

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

La violence ordinaire
à l'école

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, avril 2011

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs.

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 7 et 31,
Pierre-Daniel Gagnebin
Page 1, Darrin Vanselow
Pages 3, 9 et 25, Mona Ditisheim
Pages 13, 16 et 18, Denis Perrinjaquet
Page 27, Isabelle Nicolet
Page 28, Alexandre Torney
Page 29, Johann Mazzoleni
Page 30, Nora Müller

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE**

Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12
F : +41 (0)32 886 99 96

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La violence ordinaire à l'école
Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Le thème de la violence dans le programme de formation initiale
Fred-Henri Schnegg 2

Formation secondaire

Un nouveau doyen à la tête de la formation secondaire
Jean-Pierre Faivre et Alain Zosso 4

Formation continue

Le nouveau programme de cours 2011-2012
Jean-François Wälchli 5

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur
Florence Jaquet 6

Recherche

Le praticien réflexif: de la théorie... à la pratique
Audrey Morisod et Bernard Wentzel 7

DOSSIER

La violence ordinaire à l'école

Vous avez dit violence ordinaire?
Guy Lévy 9

*Développer la communication et des relations sans violence
2000-2010: 10 ans de travail par les écoles neuchâteloises*
Marc Thiébaud et Loyse Lanz 11

Quelle prévention dans le canton du Jura?
Ruth Wenger 14

Prévention de la violence dans la formation préscolaire et primaire
Agnès Brahier 15

Enseignants victimes de violence
Denis Jeffrey 16

Se professionnaliser autour de la discipline: Quelques réflexions
Pierre Petignat 19

La violence à l'école, un truc de ouf!
Mona Ditisheim 20

Il était une fois...
Myriam Gaume 22

Perception de la violence
Judith Vuagniaux 23

La violence est la force des faibles
Daniel Favre 24

A bâtons rompus!
Claude-Alain Kleiner 25

Billet d'humeur: Le fait du maître?
Patrice Allanfranchini 26

Entretien

Isabelle Nicolet 27

Alexandre Torney 28

Johann Mazzoleni 29

Nora Müller 30

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La violence ordinaire à l'école



Pas un jour ne se passe sans que les médias nous abreuvent sur tous les canaux et par toutes les voies de presse de « faits divers » qui n'ont d'ailleurs plus rien de divers, puisque les actes et les dérives qu'ils dénoncent prennent parfois une telle amplitude qu'ils occupent de pleines colonnes, voire parfois même la page de couverture.

Comme l'explique de façon pertinente le site Educa.ch¹ dans un dossier très complet consacré à cette problématique, si « la violence entre enfants et adolescents a toujours existé, en revanche, la tendance à utiliser la violence pour le simple plaisir semble actuellement en augmentation. Il ne s'agit plus uniquement d'expériences pour mesurer ses forces et connaître ses limites. La violence fait partie de notre époque et elle peut se servir des moyens de communication contemporains ».

Le titre du dossier de ce bulletin est en lui-même provocateur. En effet, parler de violence ordinaire à l'école, c'est présupposer qu'un phénomène qui devrait a priori rester exceptionnel, extra ordinaire s'est banalisé et tient en ce début de XXI^e siècle une place normale, ordinaire dans le contexte scolaire. Affirmer cela, c'est implicitement reconnaître que la violence s'est installée non seulement dans la cour, mais aussi dans les couloirs de l'école et dans les salles de classes. La situation est-elle aussi grave que le laissent à penser les journaux? Les enseignants de 2011 et parmi eux leurs aînés ont-ils le sentiment que les élèves ont changé, que la situation s'est progressivement dégradée? L'enseignant et surtout l'enseignante courent-ils véritablement des risques lorsqu'ils pénètrent dans leur classe? Force est de constater en tous les cas que les trois cantons concordataires de l'espace BEJUNE et plus particulièrement leurs départements de l'éducation ne sont pas restés à la traîne dans ce domaine. Depuis plusieurs années, ils ont pris des mesures visant à prévenir et à juguler la violence à l'école. Sous leur impulsion, des écoles mènent des actions sur plusieurs axes, en visant à développer une cohérence du cadre éducatif afin d'assurer une sécurité optimale, favorisant l'accès aux apprentissages et aux compétences sociales des élèves. Différentes contributions de

ce dossier permettront au lecteur de ce faire une idée des projets initiés et des résultats tangibles obtenus jusqu'ici. La formation initiale dispensée à la HEP-BEJUNE auprès des futurs enseignants et enseignants prend, elle aussi, très au sérieux les enjeux de cette problématique. Des modules complets ont pour objectif de doter ces maîtres et maîtresses de demain de compétences professionnelles qui faciliteront leur entrée dans le métier. L'école peut également compter sur le concours d'autres intervenants: police, psychologues scolaires, éducateurs spécialisés, autant d'experts qui apportent une assistance ciblée aux enseignants et accompagnent les campagnes de prévention engagées sur le terrain. Mais la violence n'est hélas pas uniquement le fait des élèves entre eux, ce à quoi nous ont rendu attentifs les associations de parents des élèves qui apportent leur point de vue dans ce dossier. Certains élèves se sentent victime d'une autre forme de violence, plus insidieuse, mais tout aussi dévastatrice, puisqu'elle est vécue comme une torture mentale quotidienne qu'ils n'ont pas les moyens d'éviter ou d'affronter, lorsque c'est la situation d'apprentissage et l'impossibilité de répondre adéquatement aux attentes d'un enseignant parfois trop exigeant, trop sévère, trop tyrannique, trop partial, trop injuste, trop..., qui est à l'origine de cette forme de violence.

Dans ce numéro, ENJEUX PÉDAGOGIQUES a cherché à dépasser le caractère polémique du débat social sur la question de la violence et ses origines, en évitant de tomber dans le piège d'une récupération politique de ce phénomène que certains partis exploitent par une exacerbation des peurs et en entretenant un sentiment d'insécurité permanent au profit de leurs visées extrémistes. Nous avons modestement tenté de faire un état des lieux dépassionné de l'école telle qu'elle est réellement vécue au quotidien dans l'espace BEJUNE, en invitant les différents partenaires de l'institution scolaire à nous apporter leurs points de vue.

Nous espérons que nos lecteurs prendront plaisir à découvrir ces nombreux éclairages.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

¹ <http://www.educa.ch/fr>: educa.ch est spécialisée dans les questions touchant aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. Mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), educa.ch gère le Serveur suisse de l'éducation (SSE). Elle dirige également le Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (CTIE).

Formation préscolaire primaire

Le thème de la violence dans le programme de formation initiale

En ce début de troisième millénaire, force est de constater que la violence tend à augmenter dans nos sociétés. Elle se manifeste évidemment sous différents visages. Sur le plan international, les attentats, guerres ou épurations ethniques sont malheureusement fort nombreux. Dans notre environnement plus proche, elle revêt d'autres facettes : coups et rackets dans les cours d'école, disputes, incivilités, agressions en tous genres. Et la liste est loin d'être exhaustive. Certes, les médias jouent un rôle non négligeable dans l'éventuelle amplification du phénomène. Il n'en demeure pas moins que plusieurs rapports mettent en évidence la recrudescence de la violence au cours des vingt dernières années. Toutefois, l'intérêt d'aborder cette thématique ne réside pas dans une analyse approfondie des éléments statistiques disponibles. Dans le cadre de la

dent, la loi du plus fort s'installe. Et des formes de violence viennent de ce que des enfants se comportent en classe comme dans la rue. Sans oublier certains profs qui ne respectent pas leurs élèves. Ces incivilités constituent la majeure partie de la violence ordinaire ».

L'éducation à la citoyenneté revêt donc une importance capitale. Selon Jean-Marie Petitclerc, « éduquer à la citoyenneté, c'est éduquer par rapport à la loi. Alors que trop souvent la loi est ressentie par l'enfant comme ce qui l'empêche de vivre (et il connaîtra la tentation de la transgression), il nous faut lui faire découvrir que la loi est au contraire ce qui permet de vivre ensemble, en tenant compte de la différence de chacun ».

[...] « Aujourd'hui, beaucoup de jeunes se mobilisent mais pas nécessairement au titre de citoyen. Ils n'ont pas d'intérêt pour la chose publique, car ils sont d'abord concernés par leur propre maintien dans une société qui fragilise et exclut ».

Si les comportements des élèves ont évolué au fil du temps, la mentalité de leurs parents et leur rapport à l'école se sont également modifiés. Auparavant, les parents admettaient facilement que leurs enfants soient sanctionnés par l'école lorsqu'ils se battaient. Aujourd'hui, ils l'acceptent plus difficilement.

formation initiale des enseignants, il me paraît plus important de s'interroger sur les causes de l'augmentation de la violence chez les jeunes et sur les moyens à mettre en œuvre pour la contre-carrer.

Dans le « vivre ensemble » au quotidien, il est impératif de fixer des limites collectives par rapport à ce qui est acceptable et inacceptable. Le développement de la citoyenneté doit également être pris en considération dans un programme de formation des enseignants.

Michel Vuille, qui a travaillé au Département de l'instruction publique du canton de Genève en tant que sociologue et chercheur, explique notamment l'augmentation de la violence par l'absence de citoyenneté :

« Dans la société industrielle, celle-ci et la démocratie servaient de liens sociaux. Aujourd'hui, beaucoup de jeunes se mobilisent mais pas nécessairement au titre de citoyen. Ils n'ont pas d'intérêt pour la chose publique, car ils sont d'abord concernés par leur propre maintien dans une société qui fragilise et exclut. Or, la démocratie suppose des règles, une délégation de pouvoirs et un espace de référence où les conflits peuvent être gérés. Quand les cadres d'obéissance s'éro-

Pourtant, la situation serait bien meilleure si le discours des parents rejoignait celui de l'école. Si l'on peut évidemment comprendre qu'un parent essaie de protéger son enfant, il n'en demeure pas moins que cette conception de la protection affaiblit l'autorité des enseignants que les mêmes parents jugent eux-mêmes insuffisante. On pourrait multiplier les exemples de violence mal gérée. Pensons notamment aux images auxquelles sont exposés les enfants (films violents, exemples de violence médiatisés, etc.).

La place de l'adulte, sa fonction d'autorité et son devoir de filtrage par rapport au monde extérieur doivent faire l'objet d'une attention toute particulière. Il ne m'appartient pas ici de développer le rôle et les responsabilités des parents face au phénomène de la violence. Par contre, le programme actuel de formation à l'enseignement préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE veille à proposer des pistes de réflexion aux futurs enseignants qui seront un jour ou l'autre confrontés à cette problématique.

Le module thématique¹ intitulé « La violence » doit « permettre d'identifier les différentes formes de violence, manifestes ou latentes, propres à soi, aux autres et aux contextes, de cerner aussi les mécanismes de mise en place et de canalisation



de la violence. Enseignement et apprentissage peuvent être pervertis par le surgissement de la violence. En dehors du contexte relationnel (vie du groupe-classe), tant les contenus que les choix pédagogiques ou le cadre institutionnel peuvent véhiculer les germes de la violence. Les analyser et les comprendre c'est se donner le moyen de lutter contre la violence, le moyen d'éviter les schémas qui expriment ou induisent la violence ».

Au travers de ce module, les compétences visées sont les suivantes :

- Assumer la dimension éducative de l'enseignement.
- Construire et négocier des règles de vie.
- Veiller à l'observation des règles de vie.
- Observer les interactions entre élèves.
- Favoriser un climat de respect et de coopération
- Prévenir la violence à l'école et dans la cité.
- Développer le sens des responsabilités, la solidarité et un sens critique de la justice.
- Sensibiliser aux préjugés et prévenir les discriminations sexuelles, ethniques et sociales.
- Clarifier et assumer son rôle d'enseignant par rapport à l'autorité, au pouvoir, à la séduction et au transfert.
- Gérer des crises, des conflits, des imprévus.

Selon les finalités et compétences définies ci-dessus, ce module thématique s'articule essentielle-

ment autour de la violence dans la perspective de la conduite de la classe. Il poursuit les buts suivants :

- Donner quelques repères et outils pour comprendre les rapports humains dans ce qu'ils comportent d'agressivité, de tensions et de conflits.
- Permettre d'aborder un groupe-classe dans la réalité de ses composantes sociologiques et d'analyser ce qui s'y joue en terme de rapports de forces, de luttes d'influence, de désirs de se faire reconnaître, de menaces de violence et clarifier son rôle d'enseignant en lien avec la notion d'autorité.
- Distinguer dans le phénomène de la violence les dimensions :
 - scientifique* : description, explication, compréhension (approche des sciences humaines) ;
 - éducative* : action sur les comportements en vue de les socialiser et de les moraliser ;
 - morale* : réflexion sur la valeur et la légitimité des manifestations de la violence.
- Réfléchir aux outils et aux moyens qui permettent d'instaurer un climat de classe favorable.
- Planifier et animer des activités favorisant un climat de respect et de coopération.

Pour des contenus spécifiques à ce module, je renvoie le lecteur aux articles de Mme Agnès Brahier et de M. Pierre Petignat, formatrice et formateur en Sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE.

Fred-Henri Schnegg
Doyen de la Formation préscolaire et primaire

Références bibliographiques :

- Talos, C. (2002). Tendances et société : pourquoi tant de violence ? *Coopération* n° 8, 20 février 2002.
- Vuille, M. et Gros, D. (1999). *Violence ordinaire*. Service de la recherche en éducation du DIP de Genève.
- Petitclerc, J.-M. (2002). Et si on parlait... de la violence. Ed. Presses de la Renaissance.
- Gani, C. (2010). Le nouveau visage de la violence à l'école. *Le Temps*, 11 octobre 2010.
- Polony, N. (2010). Des professeurs mal à l'aise avec la discipline. *Le Figaro*, édition du 26 août 2010.

¹ HEP-BEJUNE, Plan de formation préscolaire et primaire du 9 juillet 2007.

² HEP-BEJUNE, Document modulaire « Le Temps – La Violence » du 6 septembre 2010.

Formation secondaire

Un nouveau doyen à la Formation secondaire

À la suite de la démission de Mme Marie-Thérèse Erard-Badet, qui a fait valoir son droit à la retraite, le Comité stratégique a désigné un nouveau doyen en la personne de M. Alain Zosso.

M. Zosso est né en 1956. Marié et père de trois enfants, il réside à Peseux dans le canton de Neuchâtel. Après des études universitaires (Licence ès Lettres), il a obtenu un certificat d'aptitudes pédagogiques. Il a été enseignant au niveau secondaire pendant plusieurs années avant d'exercer différentes fonctions d'enseignement et de recherche auprès de l'Université de Neuchâtel. Il a ensuite occupé des postes à responsabilités, au niveau de la direction d'établissements scolaires du niveau secondaire et auprès de l'administration cantonale neuchâteloise dans le domaine de l'instruction publique. Depuis 2006, il assume la présidence du Comité de direction de l'École secondaire régionale de Neuchâtel (ESRN) et la direction du Collège du Mail.

Son expérience d'une trentaine d'années dans le domaine de l'enseignement et ses

différentes activités lui ont permis de nouer des contacts privilégiés avec les directions d'établissements du secondaire 1 et 2 et avec le monde scolaire de l'espace BEJUNE.

Une nouvelle responsable de l'organisation de la formation

Désireux de réorienter sa carrière professionnelle, M. Thierry Hostettler, responsable de l'organisation de la formation, a été remplacé à son poste par Mme Nathalie Fiechter.

Née en 1964, mariée et mère de trois enfants, Nathalie Fiechter habite Saint-Imier (BE). Après une licence en sciences sociales, elle a travaillé plusieurs années dans le domaine social et le journalisme, puis s'est formée à l'enseignement professionnel et a obtenu un diplôme fédéral d'aptitudes pédagogiques. Pendant sept ans, elle a enseigné à l'école professionnelle de Saint-Imier. Elle est ensuite retournée dans son premier domaine de formation et a été responsable d'un service social communal pendant quatre ans.

Jean-Pierre Favre
Recteur de la HEP-BEJUNE

Dès sa prise de fonction, le 1^{er} août 2010, la nouvelle équipe de direction de la Formation secondaire s'est attelée à la mise en œuvre du projet Horizon 2011, une nouvelle formule de formation des enseignants des degrés secondaires 1 et 2.

La filière « Master », réservée aux enseignants du secondaire 1 visera une première reconnaissance officielle de la CDIP. Le diplôme combiné pour l'enseignement au secondaire 1 et dans les écoles de maturité – une spécificité BEJUNE – devrait logiquement obtenir une reconduction de sa reconnaissance.

Enfin, une nouvelle filière sera ouverte dès la rentrée 2011, offrant une formation destinée aux futurs enseignants des écoles de maturité pour les disciplines spécifiques à ce degré. Son organisation sera également soumise à l'approbation des organes de contrôle.

Si les trois dossiers de reconnaissance étaient pratiquement achevés à l'été, les décisions du Conseil académique des HEP romandes (CAHR) nous ont obligés à redéfinir certains éléments, en raison d'un nombre de crédits supérieur aux standards de la CDIP pour les didactiques.

Dans la foulée, le CAHR arrêtaient une première liste de disciplines dont les faibles effectifs justifiaient des regroupements au niveau romand : chimie, économie et droit, histoire de l'art et langues anciennes. Ainsi, sur la base d'un horaire romand coordonné, les futurs enseignants de ces disciplines seront formés ensemble, sur le territoire romand, dans des lieux qui pourront varier en fonction des provenances des étudiants. Ces derniers verront leurs frais de déplacement pris en charge par l'institution. Une formatrice et un formateur BEJUNE relèveront ce nouveau défi : Mme Catherine

Fidanza pour les langues anciennes et M. Laurent Donzé pour la chimie.

Avec l'augmentation des crédits de formation imposés par la CDIP – le Master passe de 90 à 120 crédits, le diplôme combiné de 90 à 108 crédits pour 2 disciplines –, le tuilage entre la fin des études universitaires et le début de la formation pédagogique, encore une spécificité BEJUNE, a dû être reprécisé. Une nouvelle variante, l'étalement, a ainsi été définie afin de répondre aux besoins légitimes des uns et des autres. Désormais, la formation comprend sept modules à organiser sur deux ou trois ans, selon les besoins. L'étudiant peut ainsi terminer ses études universitaires tout en commençant sa formation pédagogique et l'enseignant en poste peut envisager de se former tout en gardant son emploi. Pour pallier l'augmentation de la durée des études inhérentes à cette solution, les stages de dernière année pourront être réalisés en emploi : cette possibilité vise particulièrement les étudiants qui souhaitent entrer le plus rapidement possible sur le marché du travail. Ainsi, au cours de la troisième année, les cours et séminaires de la HEP pourront se réduire à deux demi-journées, libérant du même coup le reste du temps pour assurer un emploi rétribué. La prochaine étape consistera à redéfinir le cadre réglementaire et à remettre à jour les demandes de reconnaissance auprès de la CDIP en fonction des ajustements qui ont été apportés au concept de départ.

Deux conventions ont été signées avec l'Université. La première concerne les taxes semestrielles que les étudiants immatriculés dans les deux instituts n'auront pas à payer à double.

La deuxième permettra d'offrir des compléments académiques aux étudiants dont les cursus universitaires ne seraient pas compatibles avec les exigences de la HEP-BEJUNE. Cela concerne en particulier l'obligation d'avoir trois disciplines enseignables dans son baccalauréat universitaire pour entrer en formation dans la filière Master secondaire 1.

Alain Zosso
Doyen de la Formation secondaire

Formation continue

Programme de cours 2011-2012

Le programme de la Formation continue 2011-2012 propose plus de 330 cours ainsi que des conférences, des activités destinées aux enseignants qui débutent dans la profession ou qui la réintègrent, des formations en établissement et des formations en réseaux. Distribué dans toutes les écoles de l'espace BEJUNE dans le courant du mois de mai 2011, ce programme contient les informations essentielles pour la présentation des différentes activités, les descriptifs complets étant publiés sur le site Internet de la HEP-BEJUNE.

Si l'on se réfère aux éditions précédentes, deux nouveautés sont à mettre en évidence :

1. Ce document tient compte de la réalité du Plan d'études romand (cinq domaines disciplinaires et la Formation générale).

Il est structuré de la façon suivante :

01. Langues
02. Mathématiques et sciences de la nature
03. Sciences humaines et sociales
04. Arts
05. Corps et mouvement
06. Formation générale
07. Sciences de l'éducation
08. Accueil de tous les élèves
09. Développement personnel de l'enseignant
10. Conférences et tables rondes
- S1. Première pratique professionnelle / Changements d'orientation
- S2. Formations en établissement
- S3. Formations en réseaux

2. Le délai d'inscription de chaque cours précède de deux mois la première date du cours. Font exception :

- les cours qui débutent en août et septembre 2011 : le délai est fixé au 20 juin 2011
- les cours du domaine S1 dont le délai est fixé au 31 août 2011.

Formations en établissement et en réseaux

Outre les formations « clés en main » proposées dans le programme de la Formation continue (voir S2), tous les cours proposés dans les domaines 1 à 9 peuvent faire l'objet d'une demande de formation en établissement.

Par ailleurs, dans le cadre de l'introduction du PER, les établissements de la scolarité obligatoire peuvent solliciter des formations collectives.

Il en est de même pour les enseignants qui sont concernés par une même problématique disciplinaire et qui souhaitent travailler dans le cadre d'un réseau.

Les pages de la formation continue du site Internet de la HEP-BEJUNE apportent toutes les informations utiles à ces formations collectives.

Jean-François Waelchli
Responsable de projets



Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur



Bibliothécaire à la médiathèque de Bienne depuis 2008, Florence Jaquet est responsable des acquisitions dans les domaines de la psychologie, de la sociologie et des beaux-arts, ce qui est assez représentatif de ses intérêts diversifiés. Curieuse de tout, passionnée d'art et d'arts appliqués et créatrice elle-même, elle apprécie les livres autant pour leur aspect que pour leur contenu.

On peut le voir comme ça: l'histoire de l'art dans les mains des enfants
Guillaume Heurtault
Poitiers : Flibl, 2009 - Albin Michel, 2008

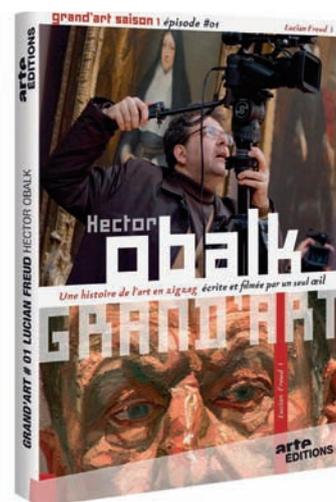
J'ai toujours eu un faible pour les noms d'éditeurs insolites qui parviennent à me faire sourire sans même avoir ouvert le livre. Après les éditions du *Poisson soluble* ou encore *Plume de carotte*, les éditions Flibl y parviennent et proposent ici un remue-ménage dans l'histoire de l'art. Avec peu de texte et beaucoup d'humour, ce document



aborde les grands courants artistiques de diverses manières (et matières): de l'art rupestre au land art, des détails de Hans Holbein aux escaliers impossibles d'Escher, tous les motifs et les couleurs sont exploités par des classes d'école infantine et primaire dont les travaux illustrent l'ouvrage. Ponctué de remarques ironiques ou saugrenues (*On a réparé la Vénus de Milo !*), voire de questions quasi philosophiques (*Mais où va l'Homme qui marche ?*), ce livre fourmille de créativité et d'amusements. En le parcourant, on est saisi par un sentiment si bien décrit en fin d'ouvrage: «J'aime bien cette sensation bizarre quand on est vraiment heureux et que le cœur voudrait sortir par les narines.»

Grand'Art: Lucian Freud
par Hector Obalk
Arte, 2009

Aux antipodes de certains documentaires artistiques trop souvent mornes et impersonnels, la série Grand'Art d'Arte nous invite à redécouvrir certains artistes et leurs œuvres sur un ton très particulier. Hector Obalk, historien d'art et écrivain, nous propose ici de parcourir les œuvres de Lucian Freud avec un autre regard. Les premières images du film donnent le ton: on y voit l'auteur réglant sa caméra dans le musée parmi les visiteurs: "J'adore quand il y a du monde devant, parce que ça donne l'échelle". En effet, comment mieux se rapprocher des spectateurs qu'en donnant enfin une idée précise de la taille des tableaux originaux? De plus, l'auteur



a choisi de filmer dans le musée car les peintures originales dévoilent des détails que les reproductions photographiques ne pourront jamais montrer.

Ce film nous emmène donc à travers le parcours artistique de Lucian Freud, peintre anglais né en 1922, depuis ses premières œuvres dans les années quarante empreintes de réalisme flamand jusqu'au style inimitable de ses dernières années. Hector Obalk exploite les possibilités de la vidéo pour nous montrer, dans les portraits de Freud, l'éclat d'un œil, une ombre sur un front ou dans une nature morte, les détails d'un vieux lavabo d'atelier sale et rouillé et pourtant si beau sous le pinceau du maître. Après les portraits, le documentaire aborde également les nus peints par Freud et montre l'ampleur de son génie. Le film se termine sur un autoportrait de l'artiste, véritablement sidérant. Vif, enlevé, dynamique, mais aussi émouvant, intense et fascinant, ce documentaire est à l'image des peintures de Freud: du grand art.



Cut up, variations sur le travail - le pouvoir - la famille
Arte, 2009

La série Cut Up est une émission d'Arte qui compile de petits formats documentaires de quelques minutes sur des thèmes de société. Telle une boîte de chocolats sélectionnés et présentés avec amour et humour par Jackie Berroyer, la revue mêle des documentaires tournés spécifiquement pour l'émission et des films existants, qu'ils soient tournés par de jeunes talents ou des réalisateurs reconnus. Souvent délicieux, parfois surprenants et rarement amers, ces véritables pépites ne vous laisseront pas indifférents !

.....

systématique sur l'action l'est tout autant? De plus, certains formateurs estiment que leur éloignement du terrain de la pratique d'enseignement ne leur permet plus de pratiquer une réflexion dans l'action. Ils réfléchiraient donc uniquement sur l'action. Ce constat mérite d'être approfondi car même si le contexte et le champ d'action des formateurs d'enseignants et des enseignants des degrés primaires et secondaires sont clairement distincts, les formateurs demeurent des praticiens de la pédagogie et, plus globalement, de l'enseignement.

Enfin, la question de l'habilitation des formateurs est également remise en question dans la définition d'un modèle de praticien réflexif: en effet,

Concrètement, le praticien réflexif est-il un enseignant qui réfléchit uniquement dans l'action (à savoir en classe), un enseignant qui réfléchit sur son action a priori ou a posteriori, ou encore un enseignant capable d'accomplir ces deux types de réflexion?

une formation universitaire suffit-elle à acquérir les compétences nécessaires à la pratique réflexive? À cet égard, certains considèrent qu'il est nécessaire de se demander sur quoi repose la légitimité d'un formateur pour former des futurs enseignants à la pratique réflexive, s'il n'a pas lui-même été formé à la réflexivité.

Cependant, malgré des interrogations bien présentes et des opinions divergentes, il semblerait que les formateurs s'accordent sur certains éléments qui composent la pratique réflexive: il y a différentes phases de pratique réflexive, qui se développent le long de la vie professionnelle. Entre l'enseignant novice qui agit souvent dans l'urgence et l'enseignant chevronné qui agit avec davantage de sérénité, il reste à déterminer quand peut réellement débiter une entrée dans la réflexivité.

Le rapport à la recherche: faire de la recherche, être en recherche, accompagner la recherche?

Lors des ateliers, les discussions ont également porté sur les rapports que chacun entretient avec la recherche. Il en est ressorti des conceptions très disparates de ce que signifie faire de la recherche. À titre d'exemples, nous pouvons citer:

- collaborer à un projet de recherche (recherche appliquée);
- élaborer des enquêtes selon les différents besoins institutionnels;
- suivre des mémoires professionnels et accompagner les étudiants dans des travaux de recherche;
- animer des ateliers d'analyse de pratiques;
- développer des pratiques réflexives;
- travailler en équipe pour se former à la recherche;

- se tenir informé des publications scientifiques;
- échanger ses pratiques avec d'autres formateurs.

Si une grande majorité des formateurs considère que la recherche est une des dimensions fondamentales de la pratique réflexive, leurs rapports singuliers à la recherche se trouvent cependant à des niveaux très différents. Au travers de leurs réponses, nous constatons être en présence de différentes pratiques: faire de la recherche renvoie à certaines d'entre elles, comme par exemple la participation à la réalisation d'un projet; l'accompagnement de travaux réalisés par des étudiants renvoie à d'autres pratiques nécessitant néanmoins des compétences scientifiques. Comme nous avons pu le constater pour la notion de praticien réflexif, la construction d'un consensus autour du terme de recherche nécessite de passer par des phases d'échanges de représentations. Il est dès lors compréhensible que le processus d'intégration de la recherche dans la formation des enseignants soit encore en cours et qu'il nécessite d'impliquer l'ensemble des acteurs.

Entre formation et pratique réflexive: quand, comment, avec qui?

Pour terminer, les échanges des ateliers ont dévoilé que le manque de temps est un problème récurrent pour entrer dans des activités de recherche et/ou des pratiques réflexives, que l'on soit formateur, enseignant ou étudiant. Selon certains formateurs, le temps en question n'est pas seulement physique, il est aussi lié à la maturation, c'est-à-dire à l'expérience professionnelle. En effet, la préparation des cours, l'enseignement et, plus globalement, la nécessité d'agir quotidiennement dans l'urgence des activités de formation, occupent une partie importante du temps de travail d'un formateur, lui laissant peu de disponibilité pour la réflexion sur ses pratiques. Ces difficultés à mettre en œuvre des pratiques réflexives liées notamment au manque de temps, démontrent qu'une certaine tension existe entre la posture du formateur et celle du chercheur. Les formateurs tentent d'amener les futurs enseignants à développer une pratique réflexive à travers une formation par la recherche et considèrent subir la contrainte de ne pas pouvoir développer leurs propres pratiques réflexives.

Nous rappelons qu'il s'agit ici d'un aperçu sommaire des différentes thématiques et problématiques soulevées lors de la journée institutionnelle du 15 avril 2010. Il témoigne cependant de l'approfondissement nécessité par l'intégration du paradigme réflexif en formation des enseignants, d'où l'importance du rapport de recherche à paraître.

*Audrey Morisod et
Bernard Wentzel*
Doyen de la Recherche

Recherche

Le praticien réflexif: de la théorie... à la pratique

La Recherche de la HEP-BEJUNE organisait le 15 avril 2010, une journée institutionnelle qui avait pour thème général Les relations entre recherche et formation. Une conférence introductive prononcée par Bernard Wentzel, Doyen de la recherche, abordant la question *Faut-il en finir avec le praticien réflexif?* et les ateliers thématiques qui ont suivi, ont favorisé de nombreux échanges entre les formateurs et chercheurs de notre institution. Un rapport de recherche est actuellement en préparation (à paraître: juin 2011). Il rendra compte, sous forme de synthèse, des principaux axes de réflexions abordés durant cette journée. Il proposera également des perspectives de travail pour renforcer une articulation efficace entre recherche et formation, au service de l'opérationnalisation du modèle du praticien réflexif. La question du praticien réflexif, en tant que modèle, paradigme ou encore programme de formation, a en effet alimenté de nombreuses discussions, dont voici un premier aperçu au travers de quelques thèmes abordés dans les ateliers.

Le praticien réflexif: un concept encore flou et polysémique

Les différents échanges dans les ateliers ont montré qu'une première clarification conceptuelle s'imposait: Le praticien réflexif, c'est quoi, c'est qui?

En effet, il semble exister une réelle difficulté à définir le concept de praticien réflexif. Les formateurs relèvent notamment le problème que pose une formation à la réflexivité des futurs enseignants s'il n'y a pas un consensus préalable sur la notion de praticien réflexif. Pour certains, la pratique réflexive est perçue comme une capacité qui n'est ni acquise ni innée et qui doit par conséquent se développer au travers de l'expérience – professionnelle, personnelle, ou alors combinée. Dans ce cas, il est tout à fait acceptable que les enseignants novices ne soient pas des praticiens réflexifs au début de leur carrière. D'autres formateurs considèrent que la pratique réflexive est inévitable chez tout professionnel et ne peut donc être absente en classe. Qualifier les enseignants de praticiens non réflexifs ne serait tout simplement pas envisageable. En outre, n'est-ce pas en début de carrière qu'un enseignant est inévitablement le plus réflexif du fait qu'il est la plupart du temps confronté à des nouveautés, à des situations qu'il n'a pas encore vécues?

Un autre « obstacle » vient également gêner une définition pertinente et consentie de tous: la distinction entre une réflexion dans l'action et une réflexion sur l'action, fondamentale dans les travaux de Schön, mais pas comprise de la même manière par tous. Concrètement, le praticien réflexif est-il un enseignant qui réfléchit uniquement dans l'action (à savoir en classe), un enseignant qui réfléchit sur son action a priori ou a posteriori, ou encore un enseignant capable d'accomplir ces deux types de réflexion? Si la réflexion dans l'action s'avère effectivement incontournable en classe, est-ce qu'une réflexion



Vous avez dit violence ordinaire ?

Où il est question de condition humaine...

Certes, il y a dans la formule « *violence ordinaire* » une évidence martelée et confirmée chaque jour par les médias. Mais il y a aussi dans la formule « *violence ordinaire* » un paradoxe plus ou moins latent dans la mesure où en toute logique la violence ne peut pas relever de l'ordinaire, qu'elle soit physique ou verbale. La violence dès qu'elle surgit, rompt le cours normal des choses : elle est donc en dehors de tout ordinaire...

Ou peut-être pas... Peut-être que la violence est même indispensable dans la mesure où son existence rend possible son contraire, le dialogue, le débat, la confrontation... qui d'ailleurs ne sont pas toujours aussi paisibles qu'on ne l'imagine. Ne pourrait-on pas même dire que la positivité universelle et éternelle qu'on retrouve dans l'expression ordinaire « *il faut positiver* » ou dans les climats « *New Age* » prônés par certains, qui excluent par principe toute violence, constituent une forme de violence extrême ? Provocation ?

Et si, tout simplement, la violence ne pouvait qu'être ordinaire parce que constitutive de notre condition humaine, étant entendu que la lutte contre la violence et l'effort de maîtriser notre violence relèveraient de la conquête de notre dignité humaine, seule alternative humanisée à la barbarie ? Nous sommes « bêtes et anges » et donc en tension permanente avec nous-mêmes, avec les autres, avec le monde. Je dis donc « *violence ordinaire* »...

Où il est question de société...

Herbert Marcuse a décrit (en 1964 déjà !) l'émergence de l'Homme unidimensionnel¹. Aujourd'hui, nous y sommes confrontés de plein fouet : l'homo economicus vit dans une société où la réalité est complètement marchandisée ; les produits, sans surprise, le sont, mais aussi les individus, pour autant que le concept existe encore. L'ensemble de leurs actes sont considérés comme des produits, palpables (construire une maison, une voiture) ou moins palpables (le conseil, la relation d'aide, les soins, l'éducation



et l'instruction). Dans le monde télévisuel, les individus ne sont plus que marchandises, comme Felini l'avait d'ailleurs prédit dans « *Ginger et Fred* » en 1986. La nouvelle gestion publique a ainsi précipité la réalité humaine du côté des objets et des marchandises, les services publics et les institutions du côté des entreprises appelées à rationaliser, va encore, à rentabiliser, va encore, à produire des bénéfices, ne va plus...

Aujourd'hui, l'avenir de chacun d'entre nous se conjugue en termes de compétences (mesurables, évidemment), de performances, (mesurables évidemment), de concurrences, de « *benchmarking* » (classements comparatifs), de « *best practices* » (inventaire des meilleures pratiques – pourquoi les meilleures et selon quels critères ?), le tout accompagné de « *reporting* » (merci pour le « -ing »), de « *controlling* » (merci pour le « -ling »), de standards-qualité, de « *case management* » (merci pour le tout), de « *management* » des absences, d'optimisation systéma-

¹ H. Marcuse, L'Homme unidimensionnel, Minuit, Paris, 1968.

tique même, et surtout? de tout ce qui va bien, de perfectionnement tout au long de l'existence, le tout pour nous faire comprendre qu'on n'est et ne sera jamais assez bon... Chercher la violence ordinaire? Elle est là, nous la croisons à longueur de journée, dans les rues, sur les lieux de travail. Nous croisons aussi ceux qui n'ont plus le regard diamanté de la réussite, nous croisons les abandonnés, ceux qui n'ont pas voulu, ou pas pu, se battre. Vous avez dit violence ordinaire? Elle est partout, autour de nous et en nous... Heureusement, je croise de temps en temps un clown qui hausse les épaules en soufflant dans son saxophone.

Où il est question d'école...

L'école se détache ainsi sur un double arrière-fond de violence. Chaque acteur et chaque actrice de l'école sont des individus qui y vivent avec leurs forces et leurs faiblesses. Les élèves y viennent pour apprendre et comprendre, pour découvrir des autres qui ne sont pas par définition bienveillants, pour se construire un espace personnel qui soit compatible avec celui des autres, sans être identique. Apprendre fait peur², comme l'a si bien expliqué Serge Boimare, dans la mesure où je dois revisiter mes représentations, les explications qui jusqu'au nouvel apprentissage me permettaient de savoir juste ce qu'il fallait pour vivre *en sécurité*; me comprendre, comprendre l'autre, font peur aussi, cet autre que je préfère trop souvent lire comme je l'ai toujours lu pour éviter de devoir en changer ma lecture, cet autre que je préfère enfermer dans le piège réconfortant du préjugé, plutôt que de le lire comme une énigme à découvrir avec tous les risques que cela suppose. Apprendre et comprendre demandent qu'on accepte de changer et de se confronter à des résistances. Cette dimension fondatrice de l'éducation et de l'instruction demande du courage (comme la philosophie des Lumières l'avait bien compris), appelle à la prise de risque. L'école est aussi un lieu qui doit en quelque sorte cultiver l'insécurité, celle des savoirs, pour permettre à chacun et chacun de grandir. Cette insécurité-là demande à pratiquer l'étonnement, la question, le doute, la patience, l'attention, l'humilité, la collaboration, autant de concepts qui demandent la confiance et l'estime de soi, la reconnaissance aussi, autant de concepts qu'on rencontre de plus en plus rarement dans la jungle sociale où tout relève de l'évidence, de la réponse, de la certitude, de l'efficacité, de l'efficience, de la rapidité, de l'ambition, du chacun-pour-soi, de la force.

L'école vit d'autres insécurités, celle engendrée par l'évaluation par exemple, cette insécurité qui est souvent celle qui est la plus manifestement perçue comme telle par les élèves si l'on en croit la remarquable étude menée sous la direction d'Alain Clémence et publiée en 2001³, celle engendrée par le travail de groupe qui demande à accepter de collaborer, à mettre en jeu nos savoirs, avec des gens qui ne sont pas forcément nos meilleurs amis, avec des gens qu'on n'a pas choisis.

Enseigner, éduquer, instruire, c'est précisément tenter de permettre à chaque élève d'accepter ces insécurités; grandir c'est construire ces capacités de décentration, d'acceptation, de prise de risque, de distance critique pour accéder au monde adulte dans les meilleures conditions possibles.

Où il est question du «que faire»

Les enseignantes et enseignants sont les premiers concernés par cette violence ordinaire et font de leur mieux pour capter l'attention des enfants «*de plus en plus bolides*» que la société leur confie⁴, ceux pour qui la seule autorité à respecter est celle du groupe qui obéit aux seules lois de la «*cité*» et pas à celles de l'école publique. Pour ce faire, le corps enseignant a besoin d'être légitimé dans cette tâche par les autorités scolaires, d'être reconnu comme jouant un rôle essentiel d'intégration de la jeunesse dans le monde humain, un rôle qui a toujours été le sien mais qui est certainement plus compliqué aujourd'hui qu'il ne l'a été et dont l'importance est trop souvent banalisée. C'est ce que Madame la Principale, Marie-France Santoni, a décidé de faire avec les enseignantes et les enseignants, les éducatrices et éducateurs dans son institution, chaque jour de l'année⁵.

À côté de cela, il s'agit aussi de prendre en charge autrement la question de la violence ordinaire et moins ordinaire (où se situe d'ailleurs la limite: toutes les études soulèvent la difficulté de définir ce qu'est un acte violent, d'interpréter les chiffres qui aujourd'hui inventorier systématiquement des actes qui autrefois, à une époque considérée comme paisible, n'étaient tout simplement pas répertoriés; il faut bien admettre aujourd'hui que la médiatisation systématique, et certainement pas innocente, de tout acte de violence rend la tâche des chercheurs difficile⁶).

Le canton de Berne vient de décider de mettre en place un dispositif sur la base d'un rapport commandité par quatre directions (instruction publique, santé et œuvres sociales, police et justice), reposant sur quatre piliers, *la prévention, la thérapie, la réduction des risques et la répression* qui eux-mêmes débouchent sur quatre plans d'action d'encadrement croissant allant de *la promotion de la santé et la prévention dès la petite enfance à la répression et réinsertion pour délinquants particulièrement violents*, en passant par les étapes intermédiaires de *l'intervention rapide et d'un suivi obligatoire* en cas de difficultés. Le rapport inventorie ce qui existe déjà et relève des lacunes que le canton va tenter de combler. Un important complément interdirectionnel, interdisciplinaire et coordonné au travail quotidien des enseignantes et des enseignants dans les structures de formation qu'il faut saluer et suivre de près...

Guy Lévy

Secrétaire général adjoint. Direction de l'instruction publique du canton de Berne

² S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*; Dunod; Paris 1999.

³ A. Clémence et autres, *Scolarité et adolescence; les motifs de l'insécurité*; Bern-Stuttgart-Wien, Verlag Haupt 2001.

⁴ Voir à ce propos l'ouvrage de P. Meirieu, *Pédagogie: le devoir de résister*; Issy-les-Moulineaux, 2007.

⁵ Madame la Principale, documentaire de France 3, 2002.

⁶ Voir à ce propos les travaux d'Olivier Guéniat,

⁷ Rapport cantonal «*Les jeunes et la violence*», Berne, mai 2010.

Développer la communication et des relations sans violence

2000-2010 : 10 ans de travail par les écoles neuchâteloises

« Un chantier immense mais combien exaltant nous attend ! Au XIXe siècle, nous avons eu besoin d'apprendre à lire et à écrire pour répondre aux défis des temps nouveaux, aujourd'hui nous avons besoin d'apprendre davantage : apprendre à vivre ensemble, apprendre à créer du lien à partir de l'initiative de chacun, rendu à sa véritable humanité ».

Charles Rojzman

Apprendre à vivre ensemble permet non seulement d'assurer la mission éducative de l'école, mais encore de prévenir les incivilités et la violence, favoriser les apprentissages et promouvoir la santé et la qualité de vie à l'école pour chacun.

Les lignes qui suivent visent à rendre compte des réalisations effectuées par les écoles neuchâteloises suite aux mesures de prévention préconisées en 2000 par le Conseil d'État et le Grand Conseil. Sous l'égide de « Relation sans violence » et des services d'enseignement, ces mesures ont permis d'offrir aux écoles un accompagnement et des soutiens financiers ciblés. Les établissements ont mené un travail de prévention important qui concerne notamment le climat scolaire, les règles de vie et l'encadrement, l'acquisition des compétences sociales, la gestion de conflits et de situations difficiles ainsi que le développement de la collaboration au sein de la classe, du collège et avec les familles.

Prévention : créer un climat serein au sein de la classe et de l'établissement

« Mieux vaut penser le changement que changer le pansement ! » Francis Blanche

À long terme, le coût de l'action est moins élevé que le coût de l'inaction. Il suffit parfois de peu de choses pour initier un processus. Deux enseignantes découvrent le succès d'une action de prévention menée dans une autre école. Motivées, elles proposent une action similaire qui fait envie à leurs collègues et conduit l'école à mener une démarche. Ailleurs, de petits incidents survenus en peu de temps donnent à réfléchir. Ils sont le déclencheur d'un projet de

collège articulé autour d'objectifs concertés. Etc.

À l'échelle de l'établissement, il n'est pas toujours facile de s'engager en commun pour la prévention. Cependant, une direction impliquée, un petit groupe de pilotage et de coordination ainsi qu'un accompagnement sur mesure par une personne extérieure permettent la mise en œuvre de réalisations d'envergure dont tout le monde bénéficie. Parfois, le travail commence avec un groupe d'enseignants et quelques classes seulement, puis s'étend progressivement.

Les effets sont d'autant plus profitables que tous les professionnels d'un établissement scolaire travaillent ensemble au projet. Dans le canton de Neuchâtel, cette dynamique a été amplifiée par la mise à disposition d'informations et d'outils et par le partage des expériences réalisées (voir les sites Internet mentionnés en référence et la brochure Mieux vivre ensemble à l'école).

Voici quelques actions types menées en prévention :

- Accueil en début d'année : création du groupe classe, apprivoisement réciproque, prise de conscience des similitudes et différences, jeux de communication, parrainage entre « grands » et « petits ».
- Travail sur le cadre éducatif : valeurs, règles essentielles, sanctions éducatives ; impliquer les élèves dans l'élaboration de règles de vie ; élaborer les sanctions et valorisations découlant des règles de vie ; faire vivre et évoluer la charte ; mettre en place des routines et rituels dès le début de l'année scolaire.
- Mise en œuvre de conseils de coopération : espaces de parole pour la classe, apprentissage de la citoyenneté, gestion

des relations humaines et organisation de la vie au sein de la classe.

- Développement des habiletés de communication et de gestion de conflit : apprendre à s'affirmer plutôt que s'écraser ou attaquer, identifier et gérer ses émotions, s'exprimer en « JE », écouter l'autre et l'entendre (empathie), prendre conscience de la différence entre conflit et violence.
- Participation dans l'école : délégués de classe, conseil d'établissement, espaces de parole, mentorat, médiation par les pairs.
- Activités de prévention ayant pour thème la solidarité, la coopération, le respect, la confiance en soi, l'estime de soi, la valorisation des qualités de l'autre, la reconnaissance des différences, etc.
- Collaborations école - famille : espaces de rencontre, concertations sur les responsabilités éducatives, développement de l'implication des parents.
- Espaces d'échanges entre adultes : travail sur la cohérence de l'équipe éducative, recherche du plus petit dénominateur commun, développement de compétences relationnelles et d'outils de communication pour les professionnels, partage d'expériences, réflexions concernant la surveillance, l'organisation des récréations, l'aménagement de la cour ; amélioration du travail en équipe et du fonctionnement de l'établissement.
- Bilan du climat scolaire au sein de l'établissement et de la communication entre l'école et les familles : questionnaire de bilan, analyse et discussion des résultats, choix d'actions ciblées.

Gestion des incivilités : ne pas banaliser les « petits » dérapages

« La violence, c'est pas toujours frappant, mais ça fait toujours mal ».

Contestation de l'autorité de l'enseignant, refus de travailler, attitude insolente, bavardage, ricanements, chahut, retards répétés, devoirs non faits, chewing-gum mâché et laissé par terre, insultes entre élèves, coups de poing... Ces comportements usent la patience des enseignants et fatiguent les élèves. D'autres fois, de petits dérapages peuvent prendre de grandes proportions, par exemple : fin de la récréation, trois élèves font la course dans les escaliers pour arriver le premier à la porte de leur classe ; accrochage, chute de l'un d'eux, insultes réciproques, conflit qui va dégénérer lorsqu'un des élèves réalise que son habit a été déchiré et qu'il va littéralement extorquer auprès de son camarade l'argent nécessaire pour le remplacer.

Mieux vaut ne pas banaliser ces faits. D'une part, ils vont inévitablement prendre de

l'ampleur. D'autre part, le positionnement clair, ferme et bienveillant de l'adulte va sécuriser les élèves. L'enseignant peut donner le message qu'il est présent, garant du cadre et du bien vivre ensemble.

Voici quelques réflexions et actions menées par les enseignants, parfois accompagnés, suite à des incidents :

- observation et analyse des comportements inacceptables
- développement d'outils de gestion de classe
- travail de recadrage par rapport à un élève, un groupe d'élèves ou une classe entière
- collaboration, partenariat entre les professionnels de l'école et les parents
- activités concrètes pour travailler une problématique avec les élèves suite à un conflit, une bagarre, des paroles blessantes, des moqueries, etc.

Gestion des situations critiques : utiliser la crise pour réfléchir à plus long terme

« Une crise est aussi une opportunité ».

Bagarre violente entre élèves, violence verbale entre élèves, entre adulte et élèves ou entre adultes (enseignants et/ou parents), situation d'exclusion, épuisement face à une classe particulièrement difficile à gérer, etc. : ces situations critiques requièrent d'une part des interventions pour réduire les problèmes, d'autre part, dans un deuxième temps, une fois l'orage passé, une réflexion pour apprendre de ce qui s'est passé, identifier les éléments déclencheurs de la crise, les signaux d'alarme et les éléments à travailler, à mettre en place afin de prévenir une nouvelle situation du même type.

Exemple : un élève tabassé par deux camarades. Nouvellement arrivé il y a un mois dans la classe, il ne s'est jamais vraiment intégré. Même à la récréation, il reste seul. Peu à peu, certains se sont moqués de lui au sein et en dehors de la classe ; il en parle à deux camarades qui ne disent rien ; puis sont venues les brimades sur le chemin de l'école et une bagarre violente à la récréation : nez cassé !

Une fois la crise passée, un espace de gestion de conflits ouvert, des sanctions données, les réparations effectuées, la réflexion des adultes est conduite en particulier autour des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui a été fait au niveau de l'accueil de cet élève arrivé en cours d'année ?
- Quelles sont les occasions données dans la classe aux élèves de coopérer, de s'entraider, de développer des relations horizontales ?

- Comment a-t-on cherché à comprendre comment cet élève, qui restait retiré, communiquait ou ne communiquait pas avec les autres et pourquoi ?
- Y a-t-il une règle de vie de classe qui traite du respect de l'autre, de la maîtrise de ses gestes et paroles ? Si oui, ces règles sont-elles rattachées à des valeurs régulièrement retravaillées avec les élèves ou ne sont-elles qu'affichées au fond de la classe ?
- Comment les adultes se sont-ils positionnés par rapport aux premières moqueries, des sanctions éducatives ont-elles été appliquées ?
- Comment pourrait-on aborder le rôle de témoin de paroles et d'actes violents avec les élèves ?

Des résultats probants

Pour le canton de Neuchâtel, le travail réalisé par les écoles durant les dix ans écoulés permet, en résumé, de constater que :

- la majorité des établissements se sont fortement mobilisés (du préscolaire au postobligatoire),
- la plupart des actions ont été effectuées dans la durée, dans une perspective de promotion de la santé,
- des compétences ont été développées tant chez les élèves que chez les adultes,
- la collaboration et la cohérence éducative se sont accrues entre les professionnels de l'école,
- les actions mises en place ont favorisé un

climat jugé plus serein, qui facilite l'enseignement et l'apprentissage et une utilisation optimale du temps de travail scolaire,

- un accompagnement a été demandé chaque année pour environ 50 réalisations dans les écoles.

Moyens mobilisés

Le Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires (CAPPES) a assuré le développement et l'accompagnement de l'ensemble des réalisations. Il a notamment mis à disposition une équipe de spécialistes disponibles pour des accompagnements de projet sur demande et sur mesure ainsi que pour des interventions pour les classes et les enseignants en difficulté.

Le CAPPES a par ailleurs travaillé en collaboration avec les services d'enseignement et des spécialistes des cantons voisins, de France et du Québec. Il a également mis à disposition de la documentation et un site Internet, organisé des colloques et conférences et diffusé un bulletin d'information régulier pour les enseignants.

D'autres actions au niveau cantonal pourraient être mentionnées, telles que le travail autour de l'éthique et d'Internet, l'utilisation de programmes nationaux de prévention, la mise en place de protocoles (gestion de situations de maltraitance et de crise), la mise à disposition de ressources



pour la qualité de vie dans l'école, des collaborations avec la police, des enquêtes auprès des élèves, etc.

Quels sont les facteurs de succès dans les réalisations conduites par les écoles ?

L'analyse des expériences et les avis récoltés auprès des professionnels des établissements scolaires mettent en évidence de nombreux facteurs qui peuvent contribuer au succès :

- l'engagement des adultes, des actions initiées et conduites par les écoles et ciblées à partir de leurs besoins,
- un travail dans la durée et à l'échelle de l'établissement, autant que possible,
- l'importance donnée à la prévention (dès le plus jeune âge) pour une efficacité maximale,
- des démarches qui ne cherchent pas à voir trop grand, une stratégie des « petits pas » (avec une visibilité des premiers résultats qui favorise le maintien de la motivation),
- la concertation au sein de l'établissement, la possibilité pour toutes les personnes concernées de participer aux décisions,
- l'accompagnement et le suivi des réalisations par une personne extérieure dans un rôle de facilitation (animation, recul, encouragement, aide à l'organisation et à l'évaluation),
- la reconnaissance et le soutien de la hiérarchie.

Ces observations rejoignent une synthèse de 221 recherches scientifiques effectuées sur le sujet citée par Debarbieux (2009) qui met en exergue que les facteurs d'efficacité sont la formation du personnel, la supervision extérieure, l'aide de la direction d'établissement, un travail dans la durée, la conduite de la classe (coopération, participation), des règles de comportement claires et communes à l'école ainsi que l'identification collective dans les établissements (celle des professionnels et celle des élèves).

Défis et perspectives pour l'avenir

Le travail de prévention bute aussi sur des difficultés. Une partie d'entre elles tient aux multiples attentes auxquelles sont soumis les enseignants, au manque de temps disponible pour développer ces questions et à l'agenda : il y a peu de plages prévues pour se rencontrer entre collègues. Une autre partie relève de cette réalité propre à l'enseignement : la tendance à œuvrer seul, les coopérations peu fréquentes entre professionnels de l'école.

Si la dynamique de prévention est solidement installée dans les écoles neuchâte-



loises, de nombreux défis devront cependant être relevés dans les années à venir. Il s'agira notamment de développer la formation générale dans le plan d'études romand ; cela nécessitera l'acquisition de nouvelles compétences par le corps enseignant, un travail d'articulation entre compétences transversales et compétences disciplinaires, une cohérence entre projets de classe et projets d'établissement, dans la verticalité.

Par ailleurs, nos écoles doivent améliorer l'accompagnement des élèves en échec scolaire et en souffrance ainsi que les signalements précoces pour des élèves en difficulté. Il importe également de veiller à maintenir l'engagement dans les actions de prévention et l'octroi des ressources (financières et d'accompagnement) dans un contexte de réduction des budgets et d'exigences toujours accrues pour les enseignants.

« Tout le monde est d'accord pour dire que la violence scolaire a plusieurs causes. Les situations économique et familiale ont leur part mais il y a aussi des facteurs liés à l'institution scolaire. En particulier, il

y a une forte corrélation entre la qualité du climat scolaire et la victimisation. Le climat scolaire c'est la qualité des relations entre adultes et élèves et entre adultes ; la capacité à avoir un dialogue et non un affrontement avec les élèves. C'est aussi la clarté des règles en commun [...] et les sentiments d'appartenance collective et de justice ». Éric Debarbieux

Marc Thiébaud, responsable du CAPPES et Loyse Lanz, animatrice - consultante au CAPPES

Références citées

- Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires : www.cappes.ch
 Développer la communication et des relations sans violence à l'école : www.relationsansviolence.ch
 Réalisations dans les écoles : www.rsv.espacedoc.net/index.php?id=508
 Mieux vivre ensemble à l'école : www.climatscolaire.ch
 Rojzman, C. (2001). Savoir vivre ensemble. Éditions La Découverte.
 Violences à l'école : ce qu'on sait et ce qui marche. Entretien avec Éric Debarbieux. 26 mai 2009. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6092>

Quelle prévention dans le canton du Jura ?

La violence dans les écoles ne date pas d'aujourd'hui. Dès les années soixante-dix¹, une première étude a démontré que certains collégiens en étaient exempts, que la violence était en général moins répandue qu'on avait tendance à le croire, mais qu'une minorité d'élèves perturbateurs pouvaient empoisonner le climat d'un établissement scolaire². Ce qui a fondamentalement changé depuis lors, c'est l'approche préventive. Alors qu'on répondait à la violence par la répression, on inscrit aujourd'hui la prévention de la violence dans une approche qui prend en compte plusieurs paramètres et qui favorise d'abord un travail avec les intervenants internes à l'école, puis un partenariat avec des intervenants externes³.

La prévention de la violence inscrite dans un concept global

Dans le canton du Jura, la loi scolaire de 1990 marque une volonté nette de renforcer la dimension éducative de l'école en inscrivant une heure d'éducation générale et sociale (EGS) à la grille horaire.

À travers l'expérimentation de situations éducatives, les élèves sont appelés à comprendre le réseau de relations qui les entourent dans leur milieu de vie, qui leur assurent notamment le besoin de sécurité.

Cette fonction de sécurisation se réalise par exemple au cours d'activités d'accueil structurées qui permettent à l'élève d'être rassuré, d'éviter que son anxiété face à de nouvelles situations ne dégénère en agressivité. Au cours de la scolarité, l'élève doit également acquérir des stratégies afin de faire face aux conflits et aux situations de violence. C'est donc soutenue par une volonté politique que l'école jurassienne a pu mettre en place le programme d'EGS dont l'objectif prioritaire se situe au niveau des compétences, des comportements et des attitudes dans l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire. Diverses problématiques travaillées en EGS (estime de soi et confiance en soi, choix, écoute, collaboration, relations avec les autres, émotions, relations à l'environnement, etc.) ainsi que les problématiques liées à la prévention (violence, maltraitance, addictions, éducation routière, éducation sexuelle, etc.).

Ces sujets s'inscrivent dans un contexte plus global de promotion de la santé selon la définition de l'OMS, qui – dans la notion de santé – inclut la santé physique, mentale, environnementale et sociale. On peut y voir l'ébauche de la Formation générale du PER (Plan d'études romand). La mise en place dans les années quatre-vingt-dix de la médiation scolaire, puis du service des infirmières scolaires, a élargi le dialogue entre les acteurs de l'école; ainsi a été trouvé un espace où les différents problèmes inhérents à l'école peuvent être discutés.

Les projets d'établissement: vers plus de cohérence

La recherche de cohérence au sein d'une école ne peut se faire qu'autour d'objectifs communs. Les écoles ont lancé des projets ayant pour but d'améliorer le climat scolaire, l'espace réservé à l'EGS devenant le lieu par excellence où les idées sont relayées et les différentes thématiques préoccupant l'établissement discutées. Ces thématiques sont nombreuses et variées et les actions qui leur sont liées s'inscrivent dans ce processus plus global évoqué plus haut: les valeurs partagées à l'école, la violence, le respect, l'accueil des élèves, les incivilités, les règles de vie et leurs incidences, les droits et devoirs des élèves, la solidarité, la gestion des conflits, la violence dans les médias... Les moyens utilisés pour trouver des pistes d'action sont riches: formation en établissement pour les enseignants, ateliers de réflexion entre élèves et enseignants, intervenants et animateurs externes, conférences, ateliers de discussions avec les parents, entre parents-élèves-enseignants, questionnaires, enquêtes, expositions, articles de presse...

Le réseau des écoles-en-santé

Dès 2005, le Service de l'enseignement du canton du Jura a offert aux établissements désireux de travailler dans ce sens un accompagnement facilitant l'entrée dans le Réseau des-écoles-en-santé (RES)³.

Une école favorable à la santé propose une nouvelle conception de l'éducation à la santé et de la formation dans ce domaine. Elle part de la réalité concrète de chaque école, des problèmes et des préoccupations spécifiques. Les écoles sont appelées à aménager leur organisation de manière à faire de leur école un lieu de vie :

- Où l'on cherche à promouvoir la santé
- Où les ressources de chacun sont valorisées
- Où se développent des ressources collectives de résolution de problèmes
- Où les facteurs de risques sont identifiés et réduits

- Où les acteurs se sentent à l'aise et bénéficient ainsi des conditions optimales de réussite.

Convention d'entrée dans le RES-Radix

La démarche d'entrée dans le réseau est une démarche participative qui implique les représentants de tous les acteurs de l'école: élèves, enseignants, parents, membres de la commission d'école. Le soutien de la direction est indispensable. Sans celui-ci, la réussite du projet est fortement hypothéquée. Une équipe de pilotage dynamique conduit le projet et informe régulièrement tous les acteurs de l'école. On pourrait penser que tout va bien sous le ciel jurassien. Il reste encore beaucoup à faire, à vaincre beaucoup de résistances tant de la part des directions que des parents ou des enseignants. Il faut également trouver un lien avec tous les groupements qui s'occupent de jeunes dans des activités extrascolaires (par exemple clubs sportifs) afin de les sensibiliser à plus large échelle à la prévention de la violence.

Nous sommes un canton rural, les écoles sont pour la plupart des écoles de moyenne ou de petite importance avec des effectifs d'élèves gérables. Les écoles où les effectifs de violence plus récurrents qui nécessitent des mesures spécifiques telles que l'engagement d'un assistant social ou la création d'ateliers où les élèves violents apprennent à gérer leurs émotions.

Le canton du Jura n'est pas le seul à se préoccuper du climat de ses établissements. Chaque canton, au cours de ces dernières années, a mis en place des stratégies qui limitent dans une certaine mesure les dégâts. Proche de nous, le canton de Neuchâtel dispose d'un programme exemplaire: relations sans violence.

Il est exclu de vouloir prévenir toute forme de violence; il existe une violence d'expression qui est inhérente à la vie et indispensable à la survie, réaction normale à la frustration.

Les conduites violentes font l'objet d'apprentissage. La prévention des actes violents consistera à aider l'élève à détourner son agressivité mais aussi à lui faire acquérir des savoir-faire relationnels⁴.

Ruth Wenger

Coordnatrice Éducation générale et sociale (EGS)

¹ Jacques Sélosse, 1972 : Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile, rapport au Conseil de l'Europe.

² Plan d'études de la République et canton du Jura.

³ www.radix.ch: réseau des écoles en santé.

http://www.rsv.espacedoc.net/rerelations_sans_violence

⁴ J. Fortin : une école sans violence, de l'urgence à la maîtrise, éd. Hachette.

Prévention de la violence

dans la formation préscolaire et primaire

Certains thèmes relatifs à la prévention de la violence à l'école sont abordés en première année du cursus de formation préscolaire et primaire au travers du cours « Règles de vie, prévention de la violence et gestion des conflits », ainsi qu'en troisième année par le cours « Pouvoir, loi et sanctions à l'école ».

Règles de vie, prévention de la violence et gestion des conflits

(...) L'école est un lieu d'expérimentation de stratégies d'adaptation à d'autres enfants, à des adultes, à des locaux, à des modes de penser et d'agir plus ou moins différents de ceux de la famille...

C'est un lieu de vie collective avec le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble; un lieu qui présente aussi des contraintes, des frustrations, des conflits... L'école est une microsociété avec la richesse et la complexité de toute vie sociale (Fortin, 2001).

Dans nos écoles, les finalités d'enseignement et d'éducation sont conjuguées, même si l'équilibre est parfois précaire et le temps à disposition souvent insuffisant pour atteindre tous les objectifs visés (Duruz & al, 2004, p. 6).

Ces deux citations illustrent la thématique du cours: complémentarité et interdépendance des deux missions de l'école, à savoir sa dimension pédagogique et sa dimension socio-éducative. Selon Duruz et al. (2004), la mission éducative de l'école nécessite la mise en place de certaines conditions favorables. En outre, un climat scolaire positif améliore les échanges et les interactions entre les acteurs, permettant des apprentissages efficaces et des performances plus élevées. Il est aussi nécessaire de prévenir tant les incivilités que la violence. Dans ce cours, nous nous limitons aux aspects de la prévention primaire, soit les interventions possibles avant la manifestation des incivilités ou de la violence.

Observation des pratiques multiples

Après une sensibilisation des étudiants à cette problématique, nous évoquons les multiples pratiques et mesures qui peuvent être mises en œuvre à l'école pour mieux vivre ensemble, que ce soit au niveau des

individus ou des relations interpersonnelles, de la classe, de l'équipe pédagogique ou encore au niveau de l'établissement, afin que les personnes s'y sentent en sécurité et respectées.

Il est notamment demandé aux étudiants de découvrir, d'observer et de décrire certaines de ces pratiques lors de leurs stages. Deux exemples en particulier sont étudiés pendant le cours: les règles de vie ainsi que le conseil de classe. Il est donc montré aux étudiants la nécessité de mettre en place dans la classe et dans l'école un cadre proposant des points de repères, garantissant à chacun le droit de vivre en sécurité, à travers l'élaboration, avec les élèves, de règles du vivre ensemble dans le respect et les droits de chacun, et dans la garantie de ce respect. Le cours propose aussi une façon d'amener les élèves à un sentiment d'appartenance à une institution, par l'instauration d'un conseil ou assemblée de classe en tant qu'espace de participation effective, où la possibilité d'exprimer son avis et de le confronter à celui de l'autre et d'être écouté est reconnue et encouragée.

Gestion des conflits

Un conflit peut naître à tout moment dans une relation qui réunit plusieurs personnes: au travail, à la maison, à l'école, dans la classe. Les conflits peuvent parfois détériorer les relations entre les adultes, les enfants, les camarades de classe. À condition qu'il soit bien géré, le conflit est toutefois une opportunité d'évolution pour l'enfant ou l'adulte, une source de développement pour l'enfant, qui apprend à se poser en s'opposant. Ainsi, l'éducation à l'approche non violente des conflits devient-elle une priorité pour sortir du champ de la violence. C'est dans cette perspective que le cours permet également aux étudiants de prendre connaissance de différentes stratégies afin de résoudre des conflits de manière satisfaisante, notamment au travers de jeux de rôles et d'activités diverses à réaliser avec les élèves.

Pouvoir, loi et sanctions à l'école

Toutes les mesures et « plans anti violences », tous les fantasmes du « zéro tolérance », toutes les présences policières, ne

peuvent que contribuer à produire la violence, en l'absence d'une pédagogie qui articule loi et savoir, science et éthique, raison et liberté, dans une institution qui respecterait enfin les principes élémentaires du droit (Defrance, 2000). Dans cette même perspective du mieux vivre ensemble, un cours intitulé « Pouvoir, loi et sanctions à l'école » figure dans le cursus de formation des étudiants de troisième année. Tout en précisant le rôle de chacun, la loi donne un cadre de vie à la classe, à l'élève, à l'enseignant. Celui-ci doit à la fois imposer des contraintes et ménager un espace de liberté afin de garantir un bon déroulement des interactions dans la classe et dans l'école, dans un climat de respect de soi et de l'autre. Ainsi, ce cours vise-t-il à poursuivre et à approfondir des réflexions personnelles autour de notions telles que discipline et indiscipline, autorité, loi, sanction, dans la classe et dans l'école. Il vise également l'identification d'explications qui donneraient sens à la « turbulence scolaire » et à la compréhension des phénomènes actuels d'indiscipline. De plus, dans une perspective de développement professionnel, le cours tend à offrir aux étudiants des pistes et des gestes susceptibles de guider leurs actions en classe et à l'école.

La construction de compétences spécifiques

La mise en tension de plusieurs théories et concepts, les lectures d'auteurs de référence, l'observation des pratiques dans les classes de stage et les établissements, les échanges avec les formatrices et formateurs de ces établissements sont autant d'éléments participant au développement de compétences liées au métier d'enseignant. Dans le module « La Violence », les cours axés sur la dimension éducative de l'enseignement participent donc à la construction de compétences spécifiques telles que, parmi d'autres, la construction et la négociation des règles de vie et leur observation, la mise en place d'un climat de respect et de coopération, l'observation des interactions entre les élèves, la prévention de la violence à l'école et dans la cité, la gestion des conflits et des crises ou encore la clarification de son rôle d'enseignant par rapport à l'autorité et au pouvoir...

Agnès Brahier

Formatrice en sciences de l'éducation

Références

- Defrance, B. (2000). La violence à l'école: encore... <http://www.bernard-defrance.net/archives/artic/index.php?textesperso=42>, consulté le 29 janvier 2011.
- Duruz, L., Pellegrini, S., Reith, J. & Thiébaud, M. (2004). Mieux vivre ensemble à l'école. Relation sans violence, Neuchâtel – Service de santé de la jeunesse, Genève.
- Fortin, J. (2001). Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle. Paris: Hachette Éducation.

Enseignants *victimes de violence*

Les études sociologiques sur la violence au travail se sont multipliées depuis la fin des années 1990. Dans leur livre devenu un classique sur le sujet, Chappel et Di Martino (2000) soulignent que les sources d'information les plus importantes au plan international résultent d'une vaste enquête¹ menée en 1989. Toutefois, les premières études sur la violence au travail portent principalement sur les actes criminalisés rapportés et comptabilisés. Les recherches plus exhaustives qui considèrent également les actes non rapportés paraissent au milieu des années 1990 (Flannery, 1996; Boyd, 1995; Leather, 1999). Les chercheurs se sont vite rendu compte que la violence au travail couvre une vaste gamme de situations d'agressions, de conflits et de tensions, et que les victimes ne s'en plaignent habituellement pas. Dès les années 1980, les féministes vont vivement dénoncer la violence faite aux femmes sur leur

lieu de travail. Plus spécifiquement le harcèlement sexuel. Elles seront également les premières à mener des recherches systématiques sur les multiples formes de violence vécues spécifiquement par les femmes au travail.

Les recherches d'envergure ciblent les professions traditionnellement associées à la violence comme les agents de la paix, les soignants en hôpital psychiatrique, les agents correctionnels, les commerçants de la rue et les conducteurs de transport public (Leather, 1999; Gill et al, 2002). Avant les années 1990, les enseignants ne sont pas retenus comme victimes potentielles de violence. À cet égard, les recherches de victimisation sur les professionnels de l'enseignement sont peu nombreuses. En 2005, nous avons recensé au plus une dizaine de résultats de recherches publiés en français et en anglais.

Données sur les enseignants violentés

Les résultats d'enquêtes sur la violence contre les enseignants sont difficilement comparables. En fait, on relève des différences dans la définition de la violence, dans les stratégies de collecte de données et dans les analyses. À bien des égards, le plus grand défi pour ce type de recherche est celui de la collecte des données. Il n'existe pas à ce jour de questionnaire standard pour investiguer la violence au travail. Comparons les résultats étatsuniens avec les nôtres.

Pour les États-Unis, les données proviennent du bureau de statistique de la justice qui enregistre les crimes commis contre les enseignants². Selon leurs données, il y aurait une baisse significative de crimes contre les enseignants depuis 1993. Une étude dirigée par Verdugo et Vere (2003) confirme les données étatsuniennes. Ces auteurs écrivent: « Schools are among the safest places for both children and adults » (p. 14). Cette affirmation est basée sur les situations de violence rapportées. Or, les enseignants ne rapportent pas toujours la violence qu'ils subissent. Le constat de Verdugo et Vere doit être considéré avec circonspection. Il ne faudrait pas croire que les enseignants sont à l'abri de la violence ou bien que l'école est un milieu extrêmement violent.

L'une et l'autre position témoignent d'un manque de connaissance de la réalité scolaire. Des événements comme celui de l'école Colombine au Colorado met en évidence une violence scolaire inhabituelle. On se souvient que cette école a été le théâtre d'une fusillade qui avait fait treize morts, douze élèves et un enseignants. Les agresseurs étaient deux jeunes élèves de l'école. Il est juste de supposer que la médiatisation d'un tel événement produit l'illusion que le milieu scolaire peut être extrêmement violent. Or, toutes les données recueillies aux États-Unis montrent que la violence est plus importante hors de l'école que dans l'école. Aussi, selon Small et Dressler-Tetrick (2001), le crime le plus souvent commis contre un enseignant est le vol. Les données du National Center for education statistics nous apprennent également que les enseignants travaillant en centre urbain seraient plus touchés par la violence que les enseignants des zones suburbaines et rurales. Encore aux États-Unis, entre 1993 et 1999, le ministère de la Justice a traité 133 700 crimes violents contre la personne d'un enseignant. Traduit en termes de violence effective, on a 31 crimes violents et 51 vols pour chaque 1 000 enseignants des niveaux primaire et secondaire³.

Les recherches que nous avons menées (Jeffrey & Sun, 2006) montrent que



Violences verbales

Énoncés	Réponses positives*	Nombre moyen d'événements	Agresseur			
			Élève	Collègue	Direction	Parent
1 Insultes personnelles ou injures	423	11,0	402	45	8	80
2 Gestes grossiers ou obscènes destinés à m'offenser ou m'insulter	207	9,4	201	1	1	3
3 Atteinte à ma réputation	139	9,7	88	45	8	24
4 Discrimination (sexisme, homophobie, appartenance culturelle, religion)	56	3,0	42	8	4	3
5 Intimidation ou menace (verbale, écrite)	201	10,0	181	8	3	25
6 Harcèlement moral	79	4,0	58	13	10	6
7 Chantage	116	3,8	102	4	1	14
8 Regards déplacés qui rendent mal à l'aise	205	5,3	174	40	13	7
9 Téléphones ou courriels anonymes	37	1,7	33	1	-	1
10 Menaces de coups	57	1,7	55	-	-	-
11 Menaces de blessure	30	1,6	30	-	-	-
Total	1 550	60	1 366	164	48	163

* Réponses annualisées cumulées sur 4 années.

Violences physiques

Énoncés	Réponses positives*	Nombre moyen d'événements	Agresseur		
			Élève	Collègue, direction	Parent
1 Me faire lancer un objet	118	3,2	113	-	-
2 Me faire cracher dessus	10	1,5	10	-	-
3 Bousculade, empoignade	78	6,1	74	-	-
4 Morsure, égratignure, griffure	13	1,9	12	-	-
5 Gifle, coup de poing, coup de pied	19	1,1	19	-	-
6 Tentative d'agression contre ma personne	19	1,3	18	-	-
7 Coup avec objet ou arme	4	1,0	4	-	1
8 Menace, tentative de violence ou violence contre un membre de ma famille	9	1,4	9	-	-
Total	270	2,2	259	-	1

les enseignants sont exposés à diverses formes de violence. Les délits les plus fréquents sont les violences verbales (injures, insultes, menaces), les violences à caractère sexuel (remarques sexuelles déplacées, jeux de séduction insis-

tants, messages obscènes, frôlements ou attouchements non désirés, agressions sexuelles), les violences physiques (coups, gifles, coups avec armes) et les violences contre les biens (vols, bris de matériel).

Nous avons rédigé nos questionnaires de collectes de données en concertation avec une équipe d'enseignants. Les énoncés de violence retenus ont été l'objet d'un accord entre chercheurs et enseignants. Le tableau annexé fait état des résultats pour la violence verbale dans une recherche menée entre 2002-2004 auprès d'enseignants en insertion professionnelle dans 220 écoles publiques québécoises du niveau secondaire. 529 enseignants ont répondu à notre questionnaire.

Les actes de violence n'ont pas tous le même niveau de gravité, mais on doit considérer leur occurrence, c'est-à-dire le nombre moyen d'événements vécus par un enseignant. Pour les violences verbales, un nombre de 80 % d'enseignants a vécu en moyenne 11 fois des insultes personnelles ou des injures. La plupart du temps, les agresseurs étaient des élèves, mais ils pouvaient aussi être des parents, des collègues ou un membre de la direction. Les violences verbales les plus fréquentes sont les insultes, les intimidations, les gestes grossiers et les atteintes à la réputation. On observe un nombre élevé de parents qui insultent ou injurient des enseignants. L'atteinte à la réputation prend le sens d'un dénigrement de l'enseignant dans ses compétences professionnelles. Les données montrent que les enseignants sont dénigrés autant par les élèves que par les parents et leurs collègues.

Dans cette enquête, nous avons appris que la violence physique la plus fréquente est la bousculade, vécue en moyenne 6 fois par 15 % des enseignants de notre échantillon. Plus de 10 % des enseignants indiquent avoir subi l'une ou l'autre des violences physiques suivantes : gifle, coup de poing, coup de pied, tentative d'agression contre sa personne, coup avec objet ou arme.

À l'exception des énoncés 2, 6, et 8, l'agression aurait pu causer une blessure. On a noté que l'agresseur de la violence physique est majoritairement un élève. Nos données montrent que ceux qui travaillent dans l'enseignement depuis moins d'un an sont plus touchés par la violence. En général, ils vivent de 2 à 3 fois plus d'événements violents annualisés que leurs aînés. La majorité des actes de violence se déroule dans la classe. Toutefois, 40,5 % des agressions ont lieu dans les corridors. Dans la majorité des cas, les enseignants connaissent l'agresseur. Les événements de violence ont rare-

¹ Cette enquête (*International Crime Victim Survey – ICVS*) portait sur les victimes de la criminalité.

² Indicators of school crime and safety.

³ Ces chiffres proviennent du document *Annual Report on School Safety* de l'année 2000, publié par le ministère de la Justice aux États-Unis.

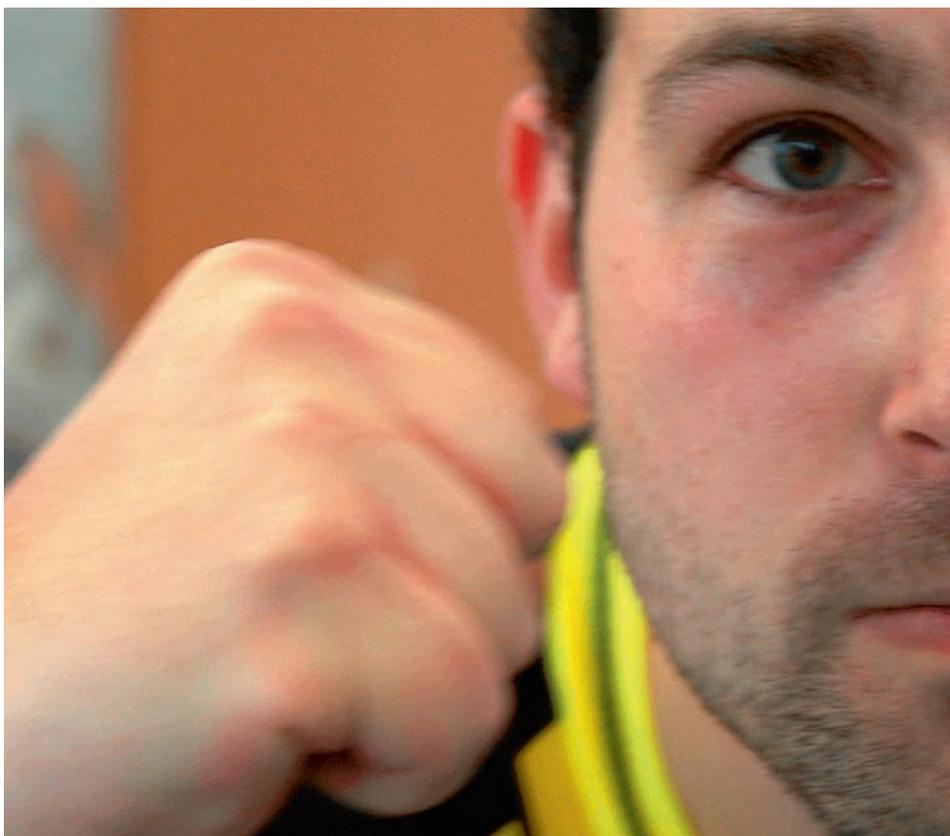
ment lieu dans les autres espaces de l'école : 6,0 % au gymnase, 5,0 % à la cafétéria et le même nombre sur le stationnement. Toutefois 14,0 % d'enseignants disent avoir été agressés dans la rue par un élève.

Dans notre échantillon, 8 % des enseignants se sentent plus ou moins en sécurité dans l'école, alors que 2 % d'entre eux ne s'y sentent pas du tout en sécurité. La question de la sécurité en milieu de travail demeure primordiale. Debarbieux (1999) considère le sentiment de sécurité comme un facteur clé pour situer le niveau de violence dans l'école. Les symptômes les plus fréquents après une agression sont le stress (66 %), la fatigue (64 %), un problème de sommeil (52 %) et des maux de tête (37 %). Le stress grave, l'impuissance et la dépression affectent 15 % des enseignants. Après avoir subi une agression, 81 % des enseignants admettent une diminution du plaisir d'enseigner, 44 % disent ressentir un sentiment d'incompétence, 35 % expriment une perte d'aisance dans la classe et 31 % une perte d'intérêt pour la profession. Ils sont presque 25 % à douter de leurs capacités de faire une bonne gestion de classe. Ces résultats confirment le sentiment d'impuissance qu'ils ressentent face à une situation de violence. De plus, 25 % d'entre eux manifestent le désir de changer de métier après avoir subi de la violence à l'école.

Concernant l'absentéisme pour agression, un nombre de 16 % d'enseignants se sont absents du travail pour une durée moyenne de 5 jours. Parmi ces enseignants, 90 % disent que le stress provoqué par des situations difficiles avec des élèves est la principale raison de l'absentéisme. 73 % pointent du doigt la fatigue créée par un climat de violence dans l'école. Environ 8 % des enseignants attribuent l'absence du travail à la maladie due à la violence subie. 3 % l'attribuent à un accident dû à la violence subie et 1,4 % se sont absents après avoir été blessés physiquement, c'est-à-dire 8 individus.

Conclusion

Nos recherches montrent que tous les enseignants sont susceptibles d'être victimes de violence. L'expérience ne protège pas de la violence, ni la force physique et encore moins le fait d'enseigner les mathématiques plutôt que le français. Or, nous avons établi que les enseignants qui travaillent dans un établissement où l'encadrement des élèves est lacunaire et incohérent sont plus exposés que les autres. D'autres facteurs sont déterminants comme le milieu socioéconomique, la grandeur d'une école, le leadership de la direction scolaire et les activités parascolaires pour les élèves et



les enseignants. Nos recherches montrent aussi que la socialité, c'est-à-dire les liens sociaux entre enseignants les protège de la violence. Plus la vie sociale est intense dans une école, moins les enseignants sont victimes de violence.

En somme, les rapports à la violence sont rarement simples ou univoques et le sens de la violence constitue une construction subjective. Pour mener une enquête sur la violence contre les enseignants, on doit tenir compte des représentations qu'ont les enseignants de la violence, des causes de la violence, des effets de la violence, des contextes socioéconomiques, des distinctions à faire entre violence et indiscipline dans la classe, et entre violences criminelles et non criminelles. Notre expérience de recherche montre également qu'on ne doit pas isoler la violence scolaire des autres expériences de violence vécues dans la vie de tous les jours.

Denis Jeffrey
Professeur titulaire
Université Laval, Québec

Références

- Boyd, N., (1995). « Violence in the workplace in British Columbia: A preliminary investigation ». *Canadian Journal of Criminology*, 37(4): 491-519.
- Chappel, D. et Di Martino, V. (2000). *La violence au travail*. Genève: Bureau international du travail.
- Debarbieux, É. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire: 1- état des lieux*. Paris: ESF, vol. 1.
- Flannery R. B. Jr. (1996). « Violence in the Workplace, 1970-1995: a Review of the Literature », *Aggression and Violent Behavior*, vol. 1, no 1, p. 57-68.
- Gill, M., Fisher, B. & Bowie, V. (2002). *Violence at work: causes, patterns and prevention*. Cullompton, UK; Portland, Or.: Willan, 220 p.
- Indicators of school crime and safety. (1998-2002-2001-2002-2003-2004). U.S. Departments of Education and Justice. Washington: DC.
- Jeffrey, D. et SUN, F. (2004). *Enseignants dans la violence*. Québec: PUL.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P., Born, M. (2003). *Violence à l'école: Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique* (2003). Rapport de recherche, Université catholique de Louvain et Université de Liège.
- Leather P., et al. (1999). « Violence and work. Introduction and overview ». In *Work-related violence: assessment and intervention*. London: Routledge. p. 3-18.
- National Center for Education Statistics, (2004) *Violence in U.S. Public Schools. 2000 School Survey on Crime and Safety*. Statistical Analysis Report. U.S. Dpt of Education.
- National center for education statistics (2003). « Nonfatal teacher victimization at school ». *Indicators of school crime and safety*. National Center for Educational Statistics.
- Small & Dressler-Tetrick. (2001). *School Violence: An Overview*. *Juvenile Justice VIII (I)*: 3 – 12. U.S. Department of Justice. Washington DC: Office of Justice Programs.
- Vandenbos, G. R. & Bulatao E. Q. (1996). *Violence on the job: identifying risks and developing solutions*. Washington DC: American Psychological Association.
- Verduro, R., Vere, A. (2003). *Workplace violence in service sectors with implications for the education sectors: Issues, solutions and resources*. Geneva: International Labour Office.
- Violence in US public schools. *School survey on crime and safety*. Statistical analysis report. (2003-2004) National Center for Education Statistics, U.S. Dpt of Education.

Se professionnaliser autour de la discipline

Quelques réflexions

[...] Cet espace sécurisé est fondamental pour créer les conditions d'apprentissages visées par la mission même de l'École. Il ne peut être construit que sur les valeurs auxquelles nous croyons, celles que nous défendons et qui ne sont pas négociables : le respect de l'autre et le respect de soi-même.

Le cadre commun de nos différentes approches en sciences de l'éducation nous amène, sur les trois sites de la HEP-BEJUNE, à aborder des thématiques identiques. Aussi, je me retrouve dans les axes et contenus développés par ma collègue Agnès Brahier. Pour ma part, je vous propose ici les réflexions développées en amont du choix de contenus, sur la base du questionnement de nos étudiants.

« Comment faire respecter les règles à un enfant qui n'en a aucune à la maison ? »
 « Quelles punitions donner et quand ? »
 « Les règles ne font-elles pas violence si elles ne sont pas fondamentalement nécessaires ? »
 « Est-il possible pour l'enseignant d'inculquer des valeurs essentielles à la vie en communauté à l'enfant si les parents ne les défendent pas ? »
 « Doit-on mettre en place toutes les règles en début d'année ou les introduire en fonction des besoins ? »

Ces quelques questions, tirées d'une longue liste établie par des étudiants de 1^{re} année de HEP lors de cours liés au module « Violence », nous interpellent quel que soit le niveau de notre professionnalité. Comme pour nos futurs collègues, elles faisaient partie des questionnements fondamentaux de nos débuts de carrière. Comme à l'époque, elles sont totalement légitimes pour les étudiants stagiaires confrontés à la diversité des classes et aux problèmes réels de violence dans les cours d'école, aux incivilités de toutes sortes et aux tensions interculturelles. Ces questions renvoient à notre propre relation à la discipline, à la transgression ou même à notre propre violence plus ou moins bien maîtrisée. Elles nous interrogent, comme enseignants, quant aux valeurs que nous défendons dans le groupe classe et quant aux règles qui en découlent. Elles nous inter-

rogent enfin dans notre identité profonde d'enseignant.

Elles cachent peut-être l'angoisse longtemps refoulée de beaucoup d'entre nous : est-ce que je serai encore aimé par mes élèves si je les punis ? Cette angoisse qui nous a fait renoncer, parfois, à l'exigence de notre profession, celle de tenir le cadre, tenir et tenir encore.

Il n'est pas question pour moi de laisser croire, même un instant que je puisse défendre le cadre pour lui-même ou pour le confort de l'enseignant devant sa classe. Ce cadre est fondamental car il permet de réaliser les deux missions principales de l'École : Instruction et Éducation. Je pense profondément qu'il doit être au service des apprentissages, au service des élèves qui se construisent ensemble, comme nous le rappelle Maurice Nanchen, c'est « ce qui fait grandir l'enfant » ! Et toute règle ne visant pas clairement cet objectif doit être évacuée de nos règlements de classe. La discipline développée dans la classe doit garantir un espace sécurisé pour permettre un espace de communication et un espace d'apprentissages.

Cet espace sécurisé est fondamental pour créer les conditions d'apprentissages visées par la mission même de l'École. Il ne peut être construit que sur les valeurs auxquelles nous croyons, celles que nous défendons et qui ne sont pas négociables : le respect de l'autre et le respect de soi-même. Les règles qui découlent de ces valeurs peuvent être discutées, négociées. Elles n'en prendront que plus de poids dans la vie de la classe : on accepte mieux ce qu'on a soi-même reconnu. Comme le rappelaient Meirieu et Develay en 1992 : « l'éducation n'est pas l'imposition de la loi » et c'est justement ensemble que la loi peut être instituée. Les règles qui en

découlent permettent de borner le terrain dans lequel pourra s'exercer toute la liberté d'apprendre des élèves, mais aussi celle de l'enseignant, comme accompagnant de leurs apprentissages.

Ce travail de discussion et de négociation des règles ne peut se faire que s'il est mené dans un espace protégé favorisant l'expression de chacun, dans le respect et l'écoute. L'espace le plus approprié dans l'organisation scolaire est sans aucun doute le conseil de classe, celui de Célestin Freinet ou de Fernand Oury, utilisé pour développer des rapports positifs entre les élèves, pour réguler des situations qui ont posé problème en se basant sur les valeurs fondamentales défendues par l'École (respect de l'autre et respect de soi), pour construire des projets ensemble. C'est bien l'endroit pour proposer aux élèves une réflexion proactive sur le « vivre ensemble », de mettre en chantier les cadres qui permettront une communication sans violence et dans le respect de chacun. Il sera toujours temps, le moment venu, de réguler, dans ce même espace, des situations difficiles ayant plombé l'ambiance de classe et les rapports entre les acteurs.

Les règles de vie de la classe ne doivent pas être confondues avec les règlements d'école qui se situent à un niveau institutionnel plus large, ni avec les règles d'organisation de la classe qui organisent les tâches et leur répartition entre les élèves. Les premiers concernent tous les usagers de l'école, les élèves, mais aussi, souvent, les enseignants, alors que les seconds concernent les activités régulières à l'intérieur de la classe : ouvrir les fenêtres, monter les chaises sur les bancs, arroser les plantes, etc. Même si les uns et les autres sont nécessaires pour le bon fonctionnement de l'institution, ils ne sont pas de même nature et ne visent pas le même degré d'implication des élèves.

Dans cette construction des règles de vie, il n'est bien sûr pas question de vouloir assujettir l'autre, de vouloir le faire rentrer dans un moule, comme le pied gonflé dans la chaussure, de vouloir le « faire à notre image » ou le fabriquer, à la manière de Frankenstein (Meirieu, 1996). Pourtant il s'agit bien de construire ce cadre qui

permet à l'autre de s'intégrer, de se construire en fonction de présupposés toujours à interroger, mais qui ont le mérite d'exister et qui constituent les normes dans lesquelles nous nous déplaçons aujourd'hui avec plus ou moins de bonheur. Pour l'enseignant, il est indispensable d'être au clair avec ses propres normes et de pouvoir dire comme cette stagiaire au retour d'un stage: « Je suis enseignante, je me dois de poser un cadre. J'accepte avec humilité de faire entrer mes élèves dans une certaine norme, afin de les mener progressivement vers une responsabilisation et donc de leur ouvrir le champ des possibles ».

Toutefois il ne faudrait pas oublier que l'école, qui fait référence permanente à la démocratie ne l'est pas et qu'elle peut être vécue comme aliénatoire par certains enfants qui doivent la fréquenter. Il est toujours nécessaire d'interroger notre propre action dans ce cadre et de méditer les paroles de Brecht: « On dit d'un fleuve emportant tout qu'il est violent, mais on ne dit jamais rien de la violence des rives qui l'enserrent ».

L'école est sans nul doute « les rives qui l'enserrent » et ces limites posées sont nécessaires mais ne doivent pas être une fin en soi. Elles doivent toujours être interrogées, redéfinies et ajustées pour répondre aux finalités de l'école, pour en faire réellement un espace sécurisé, un espace de communication et un espace d'apprentissage au service de l'élève.

Pierre Petignat

Formateur en sciences de l'éducation

La violence à l'école

Un truc de ouf!

La violence devrait être extraordinaire. Rare et exceptionnelle, motivée par des circonstances accidentelles. Si l'on en vient à parler de violence ordinaire, est-ce à dire qu'elle fait partie du quotidien, caractérisée par sa banalité et sa fréquence? Qu'elle n'est qu'un moyen d'entrer en relation comme un autre?

Qui dit violence à l'école évoque généralement la violence des jeunes: incivilités, agressivité, déprédations, bagarres... Mais qu'en est-il de l'autre violence, la silencieuse, la sournoise, la dissimulée? Celle qui touche tous les usagers de l'école, qu'ils soient adultes ou enfants?

Contraintes en cascade

Chacun connaît l'histoire, censée être drôle, du patron qui s'en prend à son employé, lequel se défoule sur sa femme, qui évacue sa tension sur le dos des enfants, lesquels finissent par torturer le chien...

À l'école, c'est l'élève qui occupe la position du chien. Et celui qui se trouve de manière répétée dans cette inconfortable posture devra évacuer la tension d'une façon ou d'une autre: vers l'intérieur (autoflagellation, dépression voire tendances suicidaires) ou vers l'extérieur, et ce sont les spectaculaires débordements de ceux qui utilisent leurs petits camarades comme punching-balls. Le système scolaire est normatif et contraignant. Si la loi scolaire donne un cadre général que les institutions peuvent ensuite - en principe - s'approprier et interpréter, les systèmes de contrôle sont, à tous les étages, fort contraignants. Les directions d'établissement subissent des pressions financières, avec obligation de résultats (évalués, naturellement). Ce qui les contraint à couper dans les budgets et jongler avec les enseignants afin d'organiser des horaires conformes et des offres de plus en plus attractives. La complexité est exponentielle et la maîtrise de plus en plus difficile. La contrainte qui vient d'en haut génère de la pression vers le bas, que tout le monde subit moyennant - entre autres - une multiplication des contrôles (épreuves communes, PISA, comparaisons et commentaires en salle des maîtres, etc.).

De la violence symbolique

Depuis que Bourdieu et Passeron ont écrit *La Reproduction*¹, dénonçant un système scolaire qui favorise les jeunes disposant du « bon » capital culturel et légitime la reproduction sociale, les choses n'ont pas fondamentalement changé. L'école reste marquée culturellement et continue à porter certains enfants vers des fonctions prestigieuses tout en blessant ceux qui « n'y arrivent pas ». S'inspirant de Bourdieu, René Barbier définit ainsi la violence symbolique². Je résume:

- C'est une « violence »: elle se traduit donc par une imposition, un pouvoir sur des destinataires.
- C'est une violence « symbolique »: ce qui est imposé ce sont des significations, des rapports de sens.
- C'est une violence symbolique « arbitraire »: elle n'est fondée sur aucun principe biologique, philosophique ou autre qui transcenderait les intérêts individuels ou de classes sociales.

La pyramide scolaire est donc, en ce sens, porteuse de violence symbolique, du sommet à la base. Les enseignants - et a fortiori les élèves - sont téléguidés par des injonctions ministérielles ou institutionnelles. Les systèmes de valeur qui s'y rattachent gèrent le quotidien et légitiment toutes sortes de pratiques d'évaluation et de dénigrement. Il faut obtempérer, respecter la ligne et le règlement, faute d'être critiqué voire éjecté, que l'on soit prof ou élève. C'est violent, mais « légitime ».

L'échec scolaire comme violence faite à l'élève

Le jeune enfant qui entre à l'école plein d'enthousiasme à l'idée de grandir et d'acquérir des connaissances ne s'attend pas à être évalué, comparé, noté, recalé, voire critiqué, humilié, bafoué, anéanti. Il ne

Bibliographie:

- Meirieu, P. & Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF, Paris.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*, ESF, Paris.
- Nanchen M. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant*, Éditions Saint-Augustin, Saint-Maurice.

se doute pas non plus qu'il aura le droit de se taire, de rester assis sans bouger, et le devoir de donner rapidement la bonne réponse. La norme scolaire et son acolyte l'évaluation sont de redoutables instruments, dont la violence n'est que rarement estimée à sa juste force par ceux qui les manipulent, en toute bonne foi.

On le sait, l'échec scolaire ne se distribue pas au hasard. Ceux qui sont nés dans une «bonne famille» - celle dont la culture et/ou le projet parental s'emboîte parfaitement dans la norme scolaire - ont peu de chance de buter en chemin. Par contre ceux qui vivent dans des milieux socialement marginalisés (langue, emploi, isolement, précarité, etc.) trouveront à l'école, presque à coup sûr, la sanction de leur inadéquation et la marque indélébile de leur inadaptation. Beaucoup s'en sortent quand même, blessés dans leur estime mais avec un métier dans les mains. Mais ils sont trop nombreux, ceux qui reçoivent comme uppercut final, l'illettrisme en héritage.

Phrases assassines

Il est plus facile d'assommer l'élève de critiques (*bande d'incapables; tu n'as de nouveau rien compris; qu'est-ce que tu as à la place de la cervelle?*; etc.) que de remettre en cause son enseignement.

Certes, les profs sont sous pression et on ne peut pas leur en vouloir de «craquer» à l'occasion, surtout s'ils s'excusent ensuite d'un écart de langage. Mais lorsque l'humiliation, l'humour noir et la violence verbale sont érigés en système et fondent la relation pédagogique, rien ne va plus!

Aujourd'hui, on ne menace plus les élèves de «finir au bain» comme au temps de nos grands-mères. On leur prédit de manière incisive «tu pousseras des cad-dies au supermarché, comme ton frère»³. La menace est certes plus réaliste, mais elle reste humiliante, insultante pour les professions manuelles, et très démotivante pour celui qui «se donne de la peine et en a», celui qui fait - bon gré mal gré - du mieux qu'il peut. Elle est en réalité d'une violence terrible qui ne peut que provoquer la révolte de celui qui en reçoit le choc.

Le pouvoir des «attentes» d'un enseignant est énorme. Rosenthal et Jacobson l'ont montré il y a bien longtemps. Mais cette évidence n'a pas encore trouvé sa niche dans l'inconscient collectif du corps enseignant, qui miserait alors explicitement et régulièrement sur le potentiel, la motivation, le travail et les connaissances des élèves. Tant que le système scolaire et les enseignants seront convaincus qu'il y a des élèves «doués» et des «nuls», il sera légitime d'humilier ceux qui ne s'adaptent

pas «d'instinct», et de leur asséner avec sérénité et toute bonne conscience des «*tu n'as rien dans la tête, tu as des résultats dignes d'un handicapé mental*».

Celui qui s'écrie «*un peu de courage, bande de nouilles*» cherche peut-être à faire de l'humour. Celui qui proclame «*j'y vais par échecs successifs*» aussi, bien qu'il soit permis d'en douter. Mais que penser de ceux qui disent à leurs élèves: «*si on n'est pas intelligent, on ne sait pas s'adapter, et comme le dinosaure, hop, on disparaît!*» ou encore «*y'en a qui comprennent plus que d'autres, alors laissons la sélection naturelle se faire*».

Une violence cachée

La violence ordinaire est bien souvent une violence cachée. Elle se dissimule derrière les normes institutionnelles qui assoient les bases d'une critique ou d'une exclusion légitimes. Mais elle se cache aussi derrière les interventions éducatives, les contraintes, interdits ou sanctions proférés «pour ton bien». D'un autre côté pour certains enseignants, la résistance passive ou l'indiscipline des élèves, leurs difficultés ou leurs lacunes constituent un affront, voire un échec personnel qu'ils ne pensent pas mériter. C'est encore une forme de violence qui n'est pas toujours identifiée comme telle. Face à la violence d'une intervention ou d'une parole, face à une remise en cause brutale ou répétée, profs et élèves seront peut-être amenés à réagir avec impulsivité ou agressivité, déclenchant malgré eux une escalade de violence... une violence de moins en moins cachée...

La violence en réponse au sentiment d'impuissance?

L'élève ou le prof qui «n'y arrive pas» malgré ses efforts ressent un désespérant sentiment d'impuissance. Il essaie, fait de son mieux, et ne reçoit que brimades ou critiques: Le prof se fait chahuter par ses élèves ou la direction (alertée par les parents), l'élève se fait bousculer par de mauvaises notes doublées de remarques humiliantes, amplifiées par les rires des copains... Comment réagir lorsqu'on se sent impuissant, qu'il n'y a pas d'issue en perspective? Comment répondre à cette forme sournoise de violence (de la maltraitance?) qui laisse sans moyen?

On dit qu'extérioriser sa colère ou sa frustration est meilleur pour la santé mentale que l'autoflagellation ou la soumission. Mais en milieu scolaire, les éclaboussures que l'on inflige aux copains (parce qu'on ne peut pas s'en prendre au prof, quand même) ou l'escalade que l'on provoque (en punissant toute la classe pour l'insolence d'un seul) ne sont pas sans risque.

Faut-il alors plier l'échine, afficher un hypocrite sourire qui cachera la souffrance et les larmes qui débordent? Faut-il tout simplement accepter ce reflet négatif et intégrer, tranquillement mais sûrement, l'idée que l'on est nul et non avenu?

Révolte ou soumission, chacun prendra vaille que vaille le chemin le plus «rentable» pour son économie interne, trouvant dans l'idéal des «moyens termes» ou des prises de distances permettant d'accepter certaines égratignures sans perdre l'estime de soi...

Mais... hurler avec les loups - quels qu'ils soient - permet de se protéger et d'acquiescer, si ce n'est la force de résister, au moins l'illusion d'être fort. Un «truc de ouf»?

Mona Ditisheim

¹ Bourdieu P., Passeron J.-C., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

² Barbier, R., La violence symbolique, <http://www.barbier-rd.nom.fr/violencesymbolique.html>

³ Témoignage publié sur Internet.

Références

- Barbier, R., La violence symbolique, <http://www.barbier-rd.nom.fr/violencesymbolique.html>
 Bourdieu P., Passeron J.-C., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
 Miller, A., C'est pour ton bien, Aubier, 1984.
 Rosenthal, R., Jacobson, Pygmalion à l'école, Casterman, 1971.
 Forums divers sur Internet, où les jeunes et leurs parents dénoncent la violence qui leur est faite par le système scolaire.

Il était une fois...

Ils sont une douzaine: deux au centre et dix qui les entourent. Ils ont entre 9 et 11 ans. Ça ressemble à un spectacle comique, car ceux qui sont autour sont gais, enjoués. Moi, je suis à la fenêtre, j'observe. Mais au bout de quelques instants, force est de constater que ce n'est pas drôle, en tout cas pour les deux protagonistes au centre: ils se battent et les coups n'ont rien à voir avec le théâtral, tout est réel. Je ne peux pas rester ainsi et les laisser se battre: j'ouvre la fenêtre, je les somme de stopper la bagarre, ce qu'ils font et se dispersent. Scène de vie ordinaire, dans un collège ordinaire d'une ville ordinaire de Suisse romande, janvier 2011...

Violence à l'école: sous quelle forme ?

La violence n'attend ni le nombre des années, ni le lieu pour faire son apparition dans la vie des petits d'homme, aujourd'hui. Elle est insidieuse, elle s'infiltré dans toutes les petites failles et s'y installe. Le problème, c'est qu'elle se banalise, elle devient un élément de notre quotidien et même à l'école, elle tient bien sa place.

L'école, le lieu même où le respect devrait tenir le premier rôle! On pourrait penser que l'instauration de règles de collège, de règles de vie des classes, de chartes entre collègues, entre élèves, entre profs et élèves poserait la barrière ultime qui laisserait la violence à la porte des écoles et en ferait une sorte de petit havre de paix. Mais il n'en est rien.

Dans l'enseignement primaire déjà, des enfants d'école enfantine déchargent leur violence sur les autres, sur leurs enseignants et sur eux-mêmes parfois. À 6 ans, certains enfants sont violents verbalement, sont des cogneurs ou se mutilent pour se faire du mal. En tant qu'enseignant, ça ne peut pas laisser indifférent, ça choque. Quand un bout de chou à peine sorti des couches culottes vous envoie une vanne bien frappée ou fait saigner son copain par un coup de poing dans le nez juste parce qu'il ne voulait pas partager son goûter, ça laisse songeur. Et oui, Mesdames, Messieurs, les enseignants d'aujourd'hui ont parfois plusieurs enfants violents dans leurs classes

et d'une violence qui s'exprime sous plusieurs formes...

Que faire ?

À qui la faute? Difficile à dire en fait. À l'enseignant qui n'a pas fait son travail de surveillance? Aux parents qui n'ont pas fait leur travail d'éducation? Ou à la société qui banalise cette violence en abreuvant chacun d'images-chocs par Internet, par les jeux-vidéo et par les médias, tous les jours et à n'importe quel moment de la journée? La combinaison des trois facteurs est en jeu, probablement, avec cet enfant au centre, toujours plus à la recherche de limites, de reconnaissance par ses pairs et par ses aînés.

Alors que faire? Punir à outrance? En revenir toujours aux règles de vie et les appliquer à la lettre? Je ne suis pas certaine que la solution soit unique...

Car finalement, chaque forme de violence chez un enfant démontre un malaise chez lui, un appel au secours. Quand un enfant se montre violent, il fait passer SON message, pas de la bonne manière, mais il tente de dire quelque chose.

Si l'on creuse un peu dans les parcours de vie des enfants violents, on se rend parfois compte qu'entre 0 et 6 ans, il a été bousculé: séparation des parents, traumatisme à la naissance, naissance des frères et sœurs pas acceptée, décès, déménagements, etc. Toutes sortes d'événements plus ou moins graves qui ont pour conséquence de cristalliser cette violence au plus profond de l'enfant. Une fois son développement accompli (vers 6 ans), toute cette violence enfouie peut enfin sortir, s'évacuer.

Pour moi, la clé, c'est la compréhension du pourquoi de cette violence et l'accompagnement qu'on en fait. Il faut également «débannaliser» cette violence qui semble faire tant partie de leur quotidien. Dire des vilains mots, crier contre son copain ou le taper parce qu'il n'accède pas à une demande, non, ce n'est pas normal! Le respect, ça s'apprend; le respect, c'est aussi être soi-même bien avec ses idées, bien avec le fait que les autres peuvent penser

autrement, sans vouloir à tout prix leur faire changer d'avis. C'est l'acceptation.

La violence et les profs

Sans vouloir polémiquer ni peindre le diable sur la muraille, il arrive aussi que la violence s'installe chez les enseignants. Mais c'est une forme de violence bien plus pernicieuse. Le fait de vivre la violence dans sa classe, la volonté de régler les choses pour continuer son métier «d'enseignant» avant celui «d'éduquant» peut parfois amener l'enseignant à d'abord se faire violence à lui-même, puis à retourner cette violence contre ses élèves. L'enseignant se sent de plus en plus mal dans sa classe, il se «détruit» petit à petit: il ne se sent plus capable d'enseigner, il ne dort plus, il ne mange plus, il ne veut plus aller au travail ou alors il y va la boule au ventre. C'est le début du burnout. Comme il ne veut pas en entendre le nom, l'enseignant poursuit son métier, mais est irritable avec ses élèves, ne laisse plus rien passer, devient lui aussi parfois violent verbalement et ne leur montre plus d'intérêt ou ne serait-ce que pour le minimum, c'est-à-dire, les matières enseignées.

Ce phénomène prend d'autant plus d'ampleur de nos jours que les classes ont des effectifs élevés et que les maîtres ne se sentent plus à même de gérer toutes les émotions qui les touchent de plein fouet.

Un avenir positif ?

En fait, cela démontre bien que tous les acteurs sociaux d'aujourd'hui ont leur rôle à jouer dans la banalisation ou pas de la violence à l'école: enseignants, parents, enfants se doivent de travailler dans le même sens afin que cette violence soit reconnue comme telle et que l'on parvienne à la dramatiser un peu plus.

Non, ce n'est pas normal que deux enfants de 9 ans se tabassent gratuitement dans une cour d'école après les cours, juste parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire et parce que huit autres copains les regardent sans les arrêter et en riant. Non, ce n'est pas normal d'envoyer paître sa maîtresse enfantine parce qu'elle a demandé de ranger les tubes de colle. Non, ce n'est pas normal de critiquer sa maman parce qu'elle a mis une mandarine dans son sac plutôt qu'une barre de chocolat. Non, ce n'est pas normal de mal parler à un enfant parce qu'il a encore oublié de ramener sa feuille de maths pour la Xe fois. Ramener la violence à sa juste place, voilà la meilleure façon de l'éradiquer.

Myriam Gaume
Enseignante

Perception de la violence

La violence, c'est-à-dire tout acte portant atteinte à l'intégrité d'une personne, est palpable par les familles au travers du vécu de leurs enfants en classe, aux vestiaires de la salle de gym, à la récréation, sur le chemin de l'école ou par le biais des médias. Violence entre enfants, violence entre adultes et enfants ou violence du système ou de la société à l'encontre des individus, toutes les formes sont possibles tant physiques que psychologiques. Mais, au juste, qu'est-ce qui définit l'impression subjective de la violence? S'agit-il d'un seuil de tolérance à l'agressivité, seuil plus ou moins mouvant selon les personnes? En effet, dans une même situation vécue par des enfants en milieu scolaire, certaines familles réagiront rapidement et violemment en exprimant leur indignation auprès des enseignants ou du directeur, alors que d'autres n'y verront rien d'extraordinaire, banalisant même la situation!

D'une manière générale, admettons que la société ne cache plus la violence, elle est visible partout, dans les journaux, à la télé tout au long de la journée, sur Internet et au travers de notre langage (putain, va chier, merde, va te faire f...) sans que nous puissions si aisément la limiter. Qui n'a pas connu, comme jeunes parents, des difficultés pour tenter de dénicher des vidéos sans violence pour son enfant et essayé, souvent en vain, d'éviter des images ou des paroles trop crues pour de jeunes oreilles! La tentative de reporter le plus tard possible le contact à des situations violentes pour les jeunes enfants est actuellement un combat au quotidien presque perdu d'avance pour les éducateurs que les parents sont censés être...

Pourtant, la violence n'est pas l'apanage du XXI^e siècle, elle est présente à toutes les époques de notre civilisation sous les différentes formes physiques et psychologiques. Alors, qu'est-ce qui justifie cette impression d'augmentation et de non-maîtrise du phénomène violent? Lorsque j'étais enfant à la campagne, les paysans faisaient régulièrement boucherie à la ferme, nous vivions cette situation comme un acte violent, mais admis par tous comme nécessaire à notre survie puisqu'il s'agissait de nourrir une communauté. C'était une vio-

lence nécessaire voire même bienvenue et source de réjouissances gustatives à venir! A contrario, j'ai constaté une évolution non négligeable dans les documentaires sur les animaux diffusés à la télé depuis une vingtaine d'années. Autrefois, lorsque les lions chassaient leur proie, l'image était coupée au moment où ils la tuaient et la dévoraient pour reprendre quand ils passaient une somptueuse sieste digestive à l'ombre des arbustes de la savane. Le son était également modifié et remplacé par une musique plus ou moins trépidante selon l'action. Aujourd'hui, le même documentaire ne cachera rien, on assistera à la chasse, à la longue agonie et aux cris de la victime ainsi qu'au festin des chasseurs... La violence y est crue, réaliste, nécessaire pour les lions, mais certainement pas pour le téléspectateur! Pour ma part, j'aurai tendance à zapper assez vite en fonction de mon seuil de tolérance à cette violence qui m'apparaît dès lors comme gratuite et non indispensable!

On constate une modification dans la diffusion de l'information par les médias, et l'avènement des vidéos sur les portables permet la diffusion par Internet d'images instantanées non censurées, ni modifiées. Toutes les situations sont visibles entièrement et à l'instant de la plus tendre à la plus violente. Ce qui inquiète de plus en plus les parents c'est l'augmentation d'une violence gratuite et volontaire, comme l'organisation de « bastons » par un groupe d'élèves à l'encontre d'un autre et filmés en direct sur leurs portables. Qu'est-ce qui motive les jeunes à de tels actes? Le fait qu'un élève soit pris comme bouc émissaire n'est pas nouveau. Mais celui de filmer et de diffuser sur Internet est récent et nous interpelle! Les parents tentent au mieux de limiter l'accès à la violence en installant des programmes de contrôle parental sur les ordinateurs de leurs bambins. Mais beaucoup de parents maîtrisent moins bien l'informatique que leurs enfants, qui ont d'ailleurs peu de difficulté à contourner les systèmes de contrôle. Je pense qu'au fur et à mesure des années, le décalage des connaissances informatiques entre les générations s'estompera et que les jeunes parents de demain auront une meilleure maîtrise de ces outils et une conscience

accrue des dangers potentiels puisqu'ils y auront été confrontés eux-mêmes.

En attendant, l'institution scolaire et les associations de parents d'élèves ne ménagent pas leurs efforts pour organiser des ateliers d'information et de prévention autour du thème de la violence auprès des parents ainsi que des ateliers pour apprendre à installer un programme de contrôle parental. Les chartes représentent un bon moyen de faire participer les jeunes à l'élaboration de règles qui vont déterminer les actes tolérés et ceux qui ne le sont pas à l'école.

Néanmoins, le constat est douloureux, la violence est omniprésente dans notre société et la seule solution semble bien d'apprendre à chaque individu à identifier les situations ou les actes violents et à s'en protéger en les évitant ou en les dénonçant. Une action coordonnée entre les familles et l'école pour prévenir et « guérir » ces situations est une des mesures appréciées par les parents dont les enfants sont soit les victimes, soit les auteurs d'actes répréhensifs. Les familles n'étant pas toujours au courant des actes de leurs enfants, elles ne peuvent agir et sont plutôt démunies lorsqu'elles prennent connaissance de la situation.

Il existe une autre forme de violence dont on parle moins mais que subissent tous les enfants qui sont différents, tous ceux qui ne rentrent pas dans la norme. C'est celle du système scolaire à l'encontre de ces enfants et de leurs familles. Les conditions de promotion, la sélection et l'évaluation sont autant de facteurs qui concourent à une forme de violence insidieuse que l'école ou le système cautionne au nom de la qualité de l'enseignement et de la performance. La pression est telle que l'on ne réfléchit même plus à l'impact de ces pratiques sur les générations à venir.

Annoncer à une famille que son enfant a des troubles d'apprentissage est une affaire très délicate pour l'enseignant et très difficile à accepter pour les parents qui se sentent alors plonger dans un gouffre intérieur et ne savent comment en ressortir. Ceux qui l'ont vécu sauront de quoi je parle! La violence est vécue comme extrême à ce moment-là. Le meilleur moyen de s'en sortir est de parler à d'autres parents qui ont vécu ce genre de situation et qui ont le recul et l'empathie nécessaire au réconfort et à l'information.

Les associations de parents d'élèves offrent gratuitement ces possibilités d'échanges et de réseau entre parents. Elles ont une importante fonction sociale et servent souvent de tampon quand les familles sont prêtes à implorer ou exploser!

Apprendre à prendre conscience de toutes les formes de violence, dialoguer et construire une société un peu plus respectueuse de ses enfants est un challenge pour l'avenir.

Judith Vuagniaux
Présidente FAPEN

« La violence est la force des faibles »

Le sujet est vaste et comprend autant d'avis, d'expériences que de conseils. Pédagogiquement, il a été abordé à maintes reprises et sous tous les angles, mais qu'en est-il de la vision de la police ?

Il serait prétentieux de notre part d'intervenir en donneur de leçons. Par ces quelques lignes, nous souhaitons apporter un angle de vue extérieur et différent.

Depuis plusieurs années, je me rends en uniforme dans les classes du canton de Neuchâtel, dans le cadre d'activités de prévention, que ce soit en primaire, au secondaire I ou au secondaire II. Le plus souvent, je suis sollicité lorsqu'un événement particulier est arrivé dans la classe ou le collège, mais il n'est pas nécessaire qu'une « catastrophe » survienne pour que je me déplace et rende attentif les élèves et les jeunes aux conséquences des actes qu'ils commettent. Cette approche m'a permis d'acquérir une certaine vision de la problématique de la violence à l'école et de constater le désarroi de certains enseignants face à ce phénomène.

C'est ce regard-là, que je propose de vous faire partager.

Tout d'abord, il est indéniable que la violence a de tout temps existé sous nos préaux. Chaque élève doit trouver sa place dans le groupe et quelquefois en jouant des coudes. C'est ce que je pourrais appeler la violence ordinaire pour répondre au titre de ce numéro d'Enjeux pédagogiques. Toutefois, chacun a un seuil de tolérance différent face à cette violence. Notre rôle consistera à relativiser certains événements et à ne pas créer davantage de traumatisme par une intervention inadéquate. La direction, les enseignants et

autres acteurs pédagogiques sont suffisamment « armés » pour répondre à ce genre de conflit. En revanche, face à une violence plus organisée, totalement gratuite et souvent inexplicable, nos écoles se trouvent quelque peu démunies.

J'ai pu constater que les enfants particulièrement violents manquaient totalement de cadre et souvent ne réalisaient même pas les conséquences de leurs agissements. Je pense ne rien apprendre au corps enseignant, mais force est de constater que face à certaines dérives, il convient que l'adulte reprenne son autorité. Dans mon activité, il est vrai que l'uniforme en est un signe visible. Toutefois, un enfant qui est systématiquement renvoyé devant le directeur lorsqu'il s'agit de le recadrer, aura comme autorité de référence le directeur et non plus son enseignant. Dès lors, l'élève aura très vite remarqué les « faiblesses » de son enseignant et saura largement en profiter.

L'école ne pourra pas répondre seule à l'évolution de notre société et à toutes ses dérives. Un enfant de 9 ans jouant avec un jeu vidéo destiné à des ados de 18 ans aura forcément de la peine à trouver ses repaires et à faire la différence entre les mondes réel et virtuel. Face à la violence des mots et des images qui lui sont facilement accessibles sur Internet, un jeune aura tendance à reporter cette violence à l'école par un comportement inadéquat. Beaucoup de parents, se sentant perdus face aux nouvelles technologies, ne savent pas comment réagir vis-à-vis de leur enfant. À titre d'exemple, une mère certaine d'avoir trouvé la parade pour gérer le temps que sa fille passe sur Internet, m'a déclaré dans une réunion de parents : « J'ai trouvé le moyen idéal pour que mon enfant arrête Internet en faisant installer un petit programme qui coupe la connexion après un délai fixé. Cela m'évite d'entrer en conflit avec elle. » Là encore, l'autorité est remplacée par un « petit programme ». Dommage, cette maman a raté l'occasion d'expliquer et de fixer des limites à sa fille et d'affirmer son autorité d'adulte et de parent. Cette anecdote démontre, si besoin était, qu'au quotidien les parents hésitent à faire preuve d'autorité avec leur enfant pour éviter les conflits. Pourtant ces frustrations sont nécessaires à l'évolution du jeune, car lorsqu'un cadre plus strict sera fixé à l'école, il ne saura pas s'y adapter.

Certains comportements en classe sont édifiants, et l'agressivité que des élèves ont envers leur enseignant ou leurs camarades me laissent songeur.

Alors que faire ?

Travaillant depuis 25 ans au sein de la police neuchâteloise, j'ai eu l'occasion de nombreuses reprises de voir l'envers du décor. Enfant seul à la maison, gérant autant l'heure du coucher que celui des repas ; enfant roi et parent hyperprotecteur, par exemple. Difficile d'agir dans ces conditions sans remettre entièrement en cause les principes éducatifs des parents. Là aussi, il y a du travail. Au sein de l'école, les règles doivent au contraire être claires, cohérentes et surtout appliquées. Ce cadre sera rassurant pour l'enfant, et plus celui-ci sera valorisé pour lui-même et ses capacités, moins il cherchera à exister au travers de comportements violents ou conflictuels.

Quelques fois, avec la meilleure volonté du monde, il est impossible de faire entendre raison à un enfant ou encore à ses parents, et c'est une classe entière qui devient difficile à gérer. J'ai été régulièrement sollicité dans de tels cas pour « recadrer » ces débordements et ces comportements intolérables. L'impact du policier en uniforme dans une classe et qui rappelle qu'on ne peut pas faire n'importe quoi lorsque l'on vit en société est assez impressionnant et me surprend toujours. Certains enfants viennent ensuite me demander comment effacer des images sur leur mobile ou à qui ils peuvent remettre le jeu qui n'est pas de leur âge !

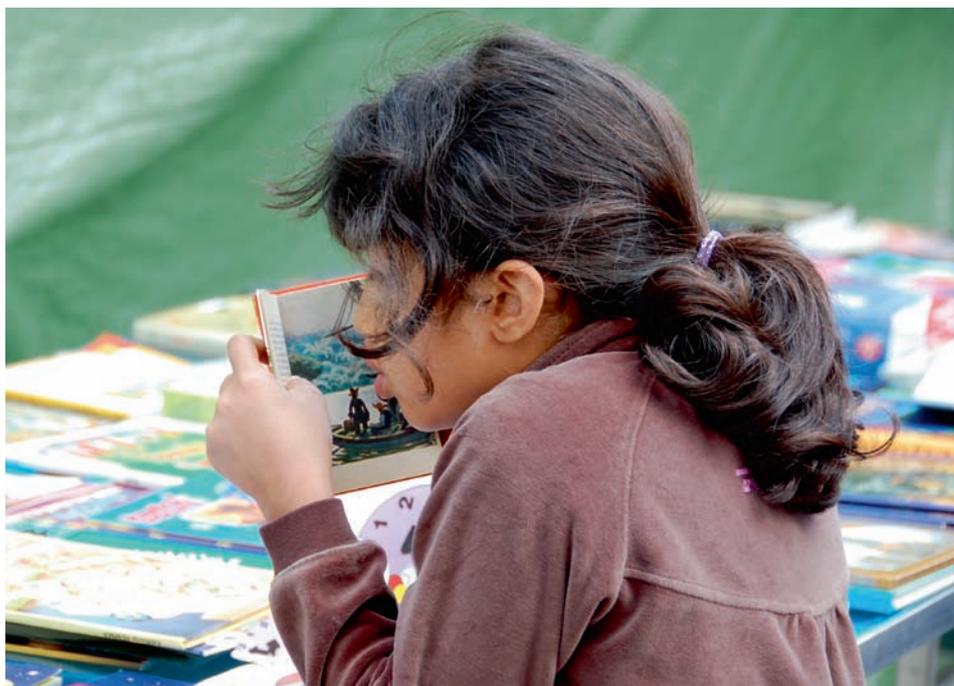
Qu'est-ce qui provoque cette soudaine prise de conscience ?

Il n'est pas besoin d'expliquer à un enfant que le policier est celui qui détient l'autorité et qui peut « punir » si les règles ne sont pas respectées. Mais nous sommes tous détenteurs de ce « pouvoir » et, lorsqu'il est appliqué à bon escient, il règle passablement de problèmes. Bien évidemment, ce n'est pas la solution miracle, mais l'autorité se doit de se trouver dans la palette des moyens éducatifs.

Les enfants et les jeunes sont demandeurs de cadres et de limites, et c'est bien aux adultes de les fixer. Si ce n'est pas le cas, ils le feront eux-mêmes et là, nous serons condamnés à subir.

En conclusion je dis très souvent que « la violence est la force des faibles ». Alors aidons les « faibles » à retrouver une estime d'eux-mêmes plus forte pour qu'ils aient d'autres moyens que la violence pour régler les conflits.

Daniel Favre, Sgt Chef
Chef de groupe Proximité Neuchâtel
Police neuchâteloise



A bâtons rompus!

Sans langue de bois, nous l'affirmons d'emblée: quoi qu'en disent les études auxquelles les spécialistes de «laboratoire» aiment se référer, études tendant à démontrer que, dans le cadre scolaire, les violences ordinaires n'augmentent pas, nous ne sommes pas dupes. La réalité résiste à ces affirmations et se dégrade. Au travers de témoignages souvent poignants, nombre d'enseignants expliquent combien il devient, aujourd'hui davantage qu'hier, difficile d'enseigner dans un climat de travail peu propice aux apprentissages fondamentaux. Les violences augmentent et leur nature change. Entre les élèves et envers le monde des adultes. En réalité, le bon fonctionnement scolaire quotidien s'avère trop fréquemment entravé par les incivilités et les attitudes inadéquates qualifiées désormais, à tort à notre sens, d'ordinaires! En effet, cette juxtaposition de deux termes à priori antagonistes - violence et ordinaire -, nous choque, tant les valeurs institutionnelles et républicaines sur lesquelles repose l'école ne peuvent tolérer cet oxymore.

Dès lors, comment, d'une part, exposer les causes de ce mal et, d'autre part, juguler cette exacerbation de comportements de

«sauvageons» pas du tout préparés au respect des règles «ordinaires» de l'école? S'il s'agit de bien distinguer les violences entre élèves des violences de l'institution, il n'en demeure pas moins vrai que l'école constitue un cadre de vie au sein duquel brimades, moqueries, intimidations, rackets et autres sévices physiques se trouvent exacerbés et peuvent générer des séquelles ineffaçables. Un mot, un geste, un regard suffisent à marquer un esprit à vie.

Faire face à cette situation suppose un examen attentif de l'ensemble des causes en même temps que l'étude approfondie des «possibles» à même de permettre à l'école de poursuivre sa mission. Prévenir, protéger, former, sanctionner, réprimer, tels sont les devoirs du «politique», tâches auxquelles nous ajouterons: expérimenter, au travers d'une approche probabiliste et non déterministe. Donc complexe!

Le manque de «sens commun» autour de valeurs reconnues, la disparition de repères, le refus de toute autorité, la perte de sens de l'école et l'écart constaté entre les «règles de la rue», de la maison et celles de l'école expliquent sans doute cette dégradation du climat ambiant au sein de

l'institution scolaire. La configuration nouvelle de la famille, la déification de l'enfant devenu roi pour nombre de parents, les multiples cultures inhérentes aux origines diverses des élèves et l'aseptisation de la société contribuent également à cette perte de reconnaissance de l'autorité de l'école, respectivement du corps enseignant. Si aucun de ces paramètres ne peut justifier, lui seul, les causes de ce mal, ensemble ils configurent un contexte scolaire de plus en plus délicat contre lequel il convient de réagir. A société déshumanisée, école en mal d'éducabilité.

La peur, le repli et l'exclusion, le plus souvent exprimés par une volonté de «tolérance zéro», au contraire de ce qu'estiment certains, ne sauraient constituer les remèdes à cette maladie que d'autres ne veulent pas regarder en face. Seules des mesures préventives réfléchies auxquelles on associera des mesures disciplinaires progressives semblent à même de surmonter ce défi du début de XXI^e siècle.

Par la mise en place d'espaces de paroles, de dialogues et de communication au travers de la médiation, au sein d'une équipe éducative cohérente dans le respect d'une charte de vie commune, par l'instauration d'un climat de coopération et de cohésion, au travers de l'instauration d'une culture d'établissement portant sur des valeurs, l'école se donnera les moyens d'une politique concertée avec l'ensemble des partenaires. Avec les élèves eux-mêmes, dans une philosophie participative visant à la responsabilisation, l'autorité scolaire instaurera un conseil des élèves et des professeurs au sein duquel on discutera les situations difficiles, en étroite partenariat avec les parents, acteurs incontournables. Ces mesures n'empêcheront pas, toutefois, l'instauration de sanctions «négociées» avec les acteurs concernés, de mesures disciplinaires graduées à la lumière de la gravité des actes commis, pouvant aller jusqu'à la mise à l'écart, sous contrôle d'acteurs sociétaux associés. Parmi ce panel de mesures, celles relatives aux violences institutionnelles incombent aux directions d'écoles, au travers d'une évaluation continue des enseignants.

Ainsi, en amont comme en aval, il est indispensable de conjuguer prévention et répression, en regard des besoins des écoles, au travers d'expériences fondées sur une vision systémique - regards croisés -. On évitera, ainsi et peut-être, que l'école se trouve prise en otage d'un monde politique divisé entre le laxisme aveugle de certains et l'activisme passéiste d'autres.

Claude-Alain Kleiner
Conseiller communal, Val-de-Travers

Billet d'humeur

Le fait du maître ?

*J'ai dix ans
Je sais que c'est pas vrai
Mais j'ai dix ans
Laissez-moi rêver
Que j'ai dix ans
Ça fait bientôt quinze ans
Que j'ai dix ans
Ça paraît bizarre mais
Si tu me crois pas hé
Tar ta gueule à la récré*
Alain Souchon, 2004

Menace, moquerie, promesse de représailles, jeux d'enfants ! À prendre à la légère ou au sérieux ? La violence ordinaire est un coup qui ne laisse pas de traces (Brenot, 2008)¹. Pour l'élève, jeux interdits, nécessité de transgression, besoin d'identification, d'intégration ? Mais, en milieu scolaire, la question est surtout de se mettre d'accord sur la définition de la violence en tant qu'acte répréhensible. Être capable de marquer une différence entre la violence physique qui s'inscrit dans une sociabilité enfantine régulant les rapports entre pairs par la confrontation physique et celle qui résulte d'un manque de repères ou de troubles du comportement.

Depuis quelques décennies, les problèmes de violence à l'école sont devenus une question de société. Les actes de violence sont désormais répertoriés et surtout médiatisés, permettant à une certaine presse d'avoir des titres à bon marché. Personne ne peut nier que le phénomène de la violence touche de plus en plus de jeunes et ceci de plus en plus vite. Il n'est pas de notre propos de citer des chiffres ni d'aller à la recherche des causes ; d'autres mieux armés que nous s'y sont attachés.

En revanche, il nous semble plus intéressant de poser à brûle-pourpoint quelques réflexions sur la place du maître dans son rôle d'adulte responsable, garant d'un cadre qui privilégie le respect des gens. Donner un cadre référentiel bien défini dans le monde scolaire n'est pas uniquement une simple démarche réactionnaire mais surtout une prise de conscience claire du rôle de l'école dans le sens même des missions qui lui sont dévolues : éduquer, apporter du savoir, de la culture dans le

respect de la démocratie et de la diversité des identités culturelles (CIIP, 1993). Si cela semble facile sur le papier, la réalité l'est moins car les limites à fixer ne sont plus clairement définies au sein même de notre société.

Comment expliquer cette absence de repères ? Peut-être en clarifiant la sanction, le rôle des parents, des institutions. Attention toutefois à ne pas tomber dans la paranoïa et vouloir un durcissement pénal à tout prix. La politique de la tolérance zéro telle que mise en place aux États-Unis a montré ses limites. Il convient plutôt de considérer que la prévention de la violence passe par un effort sur trois niveaux : la construction d'un climat scolaire positif, le repérage et l'intervention rapide et des réponses prévues d'avance à toute perturbation ou violence.

Donc à l'école, le rôle du maître est fondamental. C'est lui qui doit fixer les règles de comportement, de conduite. Il a été illusoire de croire que c'était l'élève qui était au centre du système et que tout devait être conduit pour son épanouissement ! C'est bien la relation maître-élèves qui fait l'école et le rôle d'exemple que le maître donne se répercute sur les enfants dont il a la charge. Encore faut-il qu'il soit capable d'assumer toutes ces responsabilités, qu'il les ait clairement conceptualisées, et que de l'implicite, il puisse les rendre explicites.

Pour ce faire, il doit être au clair avec des notions comme la laïcité, la citoyenneté, l'intégration, posant comme un *a priori* qu'il maîtrise parfaitement les connaissances à enseigner et qu'il soit porteur d'une excellente culture générale. Selon Cécile Carra (2009)², « le climat d'école contribue à atténuer ou exacerber l'expérience de violence des écoliers. Trois composantes de ce climat apparaissent essentielles dans la variation de la violence d'une école à l'autre : le climat de travail, le climat éducatif et le climat de justice. Dans les écoles qui apparaissent les plus violentes, le sentiment d'arbitraire et d'injustice des élèves y est aussi le plus développé, les sanctions y sont les plus fréquentes. Les élèves se voient renvoyer l'image de mauvais élève sans perspective de progression

et qui ne méritent pas un soutien de l'enseignant. Dans les écoles qui parviennent à mieux se préserver, le climat de travail, le climat éducatif et le climat de justice apparaissent particulièrement bons ». Ceci met bien en évidence, la nécessité d'instaurer dans les écoles et les classes les meilleurs climats possibles, replaçant à nouveau les maîtres au centre du système.

C'est sans doute au cours de leur formation tant initiale que post-grade qu'il convient de les rendre attentifs aux difficultés qu'ils vont rencontrer en les sensibilisant aux raisons des violences qui peuvent exister au sein de l'école, en leur permettant de prendre conscience des différents types de violence mais surtout de leur montrer qu'eux-mêmes souvent peuvent être générateurs de telles situations !

Certes, le métier d'enseignant est sans doute moins facile aujourd'hui qu'il y a quelques décennies, il convient désormais par conséquent de prendre en compte de nombreux paramètres autrefois ignorés. Cette profession exige beaucoup plus qu'une simple envie d'être avec des enfants, afin de leur *apprendre des choses*. Vivacité d'esprit, promptitude à la réaction, aptitude à prendre constamment des décisions, nécessité perpétuelle de choix, maîtrise de nombreuses connaissances, etc., que de qualités à maîtriser, pas simplement de manière intuitive mais conceptuelle. Chaque situation exige une réflexion précédant l'action, bref une intellectualisation pour que les réponses données aux élèves puissent être adéquates, positives, favorables à leur développement.

Ainsi, tout laisse penser que, dans certaines circonstances, sous l'effet du stress ou tout simplement de dérapages, certains enseignants ne peuvent plus assurer, assumer leur fonction, et qu'ils deviennent eux-mêmes les responsables de situations génératrices de violence.

Donc, avant de systématiquement chercher des coupables auprès des élèves, des parents, ou tout simplement du système, il conviendrait de *balayer devant sa porte* mais surtout de donner aux enseignants davantage d'outils pour les aider à affronter toutes les situations possibles.

Patrice Allanfranchini

¹ Brenot, Ph. (2008). *Violences ordinaires des hommes envers les femmes*. Paris : Odile Jacob.

² Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. PUF. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2009/105_1.aspx [consulté janvier 2011].

Isabelle Nicolet

Étudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0811)



- *On parle beaucoup de l'augmentation de la violence à l'école dans les médias ? Partagez-vous cette analyse ?*

Malheureusement oui. Mais je pense que la violence s'est surtout déplacée. Avant elle avait lieu en dehors de l'école, elle était cachée. Maintenant elle est clairement présente dans le préau et s'invite jusque dans la classe. Que ce soit physiquement ou verbalement. Bien sûr, il ne faut pas non plus généraliser et tous les élèves ne sont pas violents.

- *Avez-vous été confrontée directement à des cas de violence entre des élèves durant vos stages ?*

Durant les deux premières années de mon cursus pas du tout. En revanche, cette année durant mon stage en autonomie, j'ai vécu des cas de violences physiques et verbales extrêmes entre élèves. Un élève a notamment utilisé sa chaise pour mettre à terre sa camarade et l'a ensuite frappée au moyen de ce siège.

- *Comment avez-vous réagi dans une telle situation ?*

J'étais seule responsable de la classe et ma première réaction a été de vérifier que la victime qui était au sol n'était pas blessée. J'ai sorti immédiatement ces deux élèves pour discuter avec eux, hors de la présence des autres élèves de la classe. J'ai entendu chaque élève séparément pour identifier l'origine du problème. Ensuite, avant de décider des sanctions, j'ai expliqué

les conséquences potentielles de cet acte et la gravité du geste. Il est apparu que la victime avait insulté son camarade à mon insu ce qui avait provoqué la riposte violente de son camarade. Après coup, j'ai abordé ce problème avec l'ensemble de la classe. Il me semblait important de parler avec les élèves des événements dont ils avaient été les témoins et de revoir avec eux les règles de vie en vigueur dans les classes. Nous avons aussi parlé des règles en vigueur dans la société, et nous avons abondamment parlé de la notion de respect.

- *Pensez-vous que c'est avant tout à la famille que revient la responsabilité d'éduquer l'enfant et de lui apprendre à adopter un comportement non agressif ?*

Prioritairement l'éducation revient certes aux parents, c'est évident. Mais l'école qui s'occupe des élèves à raison de 8 périodes par jour joue incontestablement un rôle important dans l'éducation des élèves, qu'elle le veuille ou non. L'enseignant ne peut ignorer cet état de fait. Il n'a pas à s'immiscer dans l'éducation qui est conduite au sein de la famille, sauf dans les cas extrêmes bien entendu. En revanche, il peut faire de la prévention, en mettant notamment en place des règles de vie dans sa classe et en les faisant respecter.

- *Cette question vous paraît-elle traitée suffisamment durant vos études et vous sentez-vous préparée à la gérer dans votre enseignement ?*

Le thème de la violence a bien-sûr été traité à l'occasion d'un module spécifique et c'est un thème qui ressort souvent lors des APP (analyse des pratiques professionnelles). De plus, en début de 3^e année, nous avons rencontré des spécialistes externes, susceptibles de nous aider dans des cas de violence graves. Malgré cela, on ne peut jamais être préparé à faire face à un acte de violence aussi grave que celui que j'ai décrit plus haut, Heureusement d'ailleurs, car cela signifie que des situations aussi violentes sont rares.

- *Quelles règles de vie allez-vous instaurer dans votre classe et quelles mesures vous paraissent les mieux adaptées pour installer un climat adéquat ?*

Je n'ai pas encore en tête un panel de règles de vie prêt à l'emploi. Mais celles que j'introduirai auront pour base le respect des élèves entre eux, mais aussi le respect de soi-même, des enseignants et du matériel. Ces règles seront ajustées en fonction du collège, du degré et de la classe dans laquelle j'aurai la chance d'enseigner.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Je crois fortement à l'utilité des activités de collaboration sous toutes leurs formes, que ce soit en classe ou en salle de sport. Elles sont essentielles pour la création du groupe-classe et sa cohésion. Lors de mon stage en autonomie, j'ai découvert de nombreux dysfonctionnements du groupe-classe lors des activités qui impliquaient les élèves dans une forme de collaboration. Ce constat m'a amenée à renforcer ces activités pour que les élèves apprennent à mieux se connaître pour dépasser leurs réflexes primaires : bagarres, insultes, brimades, humiliations, etc.

J'ai observé quelques effets positifs sur de courtes périodes, mais la brièveté du stage ne m'a pas permis de les consolider. Je me réjouis d'avoir ma classe pour mettre plus en pratique ces expériences.

Alexandre Torney

Étudiant de la filière préscolaire-primaire sur le site de Bienne (promotion 0811)



- *On parle beaucoup de l'augmentation de la violence à l'école dans les médias? Partagez-vous cette analyse?*

Non, j'ai l'impression que c'est nettement surévalué. Tout est dans la question de la définition de la violence: des bagarres ont toujours existé à l'école, lorsque j'étais enfant, c'était déjà le cas. Et plus anciennement, si l'on se réfère au vieux film bien connu de « La guerre des boutons » on voit bien que le phénomène n'est pas nouveau. Je n'ai donc pas le sentiment que ce type de violence ait augmenté ces dernières années. Ce qui a probablement augmenté, en revanche, ce sont les incivilités, le manque d'éducation, de politesse et de respect.

- *Avez-vous été confronté directement à des cas de violence entre des élèves durant vos stages?*

Oui, les scènes de bagarres dans les couloirs et dans la cour sont monnaie courante. De plus, comme j'ai effectué un stage dans une classe spéciale cette année dans le cadre du module de pédagogie spécialisée, j'ai vécu dans une institution dont l'effectif était constitué de jeunes qui souffraient de difficultés comportementales. Plusieurs fois par jour j'ai assisté à différents types de violence physique: des empoignades entre des élèves, des insultes qui font partie du vocabulaire de base et appartiennent de fait au mode normal de la communication dans ce contexte particulier. Mais hélas, ce type de classe n'a pas l'exclusivité de ces pratiques! On les retrouve de façon

plus ou moins prononcée dans les classes ordinaires.

- *Comment avez-vous réagi dans de telles situations?*

Comme un casque bleu! C'est notre rôle de nous interposer et de faire cesser la violence. À chaque fois, une discussion est engagée avec les élèves concernés, même si ce n'est pas toujours facile de l'établir en fin de récréation ou dans la cour. Le temps consacré à régler ce genre de dysfonctionnement nous tient éloigné du reste de la classe.

- *Pensez-vous que c'est avant tout à la famille que revient la responsabilité d'éduquer l'enfant et de lui apprendre à adopter un comportement non agressif?*

Du point de vue légal, que ce soit dans la loi scolaire bernoise et celle du Valais dont je suis originaire, c'est bien aux parents que revient la responsabilité première de l'éducation, même si l'école assure certaines tâches relevant de cette dimension, notamment dans le nouveau plan d'études romand (PER). Sur le terrain, on s'aperçoit que cette mission n'est malheureusement pas parfaitement, voire pas du tout assumée par la famille. Certains enfants sont en « stabulation libre ». En tant qu'enseignant on peut soit s'en affliger, soit tenter de rectifier le tir. Cela demande des efforts et le courage d'affronter cette confrontation, mais je pense que cela fait partie de notre mandat.

- *Cette question vous paraît-elle traitée suffisamment durant vos études et vous sentez-vous préparé à la gérer dans votre enseignement?*

Dans l'ensemble oui, cette problématique n'est pas du tout passée sous silence. On reçoit des outils. Après, il nous appartient de les tester pratiquement durant les stages et de vérifier la pertinence des conseils reçus.

- *Quelles règles de vie allez-vous instaurer dans votre classe et quelles mesures vous paraissent les mieux adaptées pour installer un climat adéquat?*

Je vais mettre en place des règles strictes concernant le respect entre les élèves et dans la relation maître-élèves. C'est le noyau dur indispensable et non négociable. J'entends aussi instituer un conseil de classe, chargé de promouvoir la résolution des conflits par la discussion plutôt que par le passage à l'acte de la violence. Dans le cadre de mon mémoire, je me suis intéressé

au dialogue philosophique. J'ai suivi une formation dans ce domaine en Formation continue et je pense que cette « technique » est un bon moyen pour favoriser un climat adéquat.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer?*

Il ne serait pas étonnant que certains enseignants aient le sentiment que la violence augmente. J'attribuerais cette impression aux effets de la suppression des classes spéciales et à la volonté politique d'intégrer tous les élèves dans les classes dites ordinaires, mesure qui a pour effet d'introduire des élèves « perturbateurs » jusqu'ici cachés dans des classes adaptées à leur problème. En écoutant les discussions dans les salles des maîtres, je constate que certains enseignants vivent assez mal l'évolution de la situation. Il serait intéressant de mener une réflexion à tous les niveaux de l'échelle des décisions. Je peux imaginer qu'on assistera à une vague de burnouts si on passe ce problème sous silence. Les titulaires des classes actuels ont au départ choisi un métier d'enseignant et se retrouvent tout à coup à jouer un rôle policier auquel ils ne sont pas véritablement préparés.

Johann Mazzoleni

Étudiant de la filière préscolaire-primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0811)



• *On parle beaucoup de l'augmentation de la violence à l'école dans les médias ? Partagez-vous cette analyse ?*

Je ne sais pas si la violence a augmenté, mais on la voit davantage dans les écoles et dans les classes. J'ai eu l'occasion de faire un stage dans une institution de pédagogie spécialisée. Dans ce contexte, j'ai remarqué qu'elle était bien présente dans la classe et sans gêne. Elle est banalisée et ne cherche même pas à se dissimuler aux yeux de l'enseignant. Je n'ai jamais vécu cela lorsque j'étais moi-même en classe.

• *Avez-vous été confronté directement à des cas de violence entre des élèves durant vos stages ?*

Dans le stage évoqué ci-dessus, oui. Malgré l'excellent travail de l'enseignant, la violence est quotidienne et l'enseignant n'y peut rien. La violence n'est pas dirigée contre lui. Il intervient pour régler le conflit, mais le problème n'est jamais définitivement clos. Il réapparaît quelques minutes plus tard. Ça commence par une simple moquerie qui débouche sur de la provocation, des insultes et, si l'enseignant n'arrive pas à temps, on en vient aux mains.

• *Comment avez-vous réagi dans de telles situations ?*

Je n'ai pas été directement impliqué, parce que j'étais là en tant qu'observateur. L'enseignant s'interpose, sépare les protagonistes, en exclut un de la classe et place le second en isolation au fond de la classe. J'ai

discuté avec cet enseignant, qui ne trouve pas de solution satisfaisante à ce type de problème. Il a pourtant de l'expérience et a tout essayé sans grand résultat. Lorsque cette violence apparaît à l'adolescence (13-16 ans), il est souvent trop tard pour agir. Le travail aurait dû être entrepris plus tôt. Lorsque je serai enseignant, je serai attentif aux premiers signes de la violence qui apparaît souvent de manière anodine. Tout commence par une gomme volée à un camarade ou par un simple coup de pied qui permet de gagner un match en leçon de gymnastique. Si l'on n'intervient pas à ce stade, l'enfant se rend compte qu'il peut obtenir ce qu'il veut en transgressant les règles. La vigilance doit être permanente. Il convient d'accompagner cette attention de tous les instants par une explicitation des raisons de cette attitude et de montrer en quoi les comportements déviants ont des conséquences fâcheuses à long terme.

• *Pensez-vous que c'est avant tout à la famille que revient la responsabilité d'éduquer l'enfant et de lui apprendre à adopter un comportement non agressif ?*

Oui. Pour moi cela ne fait aucun doute. L'élève est à l'école de 8 heures à 16 heures. Si tout le reste du temps des règles ne sont pas établies, le bénéfice du travail réalisé en classe est pénalisé. En même temps, il convient d'encourager les parents lors des séances de parents à prôner les mêmes valeurs que l'école et à veiller au bon comportement de l'enfant en s'assurant qu'il mène une vie saine en dehors de l'école, même si cela paraît souvent utopique dans certaines familles. Si les valeurs éducatives sont disjointes entre famille et école, l'enfant se trouve tiraillé et perd de vue le sens de ces valeurs.

• *Cette question vous paraît-elle traitée suffisamment durant vos études et vous sentez-vous préparé à la gérer dans votre enseignement ?*

À la HEP, différents cours traitent de cette question. Nous avons eu des cours visant à nous doter de stratégies à adopter dans certaines situations.

• *Quelles règles de vie allez-vous instaurer dans votre classe et quelles mesures vous paraissent les mieux adaptées pour installer un climat adéquat ?*

Dès les premiers jours de classe, il est essentiel d'établir des règles de vie qui ont un sens pour les élèves et de n'accepter aucun écart de leur part durant les premiers mois. Une fois que la classe est « cadrée », les deux tiers du travail sont

réalisés. Il est beaucoup plus difficile de régler un conflit lorsqu'il a malheureusement eu lieu. Il est nettement préférable d'anticiper et de le prévenir.

Concrètement, j'interdirai l'utilisation de mots grossiers – la violence verbale étant le début de toutes les autres formes de violence – j'introduirai également des sanctions adaptées en cas de violence physique. J'annoncerai aux élèves le type de sanctions qu'ils encourent en cas de délit.

• *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Les enseignants actuels ont incontestablement un autre statut que celui de leurs prédécesseurs. Lorsque j'étais enfant et que je faisais une bêtise, j'étais sanctionné dans un premier temps à l'école et doublement lorsque je rentrais à la maison. Aujourd'hui lorsqu'on sanctionne un élève on peut s'attendre à ce que les parents viennent contester notre décision et remettent en cause les valeurs que nous défendons. Il est donc important d'établir une collaboration avec les parents pour éviter cette distorsion.

Nora Müller

Étudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de Porrentruy (promotion 1013)



• *On parle abondamment de l'augmentation de la violence à l'école dans les médias? Partagez-vous cette analyse?*

Je partage pleinement cet avis. Cela dit, je pense qu'il convient de distinguer violence physique et violence verbale et de prendre en considération la cible visée: enseignants, camarades de classe, voire déprédation du matériel scolaire. Aujourd'hui, c'est surtout la violence physique qui me semble en augmentation dans le cercle scolaire. Indépendamment des médias, lors de mes stages, j'ai pu constater que les enfants hésitent de moins en moins à recourir à l'agression physique, ils le font bien davantage que lorsque j'étais moi-même à l'école primaire. La violence s'est banalisée, probablement que la multiplication des jeux vidéo, de la consommation de films d'action, d'horreur à la télévision n'y est pas étrangère. Les enfants ont beaucoup plus facilement accès à ces médias, via Internet en particulier. Ils peuvent visionner des scènes d'horreur du style «massacre à la tronçonneuse»: totalement inadaptées ou des vidéos déposées sur la toile, etc.

Souvent les enfants n'arrivent plus à faire la différence entre la fiction d'un jeu et la réalité. Ils manifestent même de l'attrance pour la violence, sont tentés de découvrir personnellement les effets réels de ces pratiques. Dans les cours de récréation, on voit de plus en plus d'élèves qui se livrent à des jeux dangereux: le jeu du foulard par exemple. Certains enfants cherchent aussi à imiter les catcheurs qu'ils ont vus à la télé.

On n'hésite plus à passer à tabac un élève pour de futiles prétextes dans la cour de récréation.

Certes, ces événements ne se produisent pas tous les jours, mais les médias s'en font souvent l'écho. La semaine dernière, un enfant est mort en France, victime du jeu du foulard.

• *Avez-vous été confrontée directement à des cas de violence entre des élèves durant vos stages?*

Oui, mais surtout à des conflits et à des disputes entre élèves. Jamais à des cas de violence grave jusqu'ici. Un jour dans la cour de récréation, il avait neigé. Un élève a blessé sérieusement l'un de ses camarades en lui lançant un glaçon au visage à bout portant et ce n'était pas un accident. Il cherchait à se venger!

J'ai également entendu certaines anecdotes de mes camarades d'études: un élève a planté la pointe de son crayon dans la paume de la main d'une camarade de classe qui a dû être transportée à l'hôpital. Là aussi, il ne s'agissait pas d'un accident mais bel et bien d'un acte délibéré. J'ai en revanche aussi été confrontée à des situations de violence verbale, des moqueries, des scènes d'exclusion d'un élève du groupe, victime quotidienne d'une forme de mobbing. Dans ces cas, l'agression verbale peut être vécue de manière encore plus douloureuse que la violence physique. On se remet plus facilement d'une blessure physique que d'une blessure morale, laquelle peut demeurer en soi beaucoup plus longtemps. Cette forme d'atteinte à la personne peut aller jusqu'à la perte totale de confiance et d'estime de soi.

• *Comment avez-vous réagi dans de telles situations?*

Dans le cas du glaçon, nous avons réuni les élèves et avons demandé à l'auteur d'expliquer son geste. Nous avons également interrogé la victime et recherché ensemble par le dialogue une résolution du problème autre que violente. Finalement les deux élèves ont pu s'expliquer et s'excuser mutuellement. Un avertissement a été notifié dans le carnet scolaire. À la fin de la semaine, en leçon d'EGS1, nous avons lu en classe des scènes qui comportaient des actes de violence et avons discuté des solutions à appliquer pour les éviter. La prévention est un moyen efficace à long terme.

• *Pensez-vous que c'est avant tout à la famille que revient la responsabilité*

d'éduquer l'enfant et de lui apprendre à adopter un comportement non agressif?

Oui. L'école n'est pas là avant tout pour apprendre aux élèves comment se comporter dans la vie. Les valeurs comme le respect, la gestion des conflits relèvent d'abord de la responsabilité de la famille qui doit assumer ce rôle. C'est d'abord à la maison qu'on doit apprendre à gérer sa frustration, à respecter l'autre et à chercher à le comprendre, à trouver des compromis qui n'engendrent pas le recours à la violence.

• *Cette question vous paraît-elle traitée suffisamment durant vos études et vous sentez-vous préparée à la gérer dans votre enseignement?*

Oui. Nous avons un module consacré à la violence en 1^{re} année d'études. Nous avons également réalisé un travail d'observation sur la violence en stage et avons analysé diverses situations. Cela dit, il me semble qu'il faut acquérir une certaine expérience sur le terrain et s'intéresser à ce problème pour adopter de bonnes solutions. Cela demande beaucoup d'énergie et de temps. C'est cependant indispensable au bon fonctionnement de la classe.

• *Quelles règles de vie allez-vous instaurer dans votre classe lorsque vous aurez un poste et quelles mesures vous paraissent les mieux adaptées pour installer un climat adéquat?*

Il me paraît important d'associer les élèves à l'élaboration des règles de vie, afin de permettre à chacun de donner son opinion et d'établir un tableau qui sera affiché dans la classe et auquel on pourra faire référence à tout moment. On pourrait aussi instaurer un conseil de classe, une fois par semaine. Cet organe permettrait de discuter des problèmes rencontrés durant la semaine. J'ai vu dans certaines classes des boîtes aux lettres. Les élèves peuvent y déposer leurs demandes, à la suite d'un conflit ou de tout autre problème, tout en restant anonymes. Certains élèves renoncent en effet à s'exprimer de peur d'être jugés. Enfin, le jeu peut aussi être un moyen pour favoriser la communication et rapprocher les individus d'un même groupe. Le théâtre, le sport, l'élaboration d'un projet collectif peuvent améliorer l'ambiance de classe.

• *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer?*

Je m'intéresse beaucoup à cette problématique, car j'ai été moi-même victime de cette violence à l'école secondaire. J'ai souvent été exclue du groupe par des agressions

verbales uniquement certes, mais j'en ai beaucoup souffert. Je n'arrivais pas à en parler, ni avec mes parents, ni avec l'enseignant, car je ressentais une forme de gêne et de honte en tant que victime. Peu à peu j'ai perdu confiance en moi et l'école est devenue un vrai calvaire pour moi. Je pense que c'est aux enseignants et aux parents de s'interroger lorsqu'ils constatent qu'un enfant souffre. Il ne faut pas le laisser se refermer sur lui-même seul avec ses souffrances. La prévention, déjà évoquée plus haut, me paraît un moyen très utile. Je me souviens qu'à l'époque, sur le moment, il m'était totalement impossible d'aborder ce sujet ni avec mes parents, ni avec mes enseignants. Je dois essentiellement au changement de contexte scolaire la fin de mon calvaire. Souvent la rumeur peut poursuivre un élève durablement et sans intervention extérieure, il est très difficile de s'en sortir.

Depuis, j'ai eu l'occasion de parler à mes anciens enseignants de cette situation

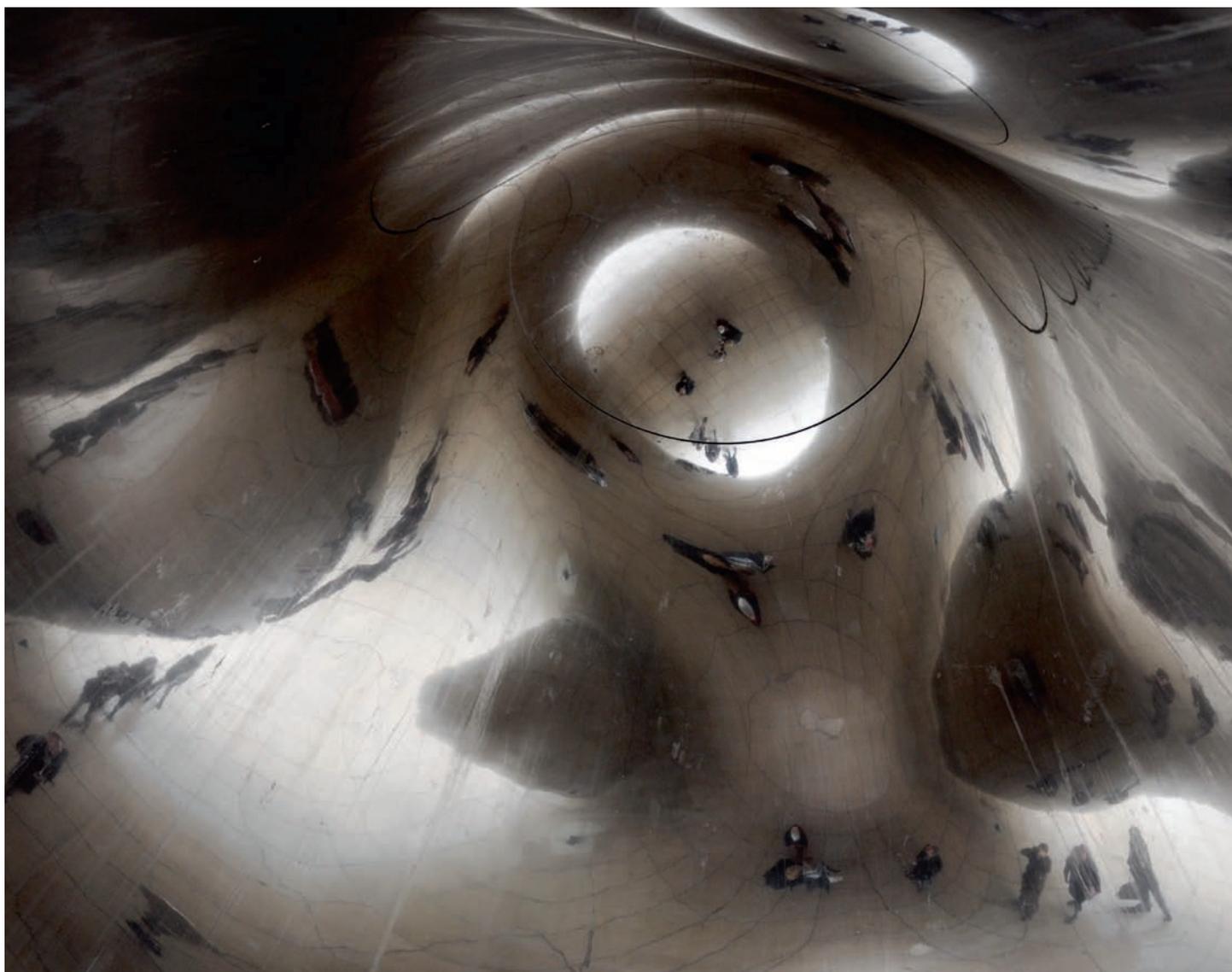
vécue dont ils n'avaient pas même eu conscience. Je ne crois pas pour autant que cette révélation ait généré des changements dans leur pratique professionnelle.

*Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin*

RÉUSSITE ET ÉCHEC : ENJEUX

**Dossier du prochain
numéro d'Enjeux
Pédagogiques**

¹ EGS : Education générale et sociale



ACTES DE LA RECHERCHE DE LA HEP-BEJUNE N°8

Dans les systèmes contemporains de formation des enseignants, l'essor de la recherche dans la vie des institutions tertiaires ou universitaires constitue une étape importante du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Cet objectif d'intégration de la recherche a pris des formes diverses et a abouti à des résultats variables selon les pays. L'ouverture des programmes aux connaissances issues de la recherche en éducation, la mise en place de dispositifs de formation scientifique pour des futurs praticiens de l'enseignement, ou encore la rénovation des principes pédagogiques d'une alternance entre théorie et pratique, sont autant d'éléments qui donnent à voir la complexité des relations entre recherche et formation.



COLLECTION
RECHERCHES

Prix : 28 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

LES OISEAUX, LES ARBRES ET LES CHATS DE PATRICIA

Conçu dans le prolongement d'une exposition qui s'est tenue dans les médiathèques de la Haute Ecole Pédagogique-BEJUNE en 2006, ce coffret présente des œuvres de l'artiste jurassienne Patricia Crelier et leurs exploitations pédagogiques. Il s'adresse aux enseignants de tous les niveaux scolaires, de l'école enfantine au secondaire, voire au-delà.

Les activités proposées visent à stimuler les compétences linguistiques et graphiques de chacun et à faire de l'école un lieu de questionnement et d'émerveillement.



COLLECTION DÉCOUVERTE
Au fil des expos

Prix : 40 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

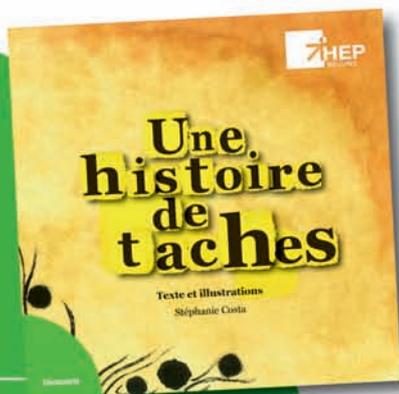
Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

Une histoire de taches

Hissa est une girafe qui ne ressemble à aucune autre girafe de la savane. Elle endure les moqueries de ses congénères et voit grandir en elle une tristesse toujours plus lourde.

Un jour, n'arrivant plus à assumer sa différence, Hissa choisit d'affronter l'intolérance dont elle est victime et part en guerre contre les préjugés. Son aventure sera parsemée de colère, d'amitié et de découvertes, qui feront d'elle une girafe fière et heureuse.



COLLECTION
DÉCOUVERTE

Prix : 14.90 CHF*

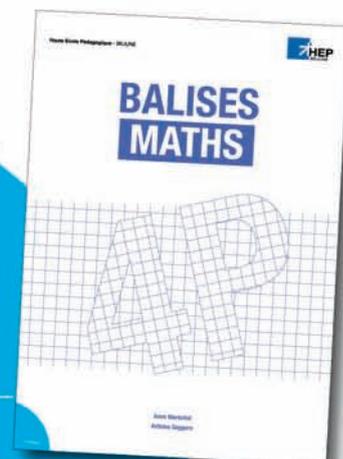
À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

BALISES MATHS 4P est le deuxième volet d'une série de manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leurs leçons que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont débuté ce travail...

Ces ouvrages sont conçus dans le but d'aider à mieux comprendre les enjeux des activités et de stimuler la réflexion autour du rôle et de la portée de celles-ci dans la construction des compétences mathématiques. Ils visent également à orienter dans la démarche de transposition didactique.



COLLECTION PRATIQUE

Étudiants : 29 CHF*

Tout public : 45 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus



ISSN 1661-5735



9 771661 573004 17