peur ou mal.

Dès le début de l'année, nous avons constaté dans notre classe de CE1¹, un degré d'agressivité physique et verbale particulièrement important entre les élèves, se traduisant par des conflits fréquents dans les rangs, ainsi que pendant et après les récréations. Ces situations engendraient un climat de classe difficile, les élèves étant moins disponibles pour le travail. Les régulations sur les incidents, les rappels des règles de la vie collective, les agacements

mutuels entre élèves, les « dénonciations » multiples des faits d'autrui représentaient un temps important dans la journée de classe, au détriment des temps d'apprentissages.

Il était nécessaire pour nous, comme pour les élèves, de comprendre les raisons de cette agressivité et de trouver des moyens pédagogiques permettant de la réguler. C'est l'utilisation, comme outil pédagogique, d'un jeu sportif traditionnel qui a permis d'initier notre expérimentation.

C'est à partir des travaux de Pierre Parlebas², qui présentent le jeu comme une activité sociale pouvant offrir des occasions d'apprentissage aux enfants, que nous nous sommes lancés dans une expérience ludique. Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle le jeu constitue un miroir des relations sociales, ainsi que le lieu de différentes et de nouvelles interactions entre les individus. Ainsi, l'expérimentation ludique que nous avons mise en place doit nous permettre de comprendre comment un jeu – que certains sont en droit de considérer comme « violent » – permet aux élèves de prendre conscience de leur agressivité et de la réguler en son sein, puis dans les temps scolaires.

Les règles du jeu

Le jeu « l'ours et son gardien » se déroule en petits groupes de cinq à six joueurs composés d'un gardien, d'un ours et de plusieurs chasseurs. Les chasseurs essaient de frapper l'ours à l'aide d'un foulard. L'ours est protégé par un gardien qui tente, avec son foulard, de frapper les chasseurs. Dès que l'un de ceux-ci est touché, il devient l'ours, l'ours se transforme en gardien et le gardien passe dans le camp des chasseurs. Les chasseurs multiplient les attaques de tous les côtés afin de déstabiliser le gardien qui ne peut être partout à la fois. Souvent l'ours reçoit ainsi quelques coups de foulard. Le gardien cherche à protéger l'ours et à atteindre un chasseur. Dès qu'il touche l'un de ceux-ci, le gardien crie « Touché ! ». Alors, de façon impérative, les chasseurs doivent immédiatement cesser de frapper l'ours. Le chasseur touché prend la place de l'ours qui lui-même, devient gardien, l'ancien gardien se transformant en chasseur. Le jeu reprend lorsque le nouveau gardien donne le signal en criant : « C'est parti ! »

La mise en place du jeu a commencé au mois de novembre dans la cour de l'école, sans délimitation particulière. Les enfants jouaient de 8 h 30 à 9 h 30 le vendredi matin. Nous avons constitué des groupes de cinq personnes : un ours, un gardien et trois chasseurs, groupes prédéterminés.

À chaque fin de séance de jeu, nous consacrons un temps à la verbalisation. Ces temps de verbalisation, avant ou après le jeu, en groupe de jeu ou en groupe classe, sont essentiels pour donner du sens aux actions vécues. Nos objectifs :

- se rappeler des événements antérieurs ;
- faire des hypothèses des stratégies à adopter ;
- verbaliser son comportement dans le jeu et les conséquences ;
- donner du sens à son action.

Il était nécessaire que les élèves prennent conscience de l'agressivité qu'ils peuvent exercer sur l'autre. La prise en compte de leur force de frappe associée au changement de rôles a pu permettre ce travail. Le changement de rôles a obligé les élèves à vivre « les frappes » dans le contexte du jeu et à comprendre que chacun pouvait réguler sa force pour ne pas subir les frappes dans la séquence suivante du jeu.

Cette prise de conscience s'est faite chez les élèves par une régulation interne dans le groupe et par les différentes séances de verbalisation après le jeu. Les frappes sont devenues de plus en plus précises et de plus en plus amorties. Les élèves se sont mis à faire des simulacres de frappes et même des sortes de « caresses », mais en gardant toujours le plaisir de « frapper ». Selon Steven : « *Quand j'ai été frappé et ben après je frappe* » en réaction épidermique de l'agression. Plus pacifiquement chez Aurélia, « *pour pas faire mal il faut contrôler sa force, c'est nous qui décidons* » et enfin Tessa, « *on fait semblant de taper l'ours, c'est plus amusant quand on ne tape pas fort* ».

Cette prise de conscience des rôles aboutit dans le jeu à des comportements significatifs, montrant dans les faits en quoi ce jeu est un « miroir » des relations sociales.

Les rôles et les stratégies motrices

Pour que les élèves puissent assumer des rôles complémentaires de force et de faiblesse, il faut que chaque élève ait conscience du rôle de chaque personnage. Un travail oral collectif a été entrepris sur les personnages après avoir permis à chaque élève de « vivre le jeu », c'est-à-dire d'avoir joué, d'avoir vécu le jeu à travers chaque personnage. Nous avons demandé aux élèves quels sont les rôles des différents personnages du jeu (tableau 1).

Ensuite, nous avons demandé aux enfants quels pouvaient être les points

positifs et négatifs de chaque personnage (tableau 2).

Nous retrouvons bien la valeur symbolique forte des personnages :

- l'ours : le dominé, le rôle dévalorisant avec un protecteur, contrebalancé par la possibilité de devenir gardien
- le gardien : rôle très valorisant « un contre tous » et protecteur
- les chasseurs : rôle valorisant, car ayant le pouvoir de frappe, mais fragile, car il peut passer directement au rôle de l'ours.

Nous remarquons également l'apparition des stratégies de coopération à travers des associations de chasseurs. Nous notons de plus que les élèves ne

parlent pas du rôle d'arbitre du gardien et de la relation de coopération possible de l'ours vers son gardien. Cette prise de conscience des rôles aboutit dans le jeu à des comportements significatifs, montrant dans les faits en quoi ce jeu est un « miroir » des relations sociales.

Évaluation des pratiques ludiques

Cette évaluation est prudente, car elle est la résultante d'un faisceau de facteurs et n'en prendre qu'un aboutirait à une simplification du réel.

Tout d'abord, dans le jeu même, les élèves ont endossé différents rôles et donc ont fait évoluer leurs stratégies motri-

Tableau 1

	Ours	Gardien	Chasseur
Rôle	tenir la corde rester immobile rester à genou	protéger son ours tenir la corde toucher les chasseurs	toucher l'ours ne pas se faire toucher par le gardien

Tableau 2

	Ours	Gardien	Chasseur
Points positifs	se reposer rester assis avoir un gardien devenir gardien	protéger son ours toucher les chasseurs devenir chasseur	toucher l'ours courir faire des feintes avec les autres chasseurs
Points négatifs	les cailloux sur le sol d'être tapé	tenir la corde une seule main libre tourner en rond	fatigant de courir devenir ours

ces de coopération et d'opposition, qui sont devenues de plus en plus réglées. D'autres jeux riches en relations socio-motrices, comme la balle assise (réseau fluctuant), les trois camps (réseau d'affrontement de trois coalitions), l'épervier (réseau convergent) et le jeu de la Galine (réseau fluctuant) ont été pratiqués et ont permis aux élèves de transférer leur vécu de joueur.

Mais ce travail a surtout permis de voir l'évolution des relations sociales dans la cour, dans les rangs et dans la classe. Dans la cour, les groupes sont toujours présents, mais de façon moins systématique. Il arrive que presque tous les élèves jouent ensemble.

Il reste tout de même des problèmes d'agressivité et des jeux violents. Les

socialisante qui mérite d'être utilisée. En jouant, un enfant prend conscience de l'importance des règles et des compromis, il découvre le plaisir d'être avec autrui. Ce sont précisément les prémisses des conditions de vie que la société lui proposera une fois indépendant. De fait, nous percevons pourquoi le jeu revêt une dimension essentielle en société.

Le jeu de « l'ours et son gardien » a de plus la particularité d'aborder d'une manière différente l'agressivité. Ce jeu a pu permettre aux élèves de vivre la frustration d'être dominés mais de façon réversible et temporaire. Et ils ont ainsi pu accepter le sentiment de vulnérabilité et être moins dans le déni d'émotivité³ qui aboutit à l'agressivité.

des relations dans la cour entre les élèves des différentes classes montrent que la gestion de l'agressivité doit être prise en compte de façon globale. Ainsi, cela permettrait à chaque élève de ne pas subir l'implicite « loi du plus fort » qui semble régner dans la cour. Il reste à réfléchir sur les actions possibles. Une voie nous semble intéressante, celle par exemple d'organiser la cour en zone de jeux. Ainsi, d'autres relations ludiques grâce à la pratique de jeux différents en particulier de jeux traditionnels pourraient voir le jour et ainsi faire partie des nouvelles pratiques des enfants.

Mickaël Vigne

IUFM Nord-Pas-de-Calais
(site de Gravelines) Gepecs,
université Paris-Descartes, EA 3625

Tiphaine Bodin

Professeure des écoles, maître formateur
PEMF (Uruguay)

La gestion de l'agressivité renvoie à un travail sur le « vivre ensemble » qui ne relève pas seulement de la classe, mais de l'école tout entière et de tous les acteurs de l'école.

jeux ont peu évolué, même si nous avons pu observer de façon épisodique les élèves jouant de façon spontanée à « l'ours et son gardien » (sans le matériel) dans la cour ainsi qu'à d'autres jeux. Il n'en reste pas moins que la cour reste un lieu sous tension.

Dans les rangs, les moments de groupements sont un peu moins des occasions de cristallisation des conflits. Chacun devient progressivement un membre de la classe, du collectif classe sans devoir se différencier de l'autre ou agresser l'autre, malgré le vécu immédiat des relations de la cour.

Enfin dans la classe, le jeu aura contribué à améliorer le climat entre les élèves, car il aura été l'occasion de parler des relations à l'autre, de mettre des mots sur des situations vécues d'agressivité et des comportements, de voir que chaque élève peut faire évoluer sa façon d'être avec l'autre. Il semble que chacun ait trouvé sa place et ait accepté une place dans la classe. De façon collective, la classe a trouvé un équilibre, mais il reste des comportements individuels pouvant être déviants, de la part d'élèves avec des problématiques personnelles qui nécessitent du temps.

Bien qu'il soit vraiment difficile d'évaluer des attitudes comportementales, cette expérimentation nous a permis de montrer que les jeux sportifs traditionnels peuvent avoir une dimension

Cette expérimentation nous a permis de nous rendre compte que la gestion de l'agressivité renvoie à un travail sur le « vivre ensemble » qui ne relève pas seulement de la classe, mais de l'école tout entière et de tous les acteurs de l'école. Il nous semble intéressant d'envisager maintenant un travail de ce point de vue. En effet, les observations

1 Cette classe appartient à une école du Robert, en Martinique, en zone périurbaine.

2 Pierre Parlebas, *Jeux, sports et société : lexique de praxéologie motrice*, Insep, 1999.

3 Daniel Favre, « L'agressivité, un déni d'émotivité », *Sciences humaines* n° 190, 2008.

EXPÉRIMENTER LA VIOLENCE, L'OURS ET SON GARDIEN



Défaire l'écheveau d'une agression

Le premier texte est une monographie écrite par Anaïs Gour dans le cadre du groupe Pl¹. Le commentaire qui suit a été rédigé collectivement par ses membres, en prenant appui sur le travail d'analyse dont le récit d'Anaïs a été l'objet.

Hassan

Anaïs Gour

Cette première semaine de cours après les vacances de février a été particulièrement éprouvante. Lorsque je retrouve mes élèves de classe d'accueil², le lundi, ils sont calmes et se mettent bien au travail. Le dernier élève est arrivé peu de temps avant les vacances. Il s'appelle Hassan, est égyptien et a quitté seul sa famille qui vivait sans doute dans des conditions très difficiles. Il ne comprend pas le français et semble très pressé de l'apprendre. Âgé de dix-sept ans, il souhaite partir rapidement dans une formation pour devenir peintre à l'issue de ses quelques mois passés en classe d'accueil au collège. Une élève lui traduit les consignes en arabe et je lui donne du travail adapté qu'il doit me montrer le jeudi suivant.

L'agression

Jeudi matin, en salle des professeurs, un peu avant 9 heures, une collègue vient me voir : « *Un des élèves de classe d'accueil a été agressé hier matin.* » Étonnée, je lui demande si elle sait de qui il s'agit. Elle a simplement croisé la principale adjointe. Il n'y a rien dans mon casier. Je descends voir le principal qui m'apprend que la veille, Hassan a été roué de coups à la sortie du collège, peu après midi. Le principal l'a conduit lui-même dans son foyer et il a appelé la police. Sept garçons l'auraient frappé devant une soixantaine d'élèves à la sortie du collège.

Je suis très choquée. La principale adjointe me dit qu'elle va venir dans mon cours pour interroger les élèves de classe d'accueil qui auraient assisté à la scène, afin de déterminer qui sont les auteurs des coups.

Une séance d'atelier théâtre est prévue ce jeudi matin, avec l'intervention d'un comédien. Il est à mes côtés et assiste un peu ahuri à l'enchaînement des discussions. Je prends ma classe en main et je leur annonce que l'on ne va pas commencer l'atelier théâtre de suite, car la principale adjointe va venir. J'aimerais avoir le temps de réfléchir sur la façon de présenter les événements, de prendre un peu de distance, car je me sens très émue, mais il faut faire vite. On ne peut pas attendre le conseil hebdomadaire³ du vendredi, car il faut des noms. Les noms des agresseurs.

La parole débloquée

Je décide d'organiser la réunion sous la forme d'un conseil et je note au tableau « conseil extraordinaire ». Les élèves s'installent en cercle et la présidente du conseil, Bintou, a le temps de faire un tour de parole avec la météo du jour⁴. Une majorité de nuages. La principale adjointe arrive et je lui propose de prendre place pour le conseil. Elle s'assied dans le cercle et explique ce qu'elle attend des élèves. Elle veut qu'ils lui racontent ce qui s'est passé la veille, ce qu'ils savent et ce qu'ils ont vu. Ils sont muets. Je ne les reconnais pas. L'adjointe décide de partir, car elle juge que sa présence impressionne les élèves.

Les langues se délient. « *On a peur, Madame !* » dit Aminata. « *J'n'ai pas vu, j'ai rien vu* », dit Nowak, qui a lui-même subi une agression en novembre par des jeunes du quartier. « *Les autres nous disent qu'on est des sans-papiers ! Qu'on est des blédards !* », explique alors Aminata. « *Certains viennent nous voir et nous disent qu'ils vont nous dénoncer à la police pour nous expulser, on peut pas nous expulser avant dix-huit ans, hein madame ?* » « *Moi, je suis venue avec le regroupement familial, Madame, normalement je vais avoir mes papiers* », ajoute Aminata anxieuse. J'essaie de répondre à leurs questions sans les angoisser davantage. Je leur dis que, dans la loi, tout élève de moins de seize ans sur le territoire français doit être scolarisé et qu'ils ont pleinement leur place au collège.

Julio raconte ensuite ce qui s'est passé la veille. Les élèves de classe d'accueil ont une heure de permanence de 10 heures à 11 heures pendant laquelle Ahmed, un élève de 4^e, a commencé à lancer des boulettes de papier sur Hassan. « *C'est à cause du foot ! Algérie et Égypte !* », s'esclaffe Imrane.

On en a déjà parlé lors du match opposant l'Égypte à l'Algérie qui a mis tout Vitry en ébullition⁵. J'en avais eu vent en faisant des courses au marché, tellement l'atmosphère était électrique. Les élèves l'avaient évoqué lors du *Quoi de neuf ?* Imrane, arrivé d'Algérie, supportait avec conviction son équipe. On revient aux faits de mercredi. Marie Amandine reprend : « *Ça a commencé par les boulettes, puis Ahmed a dit à Hassan : "sale égyptien ! T'es tout seul sans famille" Hassan a voulu répondre, il s'est énervé en arabe et a fini par dire "Fuck you !" Ahmed a dit qu'il allait le retrouver et le défoncer avec les autres.* »

L'élève en question, Ahmed, a effectivement eu le temps de rameuter d'autres garçons du collège et d'autres personnes dehors. Ils ont attendu Hassan à un coin de rue et se sont mis à plusieurs pour le frapper. Les faits sont clairs maintenant. Je demande si trois élèves sont d'accord pour aller voir la CPE et regarder les photos d'élèves du collège pour les identifier. Le rendez-vous est pris pour l'après-midi. La présidente clôt ce conseil « extraordinaire ». La cloche sonne. On décide de commencer l'atelier théâtre après la récréation.

Comment sortir de l'échec ?

Le lendemain, lors du conseil hebdomadaire, je mets à l'ordre du jour l'incident d'Hassan. J'exprime mon indignation. Les élèves ne prennent pas la parole à ce sujet, je suis un peu étonnée.

Je prends des nouvelles d'Hassan auprès des éducateurs de son foyer. Traumatisé et blessé, il ne veut plus revenir au collège. Il va changer d'établissement. L'élève responsable de l'agression, Ahmed, va bientôt passer en conseil de discipline. Comme rien n'est simple, j'apprends qu'il est issu d'une

famille très difficile et que depuis deux ans au collège, on ne sait plus quoi faire de lui. Finalement, cette affaire va sans doute « permettre » d'exclure un élève ingérable depuis plusieurs mois.

Peu de mes collègues sont au courant. Je décide de faire un mot assez simple pour leur faire part des faits et des interrogations qu'ils suscitent chez moi sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France. Depuis deux ans, je réclame un temps de concertation à ce sujet pour approfondir cette question et réfléchir sur le long terme à l'accueil de ces élèves dans les classes ordinaires et au collège. Selon moi, le manque d'information auprès des autres collégiens crée de la suspicion et du rejet de leur part. Il faudrait valoriser ce que ces élèves apportent : une langue, une culture et une autre expérience de l'école. J'ai plusieurs idées, dont celle d'un tutorat élève déjà expérimenté, mais je me sens privée de ce temps de réflexion en équipe. Après avoir vu la direction, ce ne sera pas cette année scolaire, le calendrier est surchargé, j'insiste alors pour la prérentrée.

Avec les élèves de classe d'accueil, nous écrivons une petite pièce de théâtre sur leur année d'arrivée au collège. Ils ont plein d'idées et sont très bons sur scène. Ce sera sans doute la première étape d'une valorisation de cette classe, un bon moyen pour les faire connaître des autres élèves. Je m'accroche à ce projet pour essayer de construire quelque chose de positif avec ces élèves différents et si intéressants cette année,

et les faire connaître dans l'espoir de faire porter un autre regard sur eux.

Quelques semaines plus tard, en discutant avec ma collègue de classe d'accueil du collège voisin, j'apprends qu'il est arrivé un événement similaire. Un élève asiatique intégré en classe de 6^e s'est fait fracturer la mâchoire par un élève de sa classe, lui-même nouvel élève dans cette classe, car il avait été exclu d'un autre établissement après un conseil de discipline. L'élève asiatique et sa famille, très choqués, ont déménagé.

Anaïs Gour

Professeure de français en classe d'accueil à Vitry-sur-Seine

1 Groupe de pédagogie institutionnelle, auquel participent des enseignants des premier et second degrés groupepi.free.fr

2 Classe regroupant des élèves récemment arrivés en France, dont la langue maternelle n'est pas le français.

3 Sur le conseil et d'autres institutions de pédagogie institutionnelle mises en place dans des classes de collège, voir Anne-Laure Fourmont, Arnaud Dubois, « Joris n'occupe plus toute la place », *Cahiers pédagogiques*, n° 481, mai 2010.

4 Chaque élève prend la parole et dit comment il se sent dans la classe, dans son travail et au collège. Ils utilisent la métaphore de la météo pour exprimer leur humeur : « soleil, nuageux, grosse tempête ». Voir Anne-Laure Fourmont, « Bilan météo en 6°C », *Cahiers pédagogiques* n° 465, septembre 2008.

5 Entre novembre 2009 et février 2010, une série de matchs de football opposant l'Égypte à l'Algérie a été l'occasion de tensions et de violences.

Analyser sans simplismes

Anaïs Gour, Andrés Monteret

L'accueil d'Hassan a été « raté ». Agressé verbalement et physiquement par les autres élèves pairs, il a dû changer d'établissement. Cela a généré beaucoup d'émotion sur le moment. L'écriture du texte, puis le travail collectif d'élaboration dont il a été l'objet au sein du groupe de pédagogie institutionnelle ont permis de mettre ces affects progressivement à distance. Ensuite, la lecture de ce texte, lors de rencontres avec d'autres groupes de pédagogie institutionnelle et des acteurs de la psychothérapie institutionnelle, à la clinique de La Borde à Cour-Cheverny, en octobre 2010, a permis de faire émerger de nouvelles interrogations.

L'institution défaillante

La scolarisation d'élèves primo-arrivants est assurée par les classes d'accueil qui ont un fonctionnement adapté à ces élèves allophones déjà scolarisés dans leur pays d'origine. D'un point de vue pratique et administratif, une place est prévue pour ces élèves dans l'institution scolaire. Cependant, l'arrivée d'un nouvel élève modifie l'équilibre et la dynamique d'un établissement. Les adultes n'ont pas prévu l'accueil. Cet aspect du travail ne fait pas partie de leur formation et le collège est vite emporté par l'action quotidienne. Les élèves n'ont pas été informés de l'arrivée d'Hassan, ils ne connaissent pas son nom, ni son origine. L'équipe éducative n'a pas pris le temps de préparer l'accueil d'Hassan, qui se trouve livré à lui-même lors de son arrivée. Hassan a pris la place d'un bouc émissaire dans la communauté scolaire. Dans ce cas précis, c'est une situation qui ne peut se dissimuler dans l'indifférence quotidienne et collective. Alors le collège réagit dans

l'urgence et dans une logique répressive : trouver un coupable et l'exclure. Le conseil de discipline a tenu son rôle en rappelant la loi aux élèves agresseurs. Mais très vite, le silence fait place à la tourmente et il aurait été nécessaire que l'autorité qui fait loi rappelle aussi les règles et les pratiques de respect à toute la communauté scolaire. Dans un tel contexte de violence, celle-ci semble montrer ses limites.

La violence sociale s'immisce dans l'école et celle-ci n'a pas les moyens d'y faire face. Ainsi, les élèves du collège perçoivent les nouveaux arrivants allophones comme des boucs émissaires, sans doute pour se sentir un peu moins relégués eux-mêmes. Dans un contexte menaçant à l'égard des sans-papiers, « *bandes de sans-papiers* », « *blédards* » deviennent des insultes courantes à l'égard des élèves de classe d'accueil. Ces formes d'agressivité avaient émergé auparavant et les élèves de classe d'accueil s'en étaient déjà plaints lors du conseil hebdomadaire. De même, l'actualité marquée par un événement sportif, comme le match de football entre l'Algérie et l'Égypte et les violences qu'il a générées, trouve un écho chez les élèves.

Au sein de la classe, dans cette situation d'urgence, le conseil mis en place offre à tous un lieu pour parler de la violence qui s'exerce. L'enseignante peut mobiliser cette institution qui fonctionne habituellement toutes les semaines, pour créer un lieu de parole « extraordinaire ». Grâce au travail régulier de ce conseil, la classe dispose d'un espace de parole garanti par la loi du conseil. La principale adjointe y est invitée : elle prend place parmi les élèves et « *explique ce qu'elle attend d'eux* ». Mais

au conseil, on n'attend rien. Chacun peut dire ce qu'il veut. On ne parle pas sur commande. Et les élèves lui répondent par un silence. Plutôt que de faire un nouveau sermon, la principale décide de partir. Peut-être n'avaient-ils pas suffisamment de garanties pour parler en sa présence.

« Les langues se délient »

Les élèves de classe d'accueil disent leurs angoisses et leur crainte de l'expulsion. Ils disent aussi la place qu'ils ont dans l'établissement scolaire où résonnent les débats qui animent la société : les sans-papiers dénoncés à la police pour être expulsés. On peut faire l'hypothèse que, pour des élèves issus de l'immigration, menacer un « blédard » de le « dénoncer à la police », c'est projeter sur lui une part d'eux-mêmes pour abaisser leur propre angoisse. Sinon, comment comprendre cette violence et cette absence de solidarité entre les élèves ? Hassan semble être la victime, malgré lui, du trouble « identitaire » dont les autres élèves semblent témoigner. Les élèves de nationalité française issus de l'immigration supportent volontiers l'équipe nationale de football du pays dont leur famille est originaire. Ce soutien leur permet de rester fidèles à leurs origines. Paradoxalement, les menaces d'expulsion des élèves en situation irrégulière semblent provoquer un mouvement de repli identitaire des autres élèves issus d'une immigration plus ancienne. Le « conseil extraordinaire » a été un secours dans cette situation de « crise » pour le groupe classe et pour l'enseignante. Il est un lieu de parole qui permet d'accueillir l'élève et lui offre la possibilité de prendre une place à l'école en tant que sujet.

En comparant le traitement de cet acte violent par l'établissement et la dynamique de parole et d'écoute au sein de la classe, on voit que deux logiques s'opposent : une logique répressive et une logique éducative. Le conseil de la classe n'a pas la même logique que le conseil de discipline qui, souvent, exclut pour toujours l'élève qui est sorti du cadre. Suite à cette agression dans le collège, quelle réflexion a été menée pour en finir avec le racisme et la violence à l'égard de certains élèves ? Quelles actions ont été mises en place pour créer une cohésion entre les élèves ? Pour cette fois le coupable le plus visible a été exclu, mais qu'est-ce qui garantit que cela ne recommencera pas ? Pour l'instant, ces questions semblent rester sans réponse institutionnelle.

Si l'école ne peut enrayer à elle seule les violences que les élèves et la société amènent en son sein, des espaces de paroles et d'écoute permettent de les mettre en mots, pour prendre la distance nécessaire aux apprentissages. Préparer la rencontre avec l'autre, se présenter, s'écouter dans le cadre d'un conseil et faire des liens entre les cultures permettraient aux élèves de s'envisager les uns et les autres en tant que sujets.

Anaïs Gour

André Monteret

Professeur des écoles à Paris



Violence, urgence, efficacité, excellence !

Gilles Monceau

Associer ces quatre termes paraît provocateur. Il ne s'agit pas d'un effet de style, mais de l'impression qui se dégage à la lecture de ce dossier, selon Gilles Monceau qui a bien voulu nous proposer ce texte de clôture.

Les articles de ce dossier nous font circuler entre différents niveaux (les pratiques pédagogiques, les fonctionnements d'établissements, la culture adolescente, l'influence des médias, l'histoire, les enjeux politiques...) qui mettent globalement en regard le temps long de l'institution scolaire et l'urgence de réponses à apporter à des événements ponctuels, éventuellement médiatisés.

Quels effets de « l'excellence » sur les violences ?

Les mots efficacité et excellence se sont progressivement imposés dans le vocabulaire scolaire. Ils nous arrivent par des organismes internationaux, en particulier l'OCDE, qui, en liant l'évaluation des systèmes éducatifs aux coûts de ceux-ci, ont généré de nouvelles pratiques dans l'administration comme dans l'enseignement lui-même. Les divers effets de la mise en concurrence des établissements scolaires, mais aussi des enseignants sont maintenant assez bien identifiés aux niveaux international¹, national² et local³. La conjonction entre l'augmentation de la pression évaluative et la diminution des ressources (humaines et financières) a des conséquences sur le climat des établissements.

Les enquêtes de victimisation menées à grande échelle par les équipes d'Éric Debarbieux ont permis de quantifier des éléments restés jusque-là de l'ordre du subjectif. Les études qualitatives portant sur les mécanismes microsociaux facteurs de tensions intrascolaires sont pour leur part difficiles à cumuler. Aussi, l'état des recherches ne nous permet pas d'affirmer que l'idéologie de l'excellence (explicitement appliquée aux ZEP depuis juillet 2010 avec le programme Clair et les internats d'excellence) génère des tensions qui amplifient le phénomène de la violence scolaire. Il apparaît cependant à minima que celle-ci ne l'endigue

pas. Il n'y a d'ailleurs guère de raison pour que l'institution scolaire soit aujourd'hui préservée de ce que divers travaux sociologiques et psychopathologiques observent dans le monde de l'entreprise.

Problèmes des jeunes, ou problèmes des adultes ?

Nos interventions dans les établissements scolaires⁴ et médicosociaux nous ont régulièrement conduits à constater que, derrière les commandes portant sur la violence des enfants et adolescents, apparaissaient des conflits entre adultes amplifiés par des évolutions institutionnelles. Ces tensions, non assumées comme telles, trouvent provisoirement un apaisement dans la formulation consensuelle d'un problème commun : « la violence et l'agressivité des jeunes ». Situation apparemment

Situation apparemment paradoxale que cette violence des jeunes qui permet aux conflits entre adultes de se faire moins bruyants voire de s'effacer.

paradoxale que cette violence des jeunes qui permet aux conflits entre adultes de se faire moins bruyants voire de s'effacer. Ces observations ne doivent pas être trop rapidement résumées à l'idée selon laquelle les différentes formes de violence auraient pour origine unique le mauvais fonctionnement des équipes éducatives.

Comme l'écrivent ici plusieurs contributeurs, les cadres dans lesquels s'inscrivent les situations doivent être interrogés. Il s'agit d'un cadre international (cf. supra), national (Cécile Carra, Claude Lelièvre), académique (Bernard Claux, Gilles Lavie et Luc Pham), d'établissement (Bruno Robbes) ou de classe (Valérie Lamarre et coll., Sylvain Connac, Michel Tozzi). Ces cadres, qui s'entremêlent, sont plus ou moins facilement tenus par les professionnels. De

fait, leurs pratiques sont en grande partie surdéterminées par des évolutions qu'ils ne maîtrisent pas, par des secousses politiques et médiatiques qui les enferment dans une temporalité qui valorise davantage l'urgence de l'agir que l'élaboration dans le temps de l'expérience et des dispositifs.

Problème des chercheurs, problème des ministres

Quantité de recherches ont été produites, en particulier depuis les années 1990, sur la violence à l'école. Ces travaux ont permis de prendre la mesure du phénomène et d'en problématiser les différentes dimensions et enjeux. Ils ont aussi permis d'en relativiser les aspects les plus spectaculaires tout en mettant en évidence la permanence d'un climat ordinaire de tension dans la plupart des établissements scolaires. Les premiers travaux menés en France à grande échelle⁵ ont répondu à des commandes étatiques qui se présentaient elles-mêmes comme réponses à l'om-

niprésence médiatique du « problème » désormais politique de la violence en milieu scolaire. La plupart des ministres en charge de l'Éducation nationale ont donc eu à prendre position face à des phénomènes, hétéroclites d'un point de vue socio-historique (racket, maltraitance scolaire, harcèlement, absentéisme, conduites à risques, bizutage, déscolarisation, racisme, homophobie, sexisme, détournement d'images via Internet, humiliation), mais désormais compactés dans la violence scolaire. Le présent dossier en donne quelques exemples (Benoît Galand, Anne-Élisabeth Weber-Ladant, David Chaminade).

Selon les gouvernements, des discours différents ont été adoptés : la prévention précoce, voire très précoce, l'édu-

cation à la citoyenneté, le renforcement de l'encadrement éducatif, le retour à l'autorité ou à la morale ont été successivement et alternativement affirmés. Des causes externes (violence sociale, chômage, démission des parents) et internes (permissivité supposée et mauvaise formation des nouveaux enseignants, moindre sélection des élèves, manque de moyens, réformes permanentes) sont mobilisées ensemble ou en opposition pour établir des diagnostics qui, par accumulation, construisent un problème social unique : la violence à l'école.

Devenue problème politique, la violence scolaire suscite des décisions qui prennent la forme de plans ou de programmes (Laurence Bergugnat). Il me semble que les uns et les autres sont comme mécaniquement conduits à faire table rase de l'existant, des expériences déjà menées, du savoir-faire en construction et du long travail collectif et réflexif. Travail et expérience qui peuvent permettre à des professionnels expérimentés d'apporter des réponses dans l'urgence, en particulier quand la sécurité des personnes est en cause, tout en donnant du sens à leurs actes dans un projet éducatif et plus largement dans une cohérence institutionnelle. L'exemple de la pratique du jeu de rôles par les enseignants, mais aussi par les élèves (Serge Tisseron, Laurence Savary, Mickaël Vigne et Tiphaine Bodin) peut être de cet ordre en permettant de travailler « à froid » des situations qui peuvent se présenter « à chaud ».

L'épouvantail de la violence

L'objet « violence scolaire » est donc une construction sociale qui renvoie à des modes de catégorisation. Pour Philippe Vienne, la catégorie « violence » rhabille et masque des tensions structurelles anciennes qui tendent à s'aggraver. Les observateurs comme les acteurs impliqués ont tendance à privilégier les explications psychologiques ou circonstancielles des agressions, et ce d'autant plus qu'elles sont spectaculaires ; mais c'est au détriment de la prise en compte des inégalités sociales ou de genre que ces agressions manifestent en actes (David Chaminade, Isabelle Collet).

Pour autant, insister sur la dimension socialement construite de la violence scolaire ne signifie pas qu'elle n'existe pas. De nombreux faits viennent concrétiser le ressenti et le vécu des élèves et des enseignants. C'est la réunion de ces vécus et ressentis dans une

même catégorie qui doit être interrogée. Deux textes du dossier évoquent ainsi la manière dont la presse (Luc Cédelle) et les journaux télévisés (Mohamed Darmame) contribuent activement à cette catégorisation.

Depuis que la violence scolaire est devenue un objet (social, médiatique, politique, scientifique) autonome, c'est-à-dire depuis le milieu des années 1990, la crise, l'instantané, l'urgence sont devenus les modes ordinaires de perception et de traitement du problème. L'immédiateté l'emporte sur le temps nécessaire au développement de compétences professionnelles par delà les circonstances (Bruno Robbes, Luc Ria) et à la constitution d'équipes (Philippe Jubin) qui puissent élaborer des repères ayant une certaine pérennité (Céline Martineau et Luc Scheibling). Comme l'a écrit ici Bruno Robbes, « les transfor-

L'analyse collective des conflits entre adultes a ainsi des effets sur le climat des établissements et la capacité de ceux-ci à faire face aux perturbations internes et externes.

mations des sujets humains induites par des dispositifs de formation ou des pratiques pédagogiques leur appartiennent en propre et s'observent dans la durée ». Sur ce plan, il en va des professionnels comme des élèves. Encore faudrait-il dépasser la logique du coup par coup, évaluée à court terme, qui conduit les agents régulateurs traditionnels de l'institution (les fonctionnaires d'autorité) à en devenir les premiers perturbateurs (eux-mêmes perturbés).

Analyser les problèmes pour les traiter

Comme le rappelle Luc Ria et comme cela apparaît dans les différentes contributions qui portent sur la pratique enseignante, l'école est d'abord un lieu de travail, c'est-à-dire de production d'apprentissages, mais aussi de dispositifs, de repères et de valeurs permettant ces apprentissages. L'élaboration d'un règlement intérieur, d'une charte ou encore de modalités communes d'évaluation produit des repères communs et contribue à la constitution d'un tissu de relations (Céline Martineau et Luc Scheibling) fait de dimensions formelles et informelles. Comme tout chercheur clinicien ou menant des enquêtes ethnographiques de longue durée peut l'observer, c'est davantage le processus d'élaboration que le produit final qui a des effets sur la dynamique d'un établissement. Le travail éducatif est

aussi un travail institutionnel, les tensions étant inhérentes aux collectifs de travail. L'analyse collective des conflits entre adultes a ainsi des effets sur le climat des établissements et la capacité de ceux-ci à faire face aux perturbations internes et externes. Cette observation, maintes fois renouvelée, ne signifie pas que les professionnels doivent s'accorder entre eux une fois pour toutes, qu'ils doivent s'interdire de remettre en cause les règles communes ou renoncer à contredire un collègue. Les résultats de nos recherches de terrain montrent, au contraire, que la cohérence éducative se construit sur le travail permanent d'élucidation des tensions humaines et des contradictions institutionnelles, non sur leur dissimulation⁶.

L'idéologie de l'excellence, les principes de la concurrence et la valorisation de l'urgence dans le traitement de

la violence en milieu scolaire ne sont compatibles ni avec les observations des chercheurs ni avec les expériences des pédagogues. Dans ce domaine comme dans d'autres, les discours volontaristes et la recherche de solutions immédiates donc magiques ne contribuent pas au traitement du « problème », mais il serait naïf de croire que ceci est leur objectif premier.

Gilles Monceau

Professeur des universités, laboratoire EMA, université de Cergy-Pontoise

1 Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, PUF, 2007.

2 Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccoli, Danièle Trancart (coord.), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La Découverte, 2010.

3 Anne Barrère, « Ce que l'évaluation fait aux établissements scolaires. Une année dans un collège d'éducation prioritaire », *Ethnologie française*, n° 1, 2010.

4 Laura Catini, Gilles Monceau, « Socianalyse de la violence en éducation », *La Lettre du Grape*, n° 39, 2000.

5 Éric Debarbieux, *La violence en milieu scolaire. État des lieux*, ESF, 1996 ; Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, *La violence à l'école. États des savoirs*, Armand Colin, 1997.

6 Gilles Monceau, Laura Catini, « Le château : moteur éducatif et thérapeutique de l'établissement », in Samuel Boussion et Mathias Gardet (dir.), *Les châteaux du social*, Presses Universitaires de Vincennes/Éditions Beauchesne, 2010.

D'autres articles de ce dossier en libre accès sur notre site

- À l'échelle académique : l'aide aux établissements

Gilles Lavie, Luc Pham

Entretien avec deux responsables d'une structure intervenant en appui aux écoles, collèges ou lycées confrontés tant à des actes de violence proprement dits, heureusement rares, qu'à des climats dégradés, marqués par l'agressivité verbale.

- Quelques pratiques éprouvées pour la formation des enseignants

Bruno Robbes

En complément de l'article page 45, une présentation de quatre dispositifs ou contenus de formation existants et éprouvés, se référant à des travaux de recherche dans le champ de la formation professionnelle et des violences à l'école.

- Les enseignants en cause

Laurence Ukropina

Deux dimensions à croiser, sans tabou : l'institution donne-t-elle les moyens aux enseignants, en particulier dans leur formation, de travailler les échecs, les dérapages toujours possibles ? Que faire des réflexions, des attitudes qui ne sont ni des coups ni des insultes, mais qui peuvent être perçues comme violentes par les enfants ou leurs parents ?

- Petite histoire vraie

Philippe Jubin

Un récit d'une colère qui emporte tout. Délicat de renouer les liens, mais peut-être seront-ils au final plus solides ?

- Que faire de la violence verbale ?

Nathalie Auger, Christina Romain

Présentation de trois études sur les interactions verbales entre enseignants et élèves : en classe entière en collège, puis avec un élève en maternelle, et enfin dans des classes accueillant des élèves non francophones.

- Agresseur, victime ou redresseur de torts ?

Serge Tisseron, Laurence Savary

Le jeu des trois figures est un jeu de rôles qui met les enfants en situation d'adopter successivement les différentes postures des protagonistes d'un conflit, les incitant à réfléchir aux stéréotypes, aux représentations trop simples véhiculées par les images qu'ils regardent.

- Civiliser notre violence

Michel Tozzi

Certains programmes de prévention de la violence recommandent désormais le recours à la discussion à visée philosophique. Comment cette forme de parole peut-elle contribuer à renforcer la cohésion du groupe d'enfants, permettre à chacun d'y trouver pleinement et pacifiquement une place ?

- Organiser la parole pour responsabiliser

Céline Martineau, Luc Scheibling

L'intervention d'une association dans une école primaire en butte à un climat de violence est une occasion, par l'intermédiaire de différents dispositifs et outils, de mettre des mots sur les ressentis, de faire circuler la parole pour que chacun prenne toute sa place.

- Quelques définitions pour s'y retrouver

Jean-Louis Auduc

Des précisions lexicales sur les termes employés dans le champ des violences à l'école.

On trouvera également sur notre site une bibliographie complète sur le thème de ce dossier.

NOTRE PROCHAIN DOSSIER

N° 489, mai 2011 : Faire du français sans exclure

En classe, des élèves qui ne parviennent pas à écrire un texte cohérent, mal à l'aise avec l'expression orale quand elle sort des conversations quotidiennes, qui ne lisent jamais un livre jusqu'au bout.

Dans les débats publics, la discipline « français » perçue comme outil de sélection, facteur essentiel de la réussite scolaire... ou de l'échec ; l'enseignement de la littérature parfois accusé d'avoir perdu son sens, d'être trop technique, élitiste...

Comment faire la part des choses, comprendre ce qui se joue effectivement dans les difficultés de maîtrise de la langue, dans l'approche de la culture littéraire ? Quelles pratiques, dans le cours de français,

mais aussi dans d'autres disciplines, de la maternelle au lycée, pour faire progresser tous les élèves ? Pour que chacun, même parmi les moins à l'aise avec la langue, prenne la parole, à l'oral ou à l'écrit, dans une classe et un établissement ? Pour que chacun, même parmi les plus éloignés de la culture scolaire, s'approprie la langue et la littérature pour apprendre, acquérir un pouvoir sur le monde, envisager un avenir, élargir son horizon et rencontrer l'autre ?

Coordonné par Nathalie Bineau et Agnès Berthe

Jason

Jason, c'était le sextant de ma classe de 5^e en français. Pour prévoir la trajectoire de la navigation du groupe, je suivais ses indications. Ce qui comptait pour moi, c'était qu'il ne décroche pas, qu'il ait toujours son matériel et fait ses devoirs. Si ce n'était pas le cas, je lui donnais un petit passage à apprendre par cœur, que je notais. Je savais que la plupart du temps il le ferait et aurait une bonne note parce que quand je tiens le gouvernail je ne le lâche pas. Il apprendrait seul, ou avec moi. Mais il apprendrait. Question moyenne, je me débrouillais en gros pour qu'il arrive à 8/20, qui est le minimum socialement et familialement acceptable. En classe, je le surveillais du coin de l'œil. Il semblait avoir compris, on pouvait passer à la suite. On faisait un exercice difficile, je lançais le début en groupe pour qu'il y glane de quoi commencer. Je savais pourquoi je différenciais les contrôles, les grilles de notation, pourquoi je complétais toute lecture à la maison par un rembourrage par la classe. Je savais pourquoi j'inventais des exercices où on s'enregistrait, où on mimait. C'était pour que toute la classe, Jason en proue, arrive au port. Il faut dire qu'il n'y avait embarqués dans le bateau que dix-huit marins. Que Jason n'était pas le seul moussaillon hésitant, mais le plus tanguant.

Mai. Jason passe le test du Wisc. Les résultats arrivent : il ne relèverait pas du collège, pas de Segpa, mais d'IME... Douche froide pour moi. Je n'ai pas voulu voir ? J'ai foncé tête baissée, péché par orgueil de réussir ou du moins de ne pas échouer avec lui ? Jason entre désormais dans la catégorie « élève handicapé ». Paraît qu'il est handicapé à 65 % et cette image-là prend parfois la place de son visage. Je déteste ces résultats qui nous donnent à bon compte une explication, je déteste le

regard que nous portons et porterons sur ce garçon. Je n'estime pas m'être trompée sur lui, sur le fait qu'il pouvait trouver profit à vivre et travailler avec nous. Mais je sens qu'il faut que je lâche maintenant. Que je le lâche...

Cette année, Jason est dans une classe à 28. Une vraie galère dans laquelle les profs et les élèves rament, mais pas dans le même sens. Jason intervient n'importe quand pour dire n'importe quoi. Son dossier a été relancé, via la Maison du handicap. Et ça y est, Jason s'en va en Ulys. « Jason s'en va en Ulys ». Dit comme ça, ça donne l'impression du héros qui part pour un long voyage sur les mers. Aujourd'hui, c'était notre dernier cours ensemble. Je l'ai retenu à la fin. Il avait déjà son gros sac de marin sur le dos. J'ai attrapé ses épaules désormais plus larges que les miennes et je lui ai fait deux bises en lui disant que j'avais plein de bons souvenirs et que j'étais triste de le quitter. Me revenait surtout en mémoire une phrase de lui de l'année précédente, énoncée en discussion philo sur l'imagination : « *C'est pas bien de rêver. Parce que quand on se rend compte que c'est pas vrai, que ce qu'on rêvait ça arrivera pas, alors ça fait trop mal.* » Ma voix s'est mise à trembler, je me suis ratatinée comme une pomme tombée du paradis et les larmes me sont montées. Jason, lui, s'est déplié comme le géant d'Ithaque et il m'a dit : « *Je reviendrai vous voir madame, je serai pas loin. Je reviendrai vous voir.* » Et puis il a plongé dans le couloir retrouver ses copains.

Claudine Verdier

Au nom de mon caprice...

Ce à quoi on est de plus en plus confronté dans les classes : le caprice.

- Mais non, j'ai pas envie !
- Non, je ne donnerai pas mon portable, vous n'allez pas m'obliger.
- Non, je ne veux pas changer de place.
- Je fais comme j'ai envie...

J'ai gardé des chèvres lorsque j'étais enfant, aussi j'entends bien le sens du mot caprice. La chèvre n'en fait qu'à sa tête, elle a envie d'aller dans le potager, elle saute la barrière. Les feuilles d'acacia lui plaisent plus que son carré d'herbe, elle pose ses pattes contre le tronc et déguste. Puisque j'en ai envie...

Nous, professeurs, sommes de plus en plus gardiens de chèvres, courant de celui qui a envie d'écrire ses textos à celle qui a envie de garder son sac sur ses genoux en n'oubliant pas ceux qui n'ont pas envie... de travailler. Mais là, il s'agit moins du caprice que de la fuite classique devant l'effort intellectuel.

Or, ces caprices sont valorisés par le discours ambiant publicitaire et médiatique.

D'abord le célèbre « parce que je le vauds bien » de L'Oréal. J'ai de la valeur pour rien parce que je prends soin de moi. Égo se suffit à prouver sa valeur.

Ensuite, tous les médias qui caressent ces égos pour les faire allègrement consommer sans qu'ils s'en rendent compte. Vous y avez bien droit à tous ces iPhone nouveaux, à ces vêtements



à la mode sans lesquels on n'est pas quelqu'un. Et pourquoi n'y auriez-vous pas droit ? Au nom de l'égalité, on fait passer le discours de la consommation. Allez-y, achetez, réclamez, ce n'est pas juste si vous n'y avez pas droit vous aussi.

À l'âge adolescent où l'on cherche à se donner une identité en imitant ses pairs, ces choix sournoisement imposés prennent comme un feu d'étoiles. C'est donc tout naturellement qu'ils nous opposent leurs « j'ai pas envie » si bien sentis. Auxquels nous devons répondre au nom du principe de réalité. On ne fait pas que ce qui nous plaît dans la vie, on s'efforce, on accepte et transforme la contrainte. Nous sommes forcément aussi éducateurs. Nous sommes face à des adolescents qui doivent apprendre à devenir adultes. Vouloir seulement transmettre des savoirs est impossible.

Un beau personnage de capricieuse, c'est la vieille dans le film *L'argent de la vieille* de Comencini.

« Personne ne m'a jamais donné d'ordre, pas même lorsque j'étais enfant » hurle-t-elle à son médecin qui veut l'empêcher de jouer au moment où elle veut reprendre les millions gagnés par les pauvres qu'elle invite à jouer chez elle pour le plaisir de tester son pouvoir sur eux. Pas question que son médecin lui interdise de jouer parce qu'elle vient d'avoir une attaque ! Et elle va regagner ses millions, mettant cette famille sur la paille.

C'est par le biais de ce personnage qui incarne scandaleusement le caprice que je pourrai peut-être faire saisir cette attitude à mes élèves. Non pas, évidemment, en disant à tel ou telle qu'il ou elle est capricieux(se).

Jacinthe Hirsch

Professeure de français en collège à Créteil

Le sens du métier

En France, dans les écoles publiques, on comprend rapidement que la colonne vertébrale du système éducatif est l'administration : inspection académique, ministère, rectorat, etc. Après trois ans d'enseignement seulement, j'en ai eu assez de ce système où les compétences et la motivation des enseignants sont si peu reconnues au profit de... l'ancienneté de service. Marre des coups de fil à l'inspection où les réponses aux mêmes questions administratives sont différentes en fonction de la personne sur laquelle je tombe. Fatigué du service des remplaçants qui m'appelle trois fois dans la journée pour m'envoyer dans trois écoles différentes au même moment. Écœuré de n'être qu'un numéro.

Puis est arrivée, fatalement, la goutte d'eau qui fait déborder le vase. C'était un mercredi après-midi. Mes collègues et moi avons rencontré notre inspecteur pour un problème pédagogique de fond. Tous les arguments que les inspecteurs nous rabâchent depuis le premier jour de formation étaient là : priorité aux élèves, continuité pédagogique, etc. Naïf, j'y croyais. La réalité m'a vite rattrapé. « *Je suis entièrement d'accord avec vous, humainement et pédagogiquement. Administrativement, je suis désolé, je ne peux rien faire.* » C'est cette phrase prononcée par l'inspecteur pour conclure notre entretien qui m'a décidé d'aller voir ailleurs...

Me voici donc aujourd'hui à New York depuis six mois. Salaire triplé, mêmes vacances, même métier. Pour les élèves, 25 000 dollars l'entrée. Bienvenue au pays où l'éducation est une marchandise comme les autres. Je me rends compte, en vivant quotidiennement au cœur de ce système à l'opposé du système français, que j'ai troqué une logique excessivement bureaucratique pour une logique où seul l'argent est roi.

J'ai très rapidement été confronté à un retour aux fondamen-

taux, aux questions existentielles sur le sens du métier de professeur des écoles : trouver des solutions pédagogiques pour les élèves en difficultés, montrer que l'école a son rôle à jouer dans la guerre contre le fatalisme social. Enseigner, est-ce donc faire du social ? Un des rôles clés de l'IUFM a été de nous faire réfléchir à ces problématiques, pour que nous comprenions pourquoi nous sommes là. Ici, à New York, entouré de tous ces dollars et de mes élèves « en or », toutes ces questions ont refait surface, une entrée fracassante dans mon esprit, comme une évidence.

Bien sûr, il y a aussi des points positifs ici. Lorsqu'il y a un problème de chauffage, fuite d'eau, de photocopieuse ou n'importe quel autre besoin matériel dans ma classe, le confort sera rétabli le lendemain quand, en France, il faut des mois voire des années pour remplacer une simple paire de rideaux. Un besoin de formation ? Je n'ai qu'à parcourir les quelques mètres qui me séparent du bureau du directeur pour faire une demande, qui sera validée (je pars dans deux mois à San Francisco pour une formation sur le bilinguisme). Ici, tout est servi sur un plateau. De loin, ça brille, mais de près tout sonne faux.

J'ai troqué les appels à la grève incessants des syndicats pour une école où le parent est roi. J'ai échangé un supérieur absent et aussi glacial que les règles qu'il applique, pour un chef qui, tous les jours, au beau milieu de la leçon, fait visiter ma classe à des parents, futur acheteur de l'instruction et de l'éducation que j'ai à donner à leurs enfants.

Est-ce donc ça, enseigner ?

Julien Orsha

Professeur des écoles

La psychologue

On l'avait signalée en concertation Rased. Une gamine agitée, qui ne cesse de triturer ses affaires en classe : elle sort ses crayons, les taille, les fait tomber, les retaille, les range, les ressort, recommence... Aucune écoute. Elle papillonne, se retourne vers son voisin, regarde au fond de la classe, plonge dans son cartable à la recherche d'un petit jouet... Des difficultés importantes dans le geste graphique : elle ne parvient pas à écrire sur les lignes ; mais surtout elle gomme partout sans cesse, elle colorie sa table aux feutres, renverse son pot de peinture, étale du crayon sur ses mains, sa chemise, son visage. Elle perd ses affaires : le bonnet dans l'allée, les gants à la cantine, le manteau dans la cour... Elle n'écoute rien, n'en fait qu'à sa tête. Elle est très seule : pas de copines, souvent dans « des histoires », on dirait qu'elle est ailleurs... Souvent fatiguée : l'autre jour elle s'est endormie sur sa table. Quand on l'interroge, on dirait qu'elle a peur, elle sursaute, rougit, ou elle pleure...

C'est un début de CP : la situation apparaît très préoccupante.

Elle avait déjà été signalée en maternelle, mais ça n'avait pas été plus loin que le côté « à surveiller », les signes d'alerte étaient moins affirmés. On s'interroge sur sa famille : la vie n'a pas l'air facile. On se demande s'il ne faut pas proposer la mise en relation avec une assistante sociale ; quelqu'un a dit que la maman buvait.

On décide de chercher à en savoir un peu plus et de proposer une observation de la psychologue. Il faut l'autorisation des parents : il ne s'agit plus d'une simple observation en classe, mais d'une rencontre avec l'enfant et avec ses parents. Le maître ne se sent pas très à l'aise pour faire ça ; il a déjà eu différents contacts avec la mère – souvent le soir elle est à la recherche de vêtements perdus ; l'enseignant tente de parler du travail, de l'attitude en classe, mais les affaires égarées prennent toute la place... Le directeur est chargé de recevoir la maman et de lui expliciter la proposition de l'équipe.

Un petit courrier, une invitation à « faire un point » sur la scolarité de l'enfant, sans urgence, mais quand même.

16 h 30, elle est passée chercher sa fille ; on va dans le bureau.

Je lui dis que le maître est inquiet, qu'il ne comprend pas bien les difficultés de Lucie, que le début de CP, sans être catastrophique, ne se passe pas très bien. Qu'est-ce qu'elle en pense ? Elle dit qu'à la maison c'est pareil, que Lucie n'écoute pas et qu'elle ne range rien. Pas beaucoup d'argent, un petit logement : Lucie dort avec son frère (quatorze ans) et c'est pas facile, « Lui il est plus grand, il n'a pas autant besoin de sommeil ». Elle fait des cauchemars parfois : elle dit qu'il y a des fantômes dans sa chambre... On la retrouve au matin dans le lit superposé de son frère où elle s'est réfugiée. Madame travaille dans une école : elle est EVS (*Emploi vie scolaire : contrat précaire de réinsertion pour chômeurs de longue durée... Le système scolaire utilise ainsi de plus en plus souvent ceux qu'il a relégués pour s'occuper de ceux auxquels il réserve le même sort...*). Elle a déjà eu l'occasion d'en parler avec sa directrice, de lui demander conseil : « C'est pas facile les enfants... »

– À l'école, nous avons une psychologue scolaire. Elle est là pour aider à y voir plus clair dans ce genre de situation. Lucie se présente d'abord comme une enfant inquiète, occupée par tout un tas de choses qui ne lui permettent pas de se concentrer sur les apprentissages proposés par l'école. Cela lui offrirait un espace de parole et nous apporterait peut-être un éclairage pour mieux l'aider... Qu'est-ce que vous en pensez ?

Silence.

Petit sourire en coin.

Pas folle la guêpe.

Un p'tit sourire qui dit : « Ah ! C'était ça où tu voulais en venir ? »

– Ben vous savez, moi les psychologues, je suis pas trop pour...

Silence (c'est mon tour).

– Faut dire que moi-même j'y suis passée, quand j'étais petite... C'était à la mort de mon père, ça m'avait bien secouée et on m'avait envoyée chez le psychologue ; ça n'a servi à rien, au contraire ! J'avais arrêté de toute façon...

Nouveau petit sourire ; un qui dirait cette fois : « C'était donc pas fini cette histoire... »

Je redis la fonction du psychologue scolaire. L'école n'est pas un lieu de soins. La psychologue recevra l'enfant, l'écouterà. Et puis elle recevra et écoutera sa mère également. Ou dans l'ordre inverse d'ailleurs. À l'issue de ces rencontres, si elle a des observations, des conseils à formuler, elle le fera, et la famille décidera de ce qu'elle veut en faire. Les entretiens sont confidentiels : il y a des choses qui ne regardent ni le maître, ni le directeur, et qui pourtant lorsqu'elles sont évoquées peuvent aider...

Elle est prête à faire le pas. Elle a peur. Elle est sceptique. Mais elle a envie d'aider sa fille, ça se voit. Elle l'aime ; s'il faut ça pour que ça marche, elle le fera. Je lui laisse la feuille d'autorisation : « Vous pouvez en parler en famille, avec votre mari, avec votre fille aussi. Et puis vous me ferez parvenir votre décision... »

Elle a pris la feuille.

Elle l'a lue, comme longuement...

Et elle l'a signée, comme avant rétractation.

On a fait entrer l'enfant dans le bureau et on lui a expliquée qu'on avait parlé d'elle et des moyens de l'aider à mieux réussir à l'école (elle avait l'air de s'en fiche et le hall d'accueil était devenu comme après une tornade...).

Et je me suis demandé si c'était la bonne stratégie pour aider l'élève ? Pas sûr.

En même temps, les fantômes, les affaires perdues, la mort d'un père...

L'école n'est pas un lieu de soins. Certes.

Mais de parole par contre...

Christophe Rousseau

Directeur d'école dans le Val d'Oise

Les rythmes scolaires en Finlande

Claire Pous

Comment l'école finlandaise est-elle organisée pour gérer les temps d'apprentissage ? Ce témoignage d'une enseignante française montre qu'il s'agit bien d'abord d'une question pédagogique, et pas seulement d'horloge ou de calendrier.

Je travaille au lycée franco-finlandais d'Helsinki depuis quelques mois. Le système scolaire finlandais présente des différences considérables avec le système français, notamment sur la question des rythmes scolaires, question sensible en France depuis quelques années : trop de cours ? Journées trop longues ? Trop de vacances ? Cinq ou quatre jours d'école ? Quelle place dans la journée pour quels enseignements ? Quelle place pour l'école dans la formation et l'éducation des élèves ? Autant de questions que l'école finlandaise a réglées à sa manière.

Des rythmes confortables

L'année scolaire finlandaise commence mi-août et se termine début juin : deux mois pleins de vacances d'été, auxquels s'ajoutent entre quelques jours et une semaine en octobre, deux semaines et demie à Noël, une semaine en février et quelques jours fériés. Les semaines se déroulent sur cinq jours d'école (y compris à l'école primaire) ce qui permet de bien étaler les cours sur la semaine.

Ma première observation en Finlande : l'école est faite pour que tout le monde s'y sente le mieux possible. C'est au niveau des journées surtout que la différence se fait sentir. Les journées finissent plus tôt (13 heures au primaire, entre 14 heures et 16 heures pour le collège et le lycée) et sont pensées de façon plus confortable : les élèves n'ont pas de trous dans leur journée, et chaque cours de quarante-cinq minutes est suivi d'une pause de quinze minutes. C'est un vrai plus pour les élèves (qui ont le temps de se « vider la tête » et de se défouler) et pour les enseignants qui n'ont pas à courir d'une salle à l'autre pour commencer un cours à la minute où ils terminent le précédent. De même, finir sa journée plus tôt présente des avantages certains : les élèves ont le temps de pratiquer des activités sportives ou culturelles et de travailler chez eux, alors que les élèves français finissent souvent tard et ont du mal à tout concilier.

Une autre organisation de la journée, une autre conception de l'enseignement

La durée de quarante-cinq minutes est un peu courte pour un enseignant arrivant de France, mais est compensée par un effectif beaucoup plus léger qu'en France : le nombre d'élèves par classe étant moindre dans les écoles finlandaises, l'enseignant a vraiment le temps de s'occuper de chaque élève et de mener des activités plus différenciées dans le sens où il peut vérifier le travail et la progression de chaque élève. Cette durée semble avoir été choisie pour des raisons de concentration des élèves qui y arriveraient mieux sur un temps réduit. Au-delà des questions d'organisation et de concentration, la différence de traitement des rythmes scolaires en France et en Finlande s'explique aussi par un positionnement pédagogique.

Cette organisation des journées et des horaires correspond me semble-t-il aussi à une autre façon d'enseigner et à un autre

positionnement de l'enseignant. L'école finlandaise ne cherche pas à transmettre des savoirs et des connaissances à un groupe à la manière de l'école française, mais plutôt à faire acquérir aux élèves une autonomie face au savoir. Un laps de temps de quarante-cinq minutes permet de mettre les élèves en activité plus longtemps, l'enseignement finlandais jouant beaucoup aussi sur des activités où l'élève est concepteur de son apprentissage. Ainsi, la durée de quarante-cinq minutes et les journées moins longues contribuent au développement de l'autonomie des élèves. Dans cette organisation, l'enseignant est peut-être plus un « animateur de classe » qu'une personne qui transmet des connaissances.

L'apprentissage est plus individualisé qu'en France, pas uniquement par le biais des activités proposées, mais surtout dans la relation que l'élève a avec son apprentissage : il est plus souvent en autonomie, en attente de réponses individuelles à ses

Au-delà des questions d'organisation et de concentration, la différence de traitement des rythmes scolaires en France et en Finlande s'explique aussi par un positionnement pédagogique.

questions, que dans une organisation collective des apprentissages ; il choisit des options et des modules, surtout au lycée. On tient ici pour acquis que l'élève est un individu, chacun avec ses propres capacités et compétences. L'enseignant est face à des individus et non face à un groupe, des individus dont il cherche les motivations propres. Le système s'adapte à cette donnée : le système de soutien est réellement personnalisé, un enseignant pouvant être mis à disposition d'un tout petit groupe d'élèves motivés et présentant les mêmes besoins. La question même du rythme scolaire ne peut être donc détachée de la question pédagogique et de l'acquisition des savoirs.

Que montre la comparaison avec la situation en France ?

Appliquer une telle organisation en France semble compliqué pour deux raisons. La première est une question d'effectif : passer quarante-cinq minutes avec trente-huit élèves paraît antipédagogique et contreproductif. Quand vont-ils avoir le temps de poser des questions, quand l'enseignant pourra-t-il vérifier leurs acquis ?

La deuxième est une question d'objectif : le système français, même s'il a des difficultés à le faire aujourd'hui, cherche plus l'approfondissement des connaissances de l'élève et de sa capacité de réflexion que le système finlandais qui recher-

che le développement de compétences chez les élèves. De plus l'enseignant est avant tout face à un groupe, auquel il doit apporter le même enseignement, transmettre les mêmes connaissances. Et cela nécessite un temps plus long, d'autant plus long que les classes sont de plus en plus hétérogènes et les élèves de plus en plus nombreux. Le socle commun, imposé aux enseignants depuis quelques années, même réduit aux connaissances les plus basiques, est révélateur de ce fonctionnement du système français qui conduit dans leurs études un nombre bien plus grand d'élèves que le système finlandais. On transmet des connaissances à un groupe et le travail individuel se fait bien souvent à la maison (alors qu'en Finlande on donne peu de devoirs, puisque le travail individuel est déjà fait en classe). Garder cette volonté d'approfondir des connaissances, de donner une culture commune, qui fait la force et la faiblesse du système français, nécessite du temps. Or, réduire purement et simplement les horaires des élèves, proposer une aide personnalisée à des groupes de quinze élèves, sans changer fondamentalement la façon d'enseigner et d'envisager l'élève, est voué à l'échec. C'est n'adopter que la partie émergée de l'iceberg finlandais (par un souci d'écono-

mie mal dissimulé) sans réfléchir aux conditions d'acquisitions des savoirs des élèves.

Si les élèves se sentent plus libres dans le système finlandais et plus motivés, ce système profite néanmoins surtout aux élèves qui suivent bien. Pour les élèves en difficulté, la durée d'un module par exemple (en principe trente-huit heures de cours sur cinq à six semaines de cours) ne permet pas de régler ces difficultés qui se retrouvent dans les modules suivants. Se dégage aussi l'impression que le savoir reste morcelé, au profit d'un travail sur les compétences, ce qui n'avantage pas les élèves qui n'arrivent pas à faire le lien entre les différents enseignements.

À travers la question des rythmes scolaires c'est cette notion de parcours individuel de l'élève dans un groupe qui est à interroger aussi bien en France qu'en Finlande pour que la réussite soit au bout de l'école pour le plus grand nombre d'élèves.

Claire Pous

Professeure de français au lycée franco-finlandais d'Helsinki

Les livrets de compétences au primaire : beaucoup de questions !

Aude Delatouche

Un premier bilan de la mise en place des livrets de compétence au primaire, bien compliquée du fait de la cohérence à trouver avec les programmes, des formulations et des modalités d'évaluation qui demandent un important travail d'adaptation pour les enseignants. Avec quelles conséquences pour les élèves ?

Cet exposé s'appuie sur des entretiens menés avec une vingtaine d'acteurs de l'école élémentaire (IEN, conseillers pédagogiques, professeurs des écoles) dans les trois académies de la région parisienne.

Quelle articulation avec les programmes 2008 ?

La mise en place des derniers programmes de l'école primaire date de la rentrée scolaire 2008, alors que celle du livret d'attestation du socle date de façon obligatoire à l'école primaire de la rentrée 2009. Les différents acteurs interrogés se sont questionnés sur le lien entre les programmes et le socle. Ils ne comprennent pas bien la raison pour laquelle il y a deux programmes de compétences à renseigner et déplorent le manque d'explication à ce sujet. Quelle différence entre l'un et l'autre ? Quelle articulation ? Comment expliquer l'arrivée du

livret d'attestation alors que l'on a déjà les programmes 2008 ? Comment faire avec la redondance de certains items dans les programmes et le livret d'attestation, leur complémentarité, voire leur présence dans l'un, mais pas dans l'autre ?

Et si ces interrogations étaient la conséquence du flou véhiculé par la notion de compétences, que l'on retrouve aussi bien dans les discours des théoriciens que des praticiens ? Flou qui ressort également dans la difficulté de mettre en mots, avec les items des grilles, les compétences visées par le socle.

Comment valider de façon juste ?

Chaque compétence du livret doit être validée en cochant soit « oui », soit « non ». La plupart des enseignants interrogés ne pratiquent plus la validation par note, mais par compétence, suivant une progression en quatre degrés : « acquis », « à ren-

forcer », « en cours d'acquisition », « non acquis ». L'éviction de la gradation au profit d'une binarisation leur paraît manquer de justesse pour rendre compte de l'état d'apprentissage de l'élève.

Ainsi, ils disent renseigner plus souvent la case « oui » que la case « non », sans que cela soit le signe d'une compétence réellement acquise par l'élève. Mettre « non » ne correspond même pas à un début d'acquisition de compétence, cocher « oui » englobe alors différents niveaux de maîtrise distingués auparavant par « acquis », « à renforcer », « en cours d'acquisition ». Des enseignants ont même dit préférer renseigner, dans le doute, la case « oui » que la case « non ».

Un régime particulier en ZEP ?

Une IEN estime que les enseignants exerçant en ZEP vont plus facilement valider le palier si les élèves avaient les compétences qu'ils jugent indispensables. Un élève aurait alors un livret renseigné plus positivement dans une école située en ZEP que dans un contexte plus favorisé.

Les enseignants de CM2 exerçant en ZEP disent effectivement craindre de donner une image stigmatisée du profil cognitif de leurs élèves auprès de leurs collègues de 6^e qui liront ces attestations en renseignant la case « non », ce qui n'était pas le cas lorsqu'il y avait une gradation.

Différents degrés de maîtrise d'une même compétence

Le livret d'attestation a été donné aux enseignants sans exercices d'accompagnement. Or, la désignation d'une compétence peut renvoyer à des niveaux cognitifs différents, son évaluation être très différente selon les contextes d'exercice. Ainsi, dans le palier 2, l'item « *Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations* » peut renvoyer à un problème où il faut utiliser une seule opération, dont le choix peut être guidé par le lexique utilisé dans l'énoncé du problème (« ajouter » pour l'addition, « enlever » pour la soustraction par exemple), ou bien à un problème mobilisant plusieurs types d'opération, dont certaines ne sont pas explicitement formulées dans l'énoncé. L'activité intellectuelle demandée dans le second cas est plus exigeante que dans le premier, et pourtant renseigne la même compétence.

Tout cela amène beaucoup d'enseignants de CM2 à remplir ces attestations de façon assez rapide et approximative : beaucoup ont employé l'expression « remplir à la louche ».

Des formulations confuses

La formulation d'une même compétence regroupe parfois plusieurs types d'activité. Dans le palier 2, l'item « *Utiliser des instruments de mesure ; effectuer des conversions* » renvoie à deux activités différentes. L'utilisation d'outils de mesure comme la règle ou le rapporteur peut être satisfaisante indépendamment de la capacité à effectuer des conversions. Or, pour valider cet item, il faudra maîtriser ces deux compétences, qui auraient pu être désignées en deux items distincts. Certains enseignants ont dit valider une telle compétence si l'élève est en réussite sur au moins une compétence désignée par une partie de l'item qu'ils estiment essentielle.

Les formulations sont également très différentes selon les champs disciplinaires, parfois en termes de savoirs, parfois de capacités. En sciences expérimentales et techno-

logie, une liste énumère différents thèmes à aborder : « Le ciel et la Terre », « La matière », « L'énergie », « L'unité et la diversité du vivant ». En histoire, les indications sont d'ordre plus général : « Identifier les périodes de l'histoire au programme », « Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques ».

Combien de temps pour consacrer à chaque compétence ?

Certains s'étonnent du rapport déséquilibré entre le nombre d'items par disciplines et le nombre d'heures qui leur est imparti. Dans le palier 2, « La maîtrise de la langue française » représente vingt-neuf items pour 288 heures annuelles de français, et la maîtrise de la langue française ne s'arrête évidemment pas à la discipline, alors que les dix-sept items de l'enseignement de la langue vivante doivent être travaillés en cinquante-quatre heures annuelles.

Tout cela amène beaucoup d'enseignants de CM2 à remplir ces attestations de façon assez rapide et approximative : beaucoup ont employé l'expression « remplir à la louche ».

Quelles appropriations des livrets ?

Beaucoup d'acteurs se sont questionnés sur l'utilisation effective des attestations de livret par les enseignants du collège. Lors des réunions de liaison en fin d'année scolaire, les enseignants du collège accordaient en effet plus d'attention à ce qui était dit ou écrit par leurs collègues du primaire au sujet de l'élève, et notamment au niveau du comportement (ou du bon niveau scolaire pour la constitution de classes de niveau), qu'au contenu des attestations.

Ce qui ressort donc de façon générale de cette enquête est d'une part, la difficile appropriation du livret de socle, et d'autre part, les effets de son adaptation en fonction des contextes socioculturels d'enseignement, avec un risque d'abaissement des exigences dans des contextes plus défavorisés.

Aude Delatouche

Professeure des écoles, étudiante en sciences de l'éducation



Il y a 28 ans dans les *Cahiers*. Un sujet tabou

Février 1983 : après l'effervescence, la passion est retombée. Le temps des enthousiasmes et des réformes commence à faire place à celui des inquiétudes. Les *Cahiers pédagogiques* mettent à l'ordre du jour la question de la discipline à l'école. Jacques André ouvre le dossier par un texte, que nous avons choisi de publier à nouveau, comme le témoin d'un temps où il était possible de penser les deux termes du titre du dossier : « la discipline à l'école... ou l'école de la discipline ». Ce titre paraît, après coup, révélateur d'un basculement dont les contemporains n'avaient pas totalement conscience, la « parenthèse enchantée » est en voie de se refermer. Les préoccupations sécuritaires vont peu à peu submerger les désirs libertaires. Pourtant, les contradictions interrogées dans ce texte, au-delà d'une rhétorique datée, sont encore celles auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui.

À la fin du mois d'août 1980, s'adressant à des étudiants et enseignants giscardiens, Christian Beullac déclarait : « une idéologie du laxisme, de la permissivité, de l'égalitarisme à tous crins s'est infiltrée dans notre enseignement, dans nos écoles, sinon dans nos familles. Cocktail insipide, mais corrosif de marxisme et de modes venues d'Outre-Atlantique, cet état d'esprit fait des ravages. » (*Nouvel Observateur* 19 octobre 1980)

« En 1981, pour beaucoup d'universitaires, d'administrateurs scolaires, d'enseignants, l'ordre est en train de revenir, tandis que le cauchemar de mai 68 s'estompe progressivement », écrit Jacques Ardoino dans son ouvrage *Éducation et politique*.

C'est vrai que la vie des établissements scolaires semble aujourd'hui se dérouler dans la plus grande tranquillité. On dit que les élèves sont, bien sûr, peu intéressés, peu actifs, et individualistes, mais leur comportement est supportable.

Nous prétendons œuvrer pour le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, alors que nous agissons envers lui comme un colonisateur qui, le front haut et le regard clair, marche vers l'accomplissement de son œuvre civilisatrice.

La machine administrative fonctionne sans heurts. Quant aux enseignants, ils ne paraissent pas être concernés par les problèmes de discipline, si l'on en croit le faible nombre de réponses à nos questionnaires, à moins qu'il n'existe, chez eux, une pudeur à s'exprimer sur ce sujet, trop intime, trop complexe. (On peut facilement constater en conseil de classe que les profs que l'on dit « chahutés » restent silencieux et que ce sont ceux qui éprouvent le moins de difficultés qui abordent les problèmes de discipline.) Bien qu'il soit difficile de trouver là une règle.

Nos réticences

Que faut-il entendre d'ailleurs par ce terme de discipline ? Où se situe la limite du supportable ?

L'architecture scolaire, le règlement intérieur, les programmes, les examens, l'appel, la notation, certaines matières même, tout cela concerne la discipline. Le cadre de l'école exerce une violence institutionnelle sournoise qui engendre une violence insurrectionnelle parfois aussi cachée, qui

amène à son tour la violence répressive, tout cela s'accompagnant d'un climat de méfiance et de peur. Nous nous sentons impuissants devant ce processus, nous qui avons choisi l'enseignement. ... Il faudrait d'ailleurs nous demander pourquoi nous avons fait ce choix de l'enseignement. Ne serait-ce pas pour exercer un pouvoir par l'intermédiaire d'un savoir (cf. « Du pouvoir dans la classe » O.P. n° 152) ? D'autre part, il est évident que nos situations d'enseignants sont extrêmement variées, l'écart est grand entre les conditions de travail d'un professeur de LEP, d'une ZUP, ou ZAC, en banlieue d'une grande ville et celles du professeur d'université. Les problèmes de discipline se posent aussi très différemment selon l'âge des élèves, leur milieu d'origine, leur habitat, la matière d'enseignement, l'établissement lui-même. Le sujet est donc trop vaste, et la crainte de chacun d'exposer un point de vue trop partiel, trop personnel, explique sans doute également les réticences légitimes de la part de nos lecteurs.

Nos contradictions

Il faut ajouter que la réflexion sur cette question nous met vite face à nos contradictions.

Nous avons un projet sociopolitique, éducatif, prônant l'autonomie, l'adaptabilité. La liberté de choix, l'initiative, l'autogestion, l'autodiscipline, mais nous apprécions le fait d'enseigner dans le cadre d'une organisation centralisée et bureaucratique, où nous aimons monologuer, pontifier, moraliser, à longueur de journée, où nous cherchons à nous rendre indispensables, en nous imposant, en maternant, en infantilisant. Nous prétendons œuvrer pour le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, alors que nous agissons envers lui comme un colonisateur qui, le front haut et le regard clair, marche vers l'accomplissement de son œuvre civilisatrice.

Nous rêvons d'un lycée idéal, lieu de rencontres, de vie culturelle, de liberté, de recherche, mais en même temps nous sommes souvent nostalgiques du lycée-caserne de notre enfance, rassurant par ses règles impératives, son ordre, et gratifiant pour les enseignants qui à cette époque étaient « respectés », « considérés ».

Nous nous disons humanistes, mais nous nous soumettons sans guère de résistance, aux exigences bureaucratiques de l'institution, et jouons sans mauvaise conscience le rôle qu'elle attend de nous.

Nous vantons la responsabilité collective, la solidarité, mais nous préférons ignorer les difficultés d'un collègue « chahuté » et renvoyer tout problème de discipline à l'administration.

La créativité est une de nos finalités et nous déclarons qu'il faut respecter le droit à la différence, mais nous raisonnons

toujours à partir de nos normes ou de celles de l'institution, et notre souci, plus ou moins conscient, est toujours de conformer.

Nous nous prononçons toujours contre le principe de sélection, nous dénigrons la compétition et la hiérarchie, mais sommes souvent, au fond, élitistes de cœur.

Nous désirons privilégier l'éducation, l'acquisition d'attitudes, de comportements, de démarches de réflexion et d'analyse, et nous nous attachons généralement à la seule transmission des savoirs. Dans le souci d'assurer celle-ci avec le maximum d'efficacité, nous avons alors recours aux sanctions qui engendrent l'angoisse, la tricherie, l'individualisme, la passivité que nous déplorons ensuite dans une thérapie collective en salle des professeurs.

Nous nous insurgeons contre la relation autoritaire, les mesures arbitraires, mais dans les périodes de désarroi et d'angoisse nous souhaitons le retour du « père-sévère ».

Nous rêvons d'un lycée idéal, lieu de rencontres, de vie culturelle, de liberté, de recherche, mais en même temps nous sommes souvent nostalgiques du lycée-caserne de notre enfance.

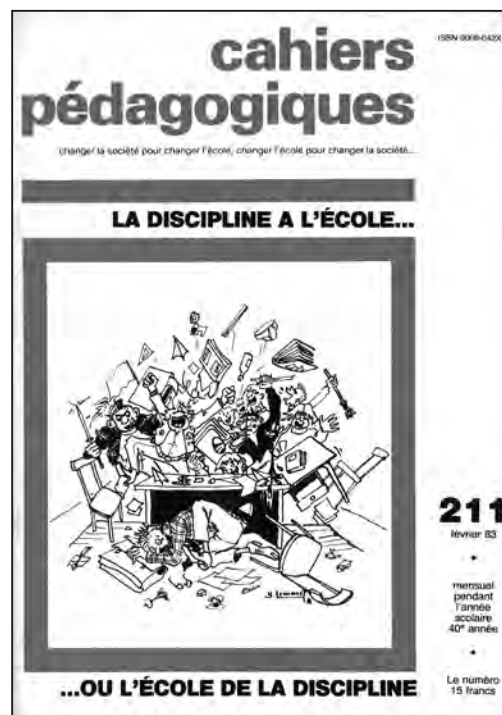
Non-violents, nous en arrivons parfois aux châtiments corporels, et si ces gestes nous culpabilisent, nous nous rassurons en pensant que c'était peut-être là la seule solution, le comportement que l'élève, conditionné, attendait de nous.

L'autodiscipline semble bien l'idéal à atteindre, mais employons-nous les moyens adéquats quand on ne fait qu'assister, infantiliser pour mieux nous poser en nous imposant et en disant ensuite en d'autres occasions « Vous vous comportez en gamins » ?

Un monde sépare donc souvent notre projet éducatif et notre pratique quotidienne. On comprend les raisons de l'indiscipline, on a des réponses théoriques (matérielles, économiques, sociologiques, institutionnelles), mais cela ne résout pas grand-chose pratiquement. Et il faut vivre, survivre, même, pour certains d'entre nous... et on ne peut pas être puristes d'autant qu'il n'y a pas là de solution universelle et définitive.

Pour la gestion des conflits

De la dénonciation de l'autoritarisme à celle du laxisme, les textes qui suivent reflètent la diversité des réactions, des pré-



occupations, des conceptions à travers des témoignages ou des écrits plus théoriques selon la situation des auteurs. Le changement politique va-t-il s'accompagner d'un changement dans les objectifs de l'institution scolaire et dans les relations qui s'y vivent ? Va-t-on prendre enfin en compte le fait que le vrai problème de l'enseignement est un problème de rapports humains ? Va-t-on cesser de répudier toute la vie affective et la reléguer dans les couloirs et hors de l'école ? Allons-nous enfin prendre conscience que dans notre seul souci de transmettre un savoir toujours discutable et éphémère, nous contribuons à façonner des attitudes affectives tenaces avec leur cortège de conséquences sociales ? En serait-il ainsi si les élèves percevaient les finalités de leurs études, s'ils voyaient leurs motivations respectées, s'ils cessaient d'être traités en consommateurs et infantilisés par tous, et si, enfin, ils avaient en face d'eux des « adultes signifiants » à qui s'identifier ?

S'il est certain qu'un système scolaire ne peut exister sans conflits, et que ceux-ci sont faits pour être gérés, encore faut-il que les enseignants veuillent et puissent le faire, qu'ils en aient les moyens, qu'ils y soient préparés, que leur rôle soit redéfini dans le cadre d'un projet éducatif global, que le cadre institutionnel soit adapté, et qu'ils n'oublient jamais que « toute la richesse d'un groupe est faite de ses mutins et de ses mutants » selon l'expression d'Edgar Morin.

Souhaitons que la lecture de ce dossier apporte un petit soulagement à ceux d'entre nous qui souffrent encore à l'école et qu'elle soit également incitatrice de réformes dans le sens d'un mieux vivre à l'intérieur de cette institution !

Jacques André.

Cahiers pédagogiques n° 211, février 1983



Pédagogie différenciée

Sabine Kahn

De Boeck, Le point sur... (pédagogie), 2010. 116 pages.

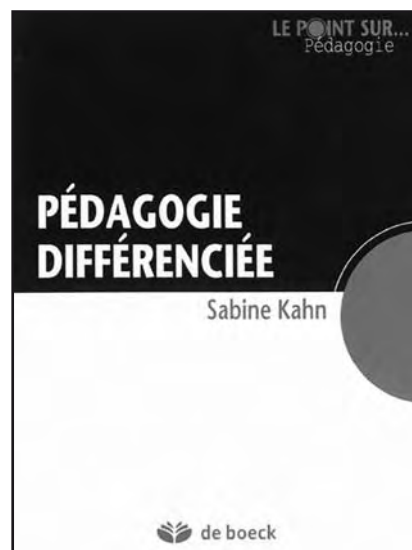
Sabine Kahn essaie ici de nous mettre au clair avec ce concept toujours aussi fourre-tout de « pédagogie différenciée ». Si l'institution multiplie les injonctions à la pratiquer, sur le terrain, les vraies pratiques de différenciation restent rares. Peut-être, selon l'auteure, parce qu'on suit de fausses pistes, ingérables, celles qui tendent à une sorte de pédagogie à la carte. Il s'agirait alors plutôt d'avoir recours à une « pédagogie différenciée à priori », notion qu'elle explicite en fin d'ouvrage.

Avant d'en arriver là, Sabine Kahn dresse un panorama historique des manières de concevoir l'enseignement, en remontant jusqu'au Moyen Âge. Une des grandes étapes est la naissance de la « classe » qui rassemble les élèves dans une même unité, dans l'utopie d'une indifférenciation où on laisserait au vestiaire son être social et ses « habitus culturels ». Mais la sociologie, et en particulier Bourdieu, a bien montré le caractère illusoire de ce vœu d'indifférenciation en distinguant pédagogie tenant compte des différences et pédagogie indifférente aux différences, donc « différenciatrice » de fait.

Le dernier chapitre du livre est sans doute le plus riche et le plus novateur. L'auteure oppose trois grandes conceptions de la différenciation : une conception naturali-

sante, l'école devant prendre en compte les différences existantes au risque d'enfermer les individus dans ce qu'ils sont ou censés être et sans doute de renoncer à l'ambition pour un certain nombre ; une conception quantitative, qui a donné finalement l'idée de « donner plus à ceux qui ont moins » et qu'on retrouve dans la multiplication des soutiens et aides divers et dans la politique d'éducation prioritaire ; la troisième débouche donc sur cette fameuse pédagogie différenciée « à priori ». Il s'agirait de concevoir son enseignement en sachant qu'un gros effort d'explicitation est à faire, en adaptant consignes, tâches à un public qui, d'emblée, n'a pas saisi les codes de l'école, une vraie pédagogie explicite qui repose par exemple sur des activités réflexives, comme demander systématiquement aux élèves sur quoi on a travaillé, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils pensent pouvoir utiliser ailleurs. Dans cette perspective s'inscrit une approche par compétences bien comprise, très éloignée d'une pédagogie par objectifs qui reste prédominante dans nombre de pratiques actuelles.

Reste à savoir si les trois conceptions sont si contradictoires que cela. Tenir compte des profils pédagogiques sans pour autant tomber dans les conceptions les plus caricaturales, accorder une place aux conditions matérielles et au « plus »



n'empêchent pas de mettre au premier plan la « levée des malentendus », le travail sur le sens et le développement de compétences dans la « clarté cognitive ». Et l'auteure ne va-t-elle pas trop loin en affirmant que la pédagogie différenciée n'existe pratiquement pas ? Mon constat serait moins pessimiste !

Un livre en tout cas stimulant, qui invite au débat et nous éloigne des consensus faciles sur une école idéale de la réussite de tous comme des oppositions durcies caricaturant la mise en activité de l'élève et le travail par compétences, qui reste bien une des voies d'avenir pour l'école du XXI^e siècle.

Jean-Michel Zakhartchouk

Questions à Sabine Kahn



— La situation de la pédagogie différenciée vous paraît-elle être similaire en France et en Belgique francophone ? Comment s'articule-t-elle, chez vous, avec le travail par compétences qui est, sur le papier, au cœur de votre enseignement ?

— La Belgique francophone, tout comme la France, a établi un référentiel de compétences que les élèves doivent acquérir à un certain moment de leur scolarité. Chez nous, l'injonction des compétences apparue en 1997 s'est accompagnée de l'insistance nouvelle d'« amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences » et de la préconisation de pratiquer la pédagogie différenciée. En France, actuellement, on parle plutôt de « personnaliser l'enseignement », ce qui peut amener l'idée que l'élève (ou sa famille) est seul, ou en grande partie, responsable de son échec. L'injonction de personnalisation et de soutien individuel caresse les parents (électeurs) dans le sens du poil. Elle a provoqué un mouvement de contestations durement réprimées

chez quelques enseignants français, mais, dans l'ensemble, elle satisfait un grand nombre d'enseignants auxquels elle semble offrir une alternative simple et malheureusement illusoire à la difficulté scolaire. Vu de Belgique, il nous semble qu'en France, on est en plein renoncement du projet initial de l'école de la République, tel que pouvait l'envisager Condorcet. Et ce renoncement n'est pas lié à la question des compétences comme certains, peu compétents sur la question, tentent de le faire croire. Car, avec le travail par compétences, on a tourné le projecteur. L'important n'est plus comment le maître enseigne, mais ce que l'élève apprend. Mais il y a des pratiques enseignantes qui contribuent, plus que d'autres, à rendre compétents les élèves, c'est-à-dire les rendre capables



de réutiliser ce qu'ils apprennent dans des situations nouvelles et complexes, ce qu'on appelle la « mobilisation ». La base d'un enseignement de qualité est notamment liée à l'attention qu'aura le maître à la « mobilisation » de ses élèves. Pour cela, l'enseignant doit proposer à ses élèves des situations d'apprentissages complexes et nouvelles dans lesquelles ces derniers doivent mobiliser et combiner plusieurs procédures acquises. Il est vrai que certains élèves sont désorientés face à une complexité inédite et peuvent laisser page blanche. Il faut les aider à entrer dans une démarche de cadrage des situations et des tâches scolaires, et à mobiliser des savoirs. Cela ne peut se faire qu'avec une réflexion préalable des enseignants quant aux tâches qu'ils donnent aux élèves et avec une attention portée à chacun d'entre eux.

— *En quoi ce que vous prônez est-il une pédagogie de l'explicitation, et en quoi prend-elle en compte les différences ?*

— Il est bien illusoire de penser qu'on puisse contrôler toutes les étapes de l'apprentissage et ainsi ne plus connaître la résistance « cognitive » de certains élèves. D'ailleurs, même si la « pédagogie explicite » permettait à tous les élèves de « réussir », il faut interroger la notion de réussite dans cette péda-

gogie, qui ne s'occupe pas vraiment de savoir si les élèves savent ou non mobiliser des savoirs, alors qu'il s'agit là d'un enjeu essentiel puisque c'est là-dessus que les élèves seront sélectionnés à l'école comme dans leur futur métier.

Ce que notre équipe de recherche (dont faisait partie le regretté Vincent Carette) et d'autres fédérées par Reseida (Jean-Yves Rochex, Élisabeth Bautier) ont montré, c'est qu'un grand nombre d'élèves ne comprennent pas ce qu'est l'école, ce qui s'y fait, en quoi ce qui s'y fait présente un véritable intérêt, en quoi cela leur donne un pouvoir cognitif sur le monde et les choses. Par conséquent, il importe d'explicitier ce qui importe dans la situation, ce qu'on y apprend, l'usage intellectuel qui pourra en être fait. Ce qui relève de l'ordre de l'évidence pour l'enseignant et quelques élèves ne l'est pas pour nombre d'autres élèves qui ne pourront même pas poser de question sur ce qui leur échappe, justement parce que ça leur échappe. Ils n'auront alors d'autres solutions que de s'auto-anesthésier intellectuellement ou poser des problèmes de discipline ou de gestion de classe.

— *Partagez-vous le constat amer de Jean Houssaye au colloque du Crap sur*

l'accompagnement, estimant que « la pédagogie différenciée est morte » ?

— La pédagogie différenciée, tout comme l'approche par compétences, est une véritable auberge espagnole dans laquelle se retrouvent des mises en pratique divergentes. Certaines mènent au creusement des écarts entre les élèves. D'autres, et parfois les mêmes, ne mettent pas l'accent sur les compétences et à ce titre présentent peu d'intérêt, même si elles étaient inoffensives en termes d'inégalités scolaires. Cependant, les recherches ont montré que la presque totalité des enseignants, pour ne pas dire tous, pensent et veulent que tous leurs élèves réussissent. Les compétences constituent pour eux un nouvel attendu. Comment opèrent-ils avec les incohérences du système ? Comment incarnent-ils leur volonté de faire réussir leurs élèves face à ce nouvel attendu ? C'est à cette question qu'il faut s'atteler et consacrer réflexions et écrits professionnels. Pourquoi pas consacrer un numéro des *Cahiers pédagogiques* à la question de la pédagogie différenciée à l'heure des compétences !

Propos recueillis
par Jean-Michel Zakhartchouk



Des comptes-rendus d'ouvrages à lire sur notre site

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1>

Formation des cadres et personnels de direction à l'Éducation nationale

Jean-Luc Berthier

Préface de Alain Bouvier, Berger Levrault, 2010, 444 pages.

Un ouvrage qui sera fort utile dans le cadre de la formation des personnels de direction. De nombreux aspects des professions de cadres dans l'Éducation nationale sont abordés, le fil rouge étant l'opposition entre les savoirs professionnels (qui ne suffisent plus) et les compétences professionnelles (qui ne s'acquièrent pas, mais se développent).

Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au ^{xx}e siècle : aliénation ou émancipation ?

Christiane Page

Artois Presse Université, 2010, 298 pages

Christiane Page place le théâtre à l'école dans une perspective historique. Elle montre que deux tendances y fonctionnent sans être mises au jour ni débattues : une vision disciplinaire, chorale où l'enfant suit et obéit, et une vision créative, d'expression person-

nelle et collective, alors que « faire du théâtre » semble être une pédagogie, en soi.

Apprendre avec les technologies

Bernadette Charlier et France Henri (dir.)

PUF, 2010, 208 pages

Une synthèse de l'état des connaissances sur la question des environnements informatisés d'apprentissage. Avec une large part consacrée à l'enseignement à distance.

Paul Langevin et la réforme de l'enseignement

Laurent Gutierrez, Catherine Kounelis (dir.)

Presses universitaires de Grenoble, 2010, 168p.

Un ouvrage collectif qui nous permet de mieux connaître l'œuvre de Paul Langevin. Beaucoup se réclament encore du fameux plan Langevin-Wallon qui ne peut être « un programme », mais reste un « testament » (Antoine Prost). Un ouvrage qui n'est pas qu'historique, car il nous aide à mieux comprendre le présent tout en soulevant la question de l'indispensable volonté politique si on veut reprendre cet héritage.

Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : crap@cahiers-pedagogiques.com

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes ;

- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions ;

- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun ;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

Directeur de publication : Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet

Responsables de rubriques :

- Communiqués et Actualités éducatives : Nicole Priou

- Des livres pour nous : Jean-Michel Zakhartchouk

- Et chez toi ça va ? : Hélène Eveleigh

- Faits & idées : Elisabeth Bussienne

- Il y a 30 ans dans les *Cahiers* : Yannick Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel, Patrice Bride, Elisabeth Bussienne, Florence Castinaud, Marie-Christine Chycki, Françoise Colsaët, Jacques Crinon, Caroline d'Atabekian, Richard Étienne, Hélène Eveleigh, Vincent Guédé, Sylvie Grau, Régis Guyon, Anne Hiribarren, Françoise Lorcerie, François Malliet, Pierre Madiot, Yannick Mevel, Laurent Nembrini, Raoul Pantanella, Nicole Priou, Michel Tozzi, Christine Vallin, Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap : Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres : Jean-Michel Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence Castinaud, Nicole Priou, Christine Vallin

Correspondants académiques du Crap : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert • Besançon : Baptiste Guillard • Bordeaux : Marie-France Ravier • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir • Dijon : Bernard Corvaisier • Grenoble : Évelyne Chevigny • Guadeloupe : Judith Salin • Lille : Véronique Vanhaesebrouck • Lyon : Monique Ferrerons • Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence Daniaud • Nice : Hervé Dupont • Orléans-Tours : Dominique Seghetchian • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal Picarda • Strasbourg : Robert Guichenuy • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud : Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemeppe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les *Cahiers*

Le comité de parrainage des *Cahiers pédagogiques* rassemble des amis de notre revue, des personnalités du monde éducatif qui nous accompagnent régulièrement, par l'écriture ou la participation à nos manifestations, qui souhaitent manifester leur attachement à nos publications et aux idées qu'elles défendent.

Constituer un lieu de rencontres et d'échanges entre praticiens de l'école, de la maternelle à l'université, un espace d'élaboration et de promotion des idées pédagogiques, a toujours été la vocation des *Cahiers*, du Crap. Si nous nous abstenons d'excès de déférence, si nous ne référons pas à des théories ou des conceptions précises en didactique et en pédagogie, nous attachons un intérêt tout particulier aux travaux et aux points de vue de ces personnalités, et nous les remercions de leur soutien.

Jean-Louis Auduc - François Audigier - Anne Barrère - Christian Baudelot - Francine Best - Alain Bouvier - Dominique Bucheton - Anne-Marie Chartier - André De Peretti - Michel Develay - François Dubet - Roger-François Gauthier - Violaine Houdart - Philippe Joutard - Claude Lelièvre - Danièle Manesse - Philippe Meirieu - Hubert Montagner - Jean-Pierre Obin - Claude Poir - Philippe Perrenoud - Eirick Prairat - Antoine Prost - Patrick Rayou - Vincent Troger - Anne-Marie Vaillé - Agnès Van Zanten

Pour consulter la liste des numéros disponibles, s'abonner à la revue, commander un numéro ou un livre, adhérer au Crap : www.cahiers-pedagogiques.com

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale.



Enseigner - Apprendre - Se former

Une semaine d'échanges pour tous les acteurs de l'école, du mercredi 17 au mardi 23 août 2011 à Saint-Affrique (Aveyron).

Se rencontrer pour échanger, débattre, mettre en commun des idées, des outils, des expériences... Les Rencontres du Crap sont ouvertes à tous, débutants ou plus expérimentés, enseignants de la maternelle à l'université, CPE, chefs d'établissement, formateurs, éducateurs. C'est en partageant nos pratiques et nos regards qu'on peut évoluer dans nos métiers, faire avancer l'école... et tout simplement faire le plein de bonne humeur et d'énergie avant la rentrée !

Les Rencontres s'articulent autour d'ateliers préparés par des animateurs du Crap :

des ateliers thèmes, pour travailler collectivement une question pédagogique :

- Apprendre la coopération
- Web 2.0 et réseaux sociaux à l'école
- Former, se former ?
- Travailler en équipe pour le socle commun et après
- Personnalisation des apprentissages et collectif

des ateliers activités : masques et danses africaines, randonnées (philo, ou nature et culture), images animées, clown.

Renseignements et inscription :

www.cahiers-pedagogiques.com
crap@cahiers-pedagogiques.com
Crap-Cahiers pédagogiques
10 rue Chevreul, 75011 Paris
01 43 48 22 30

