

GESTION DES CONFLITS EN MILIEU SCOLAIRE : QUELLE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS ?

Intervenante : Maryse HEDIBEL ()*

() Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM du Nord - Pas-de-Calais, chercheuse au CESDIP-CNRS (Centre de recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales), Guyancourt (78)*

Intervention de Maryse Hedibel

Je présenterai ici quelques données et réflexions sur les formations des enseignants à la gestion des conflits en milieu scolaire, données qui seront parcellaires car il n'existe pas à ma connaissance de réelle coordination entre les IUFM sur ces formations. A l'intérieur d'une même académie, on trouve d'ailleurs des services qui travaillent sur les mêmes thèmes sans concertation (rectorat et IUFM par exemple).

J'illustrerai mes propos d'exemples tirés de mon expérience récente à l'IUFM du Nord - Pas-de-Calais, où je suis maître de conférences en Sciences de l'éducation. L'institution scolaire n'est pas restée inactive face aux phénomènes de violence : des systèmes de mesure de plus en plus précis permettent de chiffrer et de catégoriser le phénomène, plusieurs "plans anti-violence" ont été organisés au niveau national, les procédures de sanction dans le second degré ont été revues (circulaire du 13 juillet 2000), plusieurs dizaines de milliers d'aides-éducateurs chargés d'accompagner et d'encadrer les élèves dans les temps hors scolaires ont été recrutés.

L'entrée dans la profession

Les critères de recrutement et le système des nominations des enseignants restent cependant problématiques. Les concours de recrutement ne comprennent toujours pas d'épreuves visant à évaluer les capacités pédagogiques et relationnelles des futurs enseignants (comme c'est le cas pour les travailleurs sociaux), qu'ils préparent le concours de professeurs d'école, le CAPES, l'agrégation ou les autres diplômes de l'enseignement.

Nombre de récents diplômés aux professorats de l'enseignement secondaire découvrent littéralement la pédagogie en tant que discipline après avoir passé avec succès le concours d'entrée. Lors de leurs premiers contacts avec les élèves, ils en sont encore réduits à se servir de vieux adages tels que "*il faut être dur en début d'année et ensuite lâcher du lest*", stratégie qui peut fonctionner avec des élèves qui respectent encore intrinsèquement l'école dans un continuum avec les valeurs et normes transmises par leur environnement, mais qui mène à la catastrophe de jeunes enseignants qui multiplient les marques d'agressivité en croyant montrer leur autorité ou bien ne montrent à l'inverse aucune marque d'autorité, craignant de déclencher la rébellion des élèves là où ceux-ci attendent des repères clairs. Ces deux attitudes reviennent d'ailleurs à peu près au même quant aux résultats obtenus. Les notions de contractualisation, de négociation des relations avec les élèves sont encore largement ignorées de beaucoup d'enseignants débutants (c'est aussi le cas pour d'autres en poste) qui expriment spontanément en stage leurs peurs devant la perspective d'être nommés dans des établissements fréquentés par des élèves de milieu populaire, que l'on appelle communément des "établissements difficiles" (et qui sont souvent situés en ZEP). Ces appréhensions sont renforcées par l'impact d'intenses campagnes de presse et de très nombreuses émissions de télévision ou de radio qui ont depuis plusieurs années ancré fortement dans les représentations collectives l'image de quartiers de déshérence habités par des jeunes menaçants, inéducables, des sauvages flanqués de parents démissionnaires. Le fait même d'être formés sur ces thématiques ne va pas de soi pour nombre de futurs enseignants qui espèrent une nomination dans un établissement "sans problèmes" et ne s'inscrivent pas dans les formations optionnelles qui leur sont proposées, quitte à le regretter par la suite lorsqu'ils sont en difficulté. Ils auraient pourtant tout à gagner à suivre ces formations leur

permettant de se préparer à la "*connaissance de l'adolescent*", à la "*gestion des conflits dans la classe*", aux "*relations école-famille*", à "*l'échec scolaire et les dispositifs visant à y remédier*", à la "*prévention-justice-citoyenneté*", à la "*gestion de la sanction* ", etc.

Les enseignants hésitent à parler, dans les établissements scolaires, des situations où ils se sont sentis dévalorisés par les élèves, déstabilisés dans leur fonction, voire floués par rapport aux ambitions de transmission de savoirs qui étaient les leurs en début de carrière.

D'autres enseignants, qui ne sont pas dans des établissements qu'on appelle "difficiles", souffrent aussi de situations de déstabilisation comparables, sans avoir "l'excuse sociologique" liée à la situation sociale périlleuse dans laquelle se trouvent certains élèves. Ils ne peuvent alors que s'en prendre (en leur for intérieur) à eux-mêmes, par des mécanismes proches de ceux que vivent les élèves en grande difficulté : isolement par rapport aux pairs et formation de petits groupes d'irréductibles autour d'un discours "anti-élèves", recherche auprès de leurs collègues d'une solidarité d'opposition avec le "camp adverse" (les élèves), recours à une argumentation justifiant les comportements de plus en plus agressifs, montée de la tension accompagnée d'une intense dévalorisation de soi qui peut passer pour un désintérêt pour l'activité professionnelle, dans une ambiance de silences et de non-dits qui restent encore importants chez les personnels dans les établissements scolaires.

Ces situations sont accentuées par les nominations tardives, annoncées très peu de temps avant la rentrée sinon après la date de celle-ci et installant couramment des débutants dans des secteurs géographiques éloignés de leur région d'origine, ce qui ajoute à la difficulté de la rencontre avec un public inconnu, déroutant et effrayant par l'ampleur des représentations qui le concernent, et aux problèmes liés au déracinement, à l'éloignement de la famille, de la personne aimée, à la méconnaissance de la ville ou de la région, à la recherche d'un logement...

Les enseignants débutants sont couramment nommés dans les établissements requérant des compétences aiguës en enseignement : les moins de 30 ans représentent 20 % des enseignants dans les ZEP et 14 % des enseignants des autres collèges ; à l'inverse, les plus de 50 ans représentent 28 % des enseignants en ZEP contre 35 % dans les collèges hors ZEP (1). Il ne s'agit pas ainsi de stigmatiser les jeunes enseignants qui sont souvent moteurs d'initiatives et d'expérimentations utiles à l'évolution des pratiques pédagogiques alors que des enseignants plus âgés refusent dans le même temps toute évolution dans leurs pratiques d'enseignement. Nous soulignons simplement les prises de risques vécues par des enseignants débutants qui bien souvent ne peuvent s'en remettre qu'à eux-mêmes ou à de trop hypothétiques "projets d'équipe" pour gérer sinon affronter les problèmes qu'ils rencontrent dans les classes.

Les formations proposées

Comment s'étonner alors que, dans ce contexte, lorsqu'il s'agit d'analyser les difficultés rencontrées avec des élèves, les causes invoquées d'emblée par les enseignants soient liées principalement à leur environnement hors école - le quartier, les parents, ou aux enfants eux-mêmes "*qui ne veulent plus travailler*". Ce manque d'intérêt supposé, intérêt quelquefois nommé "*goût d'apprendre*", rend l'enfant seul responsable de son succès ou de son échec. Dès lors, la tentation de l'exclusion est grande, ainsi que celle du renvoi de l'élève vers les psychologues ou psychiatres pour traiter un problème qui ne saurait venir que de lui.

L'institution fonctionne encore sur le registre des "noyaux durs" d'élèves "a-scolaires" dont il s'agit de "protéger la communauté scolaire", au besoin par les exclusions. On évite ainsi de poser la question de la prise en charge des élèves en grande ou très grande difficulté comportementale et cognitive, et celle, non moins épineuse, des pratiques pédagogiques, et de la "provocation à la déviance", selon l'expression d'un sociologue (2), qui est le fait de certains enseignants dans une relation en miroir avec les élèves.

Cependant, des formations initiales et continues permettent aux enseignants de remettre en question leurs pratiques professionnelles et d'évoquer des sujets qu'ils n'osent pas aborder dans les établissements. Plainte et colère trouvent ainsi des espaces d'expression "utilisables d'un point de vue professionnel ».

Les Instituts universitaires de formation des maîtres tentent de manière diverse et encore dispersée d'organiser des formations pour aider les enseignants à gérer les situations qu'ils vont rencontrer ou rencontrent. L'IUFM du Nord - Pas-de-Calais a installé dans chaque centre une « Unité de formation transversale », qui gère les formations regroupant les enseignants de diverses disciplines.

Ces unités de formation transversales organisent plusieurs types de formations :

- sur site : un établissement souhaitant travailler sur "l'hétérogénéité dans la classe », « la gestion des conflits", "l'adolescence aujourd'hui", "l'aide aux élèves en difficulté", etc. contacte un conseiller en plan de formation, monte avec lui un cahier des charges ; des formateurs sont ensuite contactés et préparent la formation qui s'adresse à l'ensemble des enseignants de l'établissement.
- des stages de formation continue sur les mêmes thèmes, auxquels s'inscrivent des enseignants ou autres personnels volontaires ;
- des stages de formation initiale, au choix des stagiaires professeurs d'école ou du second degré, sur les mêmes thématiques ;
- des rencontres sous forme d'"observations de terrain" sur deux journées en REP encadrant une journée de formation en centre ; professeurs d'école et professeurs de lycée et collège y sont mêlés, les intéressés étant invités à observer des classes dans le degré où ils n'enseigneront pas, afin de saisir la continuité du processus éducatif ;
- des actions d'accompagnement de Réseaux d'éducation prioritaire, qui permettent de travailler avec l'ensemble des établissements concernés. Une expérience en cours réunit enseignants, chefs d'établissements scolaires et partenaires sur une même ville proche de Maubeuge autour de la rédaction d'une charte sur les violences et les incivilités. La réflexion théorique-pratique a permis d'ailleurs aux intéressés de réaliser qu'ils étaient plus dans une logique de prévention que de traitement des phénomènes, surestimés au départ par rapport à leur réalité ;
- des séminaires de réflexion, dont l'un, intitulé "*Jeunes, violences et prises de risques*" (animé par Maryse Hedibel et l'équipe-projet "enseigner en secteur difficile"), rassemble des enseignants, des chefs d'établissements, des conseillers d'éducation, des travailleurs sociaux, des agents d'insertion... autour de travaux de recherches en sciences humaines présentés à chaque séance par un chercheur. Ces séminaires ont lieu le mercredi après-midi, ce qui permet aux personnels de l'Éducation Nationale de s'y rendre aisément.

Par ailleurs, des formations courtes dites "optionnelles" ou les formations continues (deux ou trois jours) se déroulent, pour l'IUFM du Nord - Pas-de-Calais, selon la démarche suivante :

- présentation de situations vécues par les stagiaires (déclencheur, déroulement, suite) ;
- débat en groupe ;
- présentation par le ou les formateurs de travaux de recherche qui permettent d'éclairer les problèmes rencontrés ;
- présentation d'expériences incluant le cas échéant un partenariat avec des acteurs de quartier ;
- conseils pour éviter les incidents ou prévenir l'escalade dans les interactions avec les élèves, principalement dans le cadre de la classe ;
- le cas échéant, mises en situation (jeux de rôles, exercices de communication...).

Ce type de formations est mis en place dans d'autres IUFM (Toulouse, Créteil...) (3). Pour mener à bien ces formations, la mise en synergie de compétences diverses est nécessaire : sociologues, psychosociologues, pédagogues, enseignants ou chefs d'établissement, travailleurs sociaux interviennent dans ces stages afin de fournir aux stagiaires une formation permettant de déboucher sur des actions de formation plus poussées, la mise en place de projets.

Les formations de formateurs

Elles sont aussi nécessaires pour développer le nombre et la qualité des prestations des formateurs. En effet, bien souvent, les modules ne peuvent se tenir faute de formateurs compétents pour cela. Par ailleurs, tous les formateurs, transversaux ou disciplinaires, devraient pouvoir intervenir sur ces questions dans le cadre de leur enseignement, mais cela implique une politique de formation interne volontariste. La gestion des conflits ferait ainsi partie d'une culture professionnelle communément

partagée, intégrée aux différentes formations disciplinaires et transversales et complétée et approfondie dans des modules spécifiques.

Le recrutement d'enseignants-chercheurs spécialisés dans ces domaines répond à ce besoin de formation à destination des formateurs et des stagiaires de formation initiale et continue. Leur présence permet de remettre en cause un clivage, classique en IUFM, entre les "théoriciens" (les universitaires), censés ne pas connaître le terrain, et les "praticiens", qui, eux, seraient incapables de conceptualiser... Il s'agit de réaliser une dialectique théorie/pratique, en donnant des conseils aux enseignants quant à la gestion des conflits, conseils qui, loin de se résumer à quelques "trucs et recettes", sont le fruit de travaux de recherche, d'expériences vécues dans et hors des établissements scolaires par les divers intervenants.

Par ailleurs, le partenariat exige pour être réellement mis en place une réflexion approfondie : il ne suffit pas de s'asseoir autour d'une table pour qu'il vive ! À travers des séminaires ou dans le cadre de journées de formation, les enseignants s'ouvrent à d'autres cultures professionnelles, ce qui leur permet de relativiser leur propre analyse et de réviser les représentations réciproques des uns sur les autres.

Globalement, le monde enseignant est vécu par les travailleurs sociaux comme fermé, indifférent aux problématiques personnelles des élèves et de leurs familles, et réciproquement pense ne pas être reconnu dans la difficulté à exercer un métier qui consiste à s'adresser globalement de la même manière à des élèves très différents les uns des autres du point de vue des acquisitions scolaires ou des expériences sociales. Peu à peu cependant, les différentes professions concernées évoluent dans leurs représentations, comprennent les fonctions et les limites de leurs partenaires qui, de virtuels, deviennent potentiels.

Des dispositifs internes à l'Éducation nationale

Créé en 1989 sur le Nord - Pas-de-Calais, le GASPARG (Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risques) est intervenu tout d'abord autour de la prévention des consommations abusives d'alcool et de drogues illicites. De plus en plus, il a été sollicité dans des établissements scolaires autour de situations de violence. Il est composé de Conseillers principaux d'éducation et d'enseignants qui sont toujours en poste et sont détachés à temps partiel ou à plein temps sur le GASPARG. Ils offrent un dispositif souple de diagnostic et d'aide à la résolution de situations difficiles et s'adressent au corps professoral et aux administrations des établissements, sans travailler directement avec les élèves. Les membres du GASPARG interviennent à la demande dans les formations organisées par des enseignants-chercheurs ou des formateurs de l'IUFM.

À la différence de ces derniers cependant, ils interviennent dans des situations de crise, quelquefois en même temps que le recteur ou l'inspecteur d'académie. Par exemple, les enseignants qui se mettent en grève dans certains établissements les voient arriver en même temps que les instances hiérarchiques, qui ne répondent pas toujours positivement, loin s'en faut, aux demandes axées sur les "moyens" (postes d'aides-éducateurs, heures de concertation payées, etc.) et sont suspectées de ne pas prendre en compte les difficultés des enseignants. Les membres du groupe GASPARG sont dans ce contexte quelquefois identifiés aux représentants hiérarchiques de l'Éducation nationale et ont des difficultés à mettre en place leurs actions de diagnostic et d'aide, qui, pour être légitimées par les acteurs, doivent apparaître comme indépendantes des autorités.

Cependant l'action du GASPARG est aujourd'hui globalement reconnue dans sa pertinence et son efficacité, et des "cellules d'appui" proches de cette démarche se mettent en place dans d'autres académies pour venir en aide aux enseignants ou aux établissements en difficulté du point de vue des "désordres scolaires" (dans l'académie de Versailles en particulier).

Les formations à la gestion des conflits ne règlent pas tous les problèmes, en particulier ceux liés au contexte socio-économique, aux difficultés lourdes rencontrées par certains élèves dans leur processus d'apprentissage ou leur vie sociale et familiale, à la taille des établissements, au mode de gestion des responsables, à l'absence de travail d'équipe ou aux conflits entre adultes qui rendent très difficile la mise en place d'un projet d'établissement ou d'un règlement intérieur... (la liste n'est pas exhaustive).

Les violences et désordres en milieu scolaire et leur gestion par les différentes catégories de personnels sont l'objet de multiples actions de formation qui gagneraient à être mises en cohérence. Lorsqu'elles

allient théorie et pratique, elles contribuent à doter les stagiaires d'outils de réflexion généraux leur permettant de décoder les situations concrètes rencontrées sur les terrains. Elles leur permettent aussi de changer leur regard et leur point de vue sur les désordres et conflits en milieu scolaire et sur les élèves eux-mêmes, passant de jugements quelquefois hâtifs à l'analyse des interactions générant des comportements modifiables de part et d'autre.

Débat

Cette synthèse des débats a été structurée en quatre grands thèmes regroupant les diverses questions abordées, à un moment ou à un autre, par les participants :

- *Mieux recruter les enseignants*
- *Limites de l'offre de formation*
- *Des formations sur site*
- *Questions pédagogiques*

Mieux recruter les enseignants

Avant la question de la formation des enseignants se pose celle de leur mode de recrutement, qui actuellement ne prend pas en compte la capacité à affronter et à gérer les conflits.

L'aide aux enseignants par la formation à la gestion des conflits a en effet des limites, avance une *principale de collège*, qui déplore la présence de trois cas pathologiques graves dans son équipe. Devant la situation créée par ces enseignants en très grande difficulté, on se heurte au problème essentiel du statut.

Une IEN : Dans les jurys de recrutement dont je fais partie, nous recrutons "au regard". Le contact direct permet seul de juger si le candidat va tenir le coup ou non et d'apprécier ce qu'il est capable de supporter.

Maryse Hedibel : Dans les formations d'éducateurs spécialisés et d'assistants sociaux, le recrutement s'opère par concours à partir d'une épreuve écrite à laquelle s'ajoute une épreuve orale d'entretien professionnel avec un psychologue. Cet entretien permet d'éliminer les personnes qui manifestement sont inaptes à l'exercice du métier. Mais, dans l'Éducation nationale, on ne se préoccupe pas du profil psychologique des candidats.

Limites de l'offre de formation

Pour les personnels en fonction ou en formation initiale, une offre réelle mais mal organisée

On ne naît pas compétent pour la gestion des conflits, souligne une *militante syndicale*. Cette compétence s'acquiert par la formation. Encore faut-il que ces formations existent. Beaucoup d'académies ne proposent rien.

Il est nécessaire d'aider les enseignants en exercice, ne pas "*leur laisser le choix entre La Verrière ou la démission*", selon la formule d'une participante. Cependant, il existe des cellules d'écoute dans chaque rectorat.

Un proviseur en ZEP estime que l'on ne doit pas se montrer trop sévère vis-à-vis de l'institution. Il existe une forte demande de formation sur cette thématique de la violence, mais l'offre aussi existe, abondante ou même surabondante, par exemple pour les chefs d'établissement. La difficulté est plutôt de s'y retrouver dans les programmes de formation et de choisir le bon stage.

Maryse Hedibel : Ces stages sont inscrits au PAF (plan académique de formation), mais l'accès aux inscriptions est quelquefois malaisé (délais, problèmes informatiques). Dans un système passablement bureaucratique comme l'Éducation nationale, des initiatives et des projets formidables peuvent être bloqués par des logiques administratives qui ne connaissent pas l'innovation. Mais on peut construire des réseaux de terrain, s'appuyer sur les financements de la politique de la ville, gérer des "poches" d'innovation à l'intérieur du système pour le faire bouger (comme par exemple l'OZP, glisse opportunément un membre de l'association).

Martine Kherroubi (Centre Alain Savary) souligne qu'il existe une réelle difficulté pour des enseignants en formation initiale ou continue à demander spontanément un stage sur un tel sujet, de peur de révéler une "incompétence" ou un manque, surtout pour les stagiaires IUFM, qui se trouvent

de fait en situation d'évaluation, ou pour de jeunes enseignants nouvellement nommés dans un établissement.

Le cloisonnement des domaines disciplinaires, surtout pour les professeurs de lycée et collège, est un obstacle à ce type de formations. Ne faudrait-il pas au contraire briser le catégoriel, mêler les catégories professionnelles (CPE, enseignants) et les niveaux (primaire, secondaire) ?

Cette formation à la gestion des conflits ne devrait-elle pas, au lieu d'être proposée en option, être intégrée au programme de formation obligatoire pour tous les enseignants ?

Dans les stages de trois jours, dont deux jours sur le terrain, précise *Maryse Hedibel* en réponse à une question, les "visites" d'établissements référents doivent être l'occasion d'un véritable travail de fond mené avec l'établissement et les stagiaires (préparation, suivi) et non pas équivaloir à de simples visites. Cependant, avec l'accroissement chaque année des candidatures dans les IUFM, il va devenir de plus en plus difficile de trouver suffisamment d'établissements d'accueil.

Les participants enfin s'accordent sur la nécessité de créer des classes d'application en ZEP, ce que très peu d'académies font. On retrouve là d'ailleurs une des quinze propositions issues des Journées 2000 de l'OZP.

Des IUFM qui vivent en autarcie

Plusieurs participants reprennent le constat du mode de fonctionnement autarcique des IUFM, déjà présent dans l'exposé introductif à l'atelier.

Ainsi, *une coordonnatrice* souligne que pour l'animation de stages REP sur la violence, stages qui répondent à une forte demande, on a beaucoup de difficultés à trouver des intervenants et à préparer ces stages avec les IUFM. Ceux-ci devraient apporter une aide, ce qu'ils ne font pas toujours volontiers.

Cependant, dans le Nord - Pas-de-Calais, les "unités de formation transversale" présentes dans chacun des centres IUFM et qui peuvent être plus ou moins proches des préoccupations des REP, organisent la répartition des stagiaires et la visite des établissements d'accueil.

Enfin, *une formatrice d'IUFM* (Paris), déplorant l'absence d'échanges entre les IUFM, suggère la création dès maintenant d'un réseau, et, encouragée par l'assistance, décide de faire circuler une feuille parmi les participants à la journée sur laquelle les personnes intéressées pourraient s'inscrire. Une affaire à suivre !

Des formations sur site

Formations institutionnelles

Une enseignante militante du SNIUPP : En formation continue, c'est vrai qu'il y a peu d'inscriptions pour les stages de formation à la gestion des conflits. Mais dans le cas d'un stage d'école, situation collective et non plus individuelle, les enseignants n'ont plus peur de paraître en difficulté sur cette question.

Une démarche psychologique d'auto formation en équipe

Un instituteur en REP relate une expérience qui rencontre un large écho dans l'atelier : "Il y avait dans notre école une demande forte pour une formation à la gestion des conflits. Pas de réponse de l'institution ! Alors les enseignants ont travaillé sur le partenariat, sans résultats probants, puis ont créé un "réseau écoute parents" (les parents, éternels responsables !), pas de résultat non plus. Récemment, un coup de théâtre : la tentative de suicide d'un élève de dix ans. Ce drame a provoqué un gros choc pour l'équipe, d'autant plus que ce geste est relativement rare à cet âge. Nous avons alors décidé la création d'un groupe de parole, animé par un psychologue-psychanalyste. On a eu la possibilité de dire dans ce groupe des choses incroyables, impossibles à exprimer auparavant : notre sentiment de culpabilité, notre "incompétence", reproche que l'on se renvoyait de l'un à l'autre auparavant... Depuis, on va mieux, et par là même nos élèves aussi."

La même question fuse de partout dans l'atelier. Qui a financé le psy ? Il s'agissait d'un financement REAP (Réseau d'écoute et d'aide aux parents, dépendant du ministère de la Famille), crédit interministériel géré au niveau départemental, destiné à l'aide aux parents et en l'occurrence un peu détourné vers l'aide aux enseignants.

Questions pédagogiques

Articulation avec la citoyenneté et les Droits de l'homme

Françine Best (Inspectrice Générale honoraire) se demande, face au développement de la problématique de la lutte contre la violence, si on ne peut pas approcher cette question par le biais de l'éducation à la citoyenneté, et même revenir à un concept plus large et plus opératoire qui est celui de l'éducation aux Droits de l'homme. Par ailleurs, il serait souhaitable de rendre l'enseignant conscient que la maîtrise de la violence est un discours qui ne concerne pas que les élèves mais aussi eux-mêmes dans leur comportement vis-à-vis des élèves.

Un proviseur rappelle que l'injonction de formation à la citoyenneté est constante et générale à tous les niveaux dans l'Éducation nationale et que bon nombre des formations proposées ont cette approche.

Maryse Hedibel : "J'anime aussi des stages sur la citoyenneté, et nous constatons que les stagiaires ne savent pas très bien ce que recoupe cette notion. Les situations qu'ils évoquent relèvent en fait de la gestion de conflits. Or, la citoyenneté, c'est autre chose que le respect du règlement intérieur et de la propriété collective : c'est l'organisation de la vie collective dans l'établissement en tenant compte des pouvoirs de décision respectifs des différentes catégories qui le composent. En travaillant sur la citoyenneté, on travaille à la réduction des violences, même si les deux thématiques ne se superposent pas complètement pour autant ».

Pratiques pédagogiques

En formation à la didactique des disciplines, on peut suggérer aux enseignants d'autres démarches susceptibles de faire diminuer la violence :

Maryse Hedibel fait remarquer qu'enseigner aux enseignants une démarche de doute critique, dans les disciplines scientifiques par exemple, c'est aussi de la citoyenneté.

De manière plus générale, rendre l'enfant plus responsable de ce qu'il apprend est une piste qui est actuellement explorée, notamment par certains groupes de Pédagogie Freinet.

Limites de la culture professionnelle

Un instituteur-directeur d'école-coordonnateur REP souligne que l'un des obstacles majeurs à l'efficacité de la lutte contre la violence est la conception très individualisée de l'enseignement qui prévaut dans l'Éducation nationale. L'administration prône le travail en équipe mais le freine le plus souvent et n'offre pas de temps pour de réels échanges. L'administration, estime-t-il, bloque aussi concrètement les initiatives de travail en partenariat avec l'extérieur.

La formation à la gestion des groupes

Cette question n'a pu, faute de temps, être développée :

On est devant un paradoxe étonnant : les enseignants constituent la profession qui est sans doute la plus confrontée, presque en permanence, à un groupe, le groupe-classe, groupe fortement constitué et soudé (solidarité de génération, contrainte de la présence obligatoire, programmes imposés, évaluation permanente sanctionnée par un processus de sélection aux conséquences redoutables...). Or aucune formation n'est proposée aux futurs enseignants sur le comportement spécifique d'un groupe (la dynamique des groupes) et sur la violence que cette confrontation peut engendrer. Tout continue à fonctionner comme si l'enseignant se trouvait en face d'individus isolés, comme si la relation pédagogique était par essence individuelle.

NOTES

(1) Statistiques de la Direction de la programmation et du développement (DPE). *Le Monde de l'Éducation*, n° 286, novembre 2000, p. 28

(2) WOODS (P.), Berthier (P.), *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin, 1992

(3) *Le Monde de l'Éducation*, n° 288 Janvier 2001, p. 38-39