

Cet ouvrage présente des actions menées au cours des dernières années par des enseignants et des équipes éducatives dans des établissements difficiles. Dans ces établissements, pour prévenir les phénomènes de violence et préserver, voire restaurer, les conditions favorables aux apprentissages, innover est une nécessité. En préambule on trouvera un point rapide sur la question de la violence en milieu scolaire à partir de travaux de recherche ainsi qu'un aperçu des différentes réponses de l'institution.

La violence : du social au pédagogique

Si les phénomènes de violence en milieu scolaire font l'objet d'une large médiatisation, ils ont aussi donné lieu, dès les années quatre-vingts, à des études et des analyses tant de la part de l'inspection générale de la vie scolaire que d'équipes de chercheurs. Ces travaux font apparaître que les phénomènes de violence sont liés à des facteurs sociaux mais aussi internes à l'institution scolaire, notamment concernant la vie au sein de l'établissement et les modalités de transmission du savoir. Ils ouvrent ainsi des pistes pour le traitement mais surtout pour la prévention de la violence en milieu scolaire.

D'abord, conformément à ce que chacun pressent ou constate, les enquêtes comparatives montrent que « la violence est largement dépendante des conditions socio-démographiques de la population scolaire accueillie : plus les établissements accueillent une population socialement défavorisée, plus sont fréquents délits et infractions, plus le climat est dégradé, plus le sentiment d'insécurité est prégnant¹ ». En second lieu, si certains établissements connaissent des violences entrant dans la catégorie des crimes et délits, ailleurs, la plupart du temps, il s'agit surtout de tensions quotidiennes, petites injures entre élèves, agitation, inattention, réactions agressives face aux demandes des enseignants, refus de se plier aux exigences scolaires.

Ces différents faits, regroupés sous le terme « d'incivilités² », participent à une dégradation du climat à l'intérieur de l'établissement, générant chez tous un sentiment d'insécurité et une usure des enseignants. Ils témoignent en même temps d'une crise entre l'école et les enfants des classes populaires : « L'incivilité pourrait n'être que la forme de base des rapports de classe exprimant un amour déçu pour une école qui ne peut tenir les promesses égalitaires d'insertion³. » Cette violence au quotidien est donc une violence anti-scolaire alimentée par un sentiment d'exclusion du monde scolaire. Ce second élément est à examiner avec attention car il permet de rompre avec l'hypothèse d'un « handicap socio-violent » et avec une naturalisation de la violence⁴. C'est ce que relève

1. « La violence à l'école, approches européennes », *Revue française de pédagogie*, n° 123, avril-juin 1998.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

4. Charlot, B., et Émin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, 1997.

un chercheur à la suite d'une large étude pilotée par le ministère de l'Éducation nationale et l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure⁵ : « Le travail qu'a mené notre équipe a cherché précisément à mesurer le poids des déterminants sociaux de la violence en comparant des établissements de tous types sociaux. Il a surtout mis au jour, au-delà de ces causes macrosociales, que localement, même dans le difficile, l'action reste possible et que l'établissement public d'enseignement n'est pas sans moyens pour faire face à la violence⁶. »

Les réponses de l'institution

Un examen rapide des réponses de l'institution au cours de ces dernières années pour tenter de traiter et de prévenir la violence permet de dégager trois approches dominantes⁷. Chacune renvoie à un regard spécifique sur les phénomènes de violence.

Une première approche, l'approche partenariale, fait largement appel aux partenaires extérieurs à l'école pour faire face à la violence. La violence est ici considérée essentiellement comme un phénomène social. C'est ainsi que dès 1990 sont mis en place les Comités d'environnement social (CES) : « commission souple et non obligatoire créée à l'initiative du chef d'établissement qui en assure la coordination⁸ ». Cette instance vise à intégrer la prévention des conduites à risque dans le projet d'établissement en s'appuyant sur l'ensemble de la communauté éducative mais aussi sur des partenaires extérieurs à l'établissement (police, justice, collectivités locales, associations). En même temps, durant l'été 1991, est lancée l'opération « École ouverte » où sont associés au ministère de l'Éducation nationale, le ministère des Affaires sociales, le ministère de l'Aménagement du territoire, de la Ville et de l'Intégration ainsi que le Fonds d'action sociale. Cette opération consiste à accueillir des jeunes pendant les vacances scolaires, dans des établissements restés ouverts, pour leur proposer des activités tant scolaires qu'éducatives, culturelles, sportives et de loisirs. Ces actions participent à l'intégration sociale et scolaire des jeunes, améliorent les rapports entre jeunes et adultes et participent ainsi à la prévention des phénomènes de violence. Enfin dans le cadre d'un protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation nationale, de la Ville et de la Défense une forme particulière de Service national permet d'accroître la présence des adultes dans les établisse-

5. En juillet 1994, un appel d'offre pour une étude sur la violence en milieu scolaire est lancé conjointement par la direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale, neuf projets ont été retenus. Les résultats de ces recherches ont été publiés dans l'ouvrage cité ci-dessus.

6. *Op. cit.*

7. Leydier, J., « La violence à l'école : des constats aux réactions », *Adolescence*, 227-236, 1997.

8. Circulaire du 22 octobre 1990. En 1998, ces Comités d'environnement social sont devenus les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 11, 15 octobre 1998.)

ments accueillant un public scolaire défavorisé. Ces appelés, en effet, assurent des missions de surveillance, d'encadrement d'activités éducatives et de soutien scolaire.

La deuxième approche, qualifiée de cartographique, s'inscrit dans le prolongement de la création des zones d'éducation prioritaire visant à lutter contre l'échec scolaire. Elle consiste à identifier des « établissements sensibles », sur propositions conjointes des recteurs et des préfets. Il s'agit de collèges et de lycées où des problèmes de violence créent un climat d'insécurité, déstabilisent la communauté et empêchent élèves et enseignants de travailler. Ces établissements bénéficient alors de moyens supplémentaires tant en postes qu'en dotation horaire. Dans cette approche, c'est essentiellement à l'intérieur de l'établissement que sont recherchées les solutions.

La troisième approche correspond aux plans gouvernementaux qui se sont succédé depuis 1996. Ils associent la dimension partenariale et l'approche cartographique, ils témoignent ainsi d'une « volonté de mettre en place un « quadrillage systématique » de réponses possibles à l'ensemble des données du problème : à chaque acteur du dispositif (enseignant, élève, parent, chef d'établissement...) il est tenté d'apporter soutien, accompagnement, aide à l'expérimentation, moyens supplémentaires, ainsi qu'un cadrage réglementaire favorisant⁹. « C'est dans ce cadre que sont particulièrement encouragées des pratiques de pédagogie différenciée qui ont pour finalité de prendre en compte la diversité des élèves afin de les conduire vers un objectif commun de formation. Au sein d'un établissement, elles s'adressent donc à tous les élèves et pas seulement à certaines catégories jugées plus sensibles que d'autres. Ces pratiques nécessitent des approches différentes et souvent, de nouveaux modes d'organisation de l'établissement, de nouvelles approches de la vie scolaire... Par rapport aux modes d'organisation et de fonctionnement habituels, les pratiques pédagogiques différenciées à mettre en œuvre doivent, pour apporter une réponse appropriée à la diversité des élèves, revêtir un caractère innovant, elles vont donc prendre une place importante dans le Programme national d'innovation¹⁰. »

Ces trois approches ont été récemment reprises et intégrées aux perspectives du *Comité national de lutte contre la violence à l'école*¹¹ dont la création en octobre 2000, témoigne de l'attention que l'institution porte au phénomène. Ses objectifs, « mieux connaître les manifestations de la violence à l'école et leur évolution, mieux agir quand survient un incident, mieux prévenir la violence, mieux impliquer les élèves et les parents, renforcer le travail engagé avec les partenaires » sont des préoccupations communes aux équipes dont nous présentons ici les actions. « Des équipes réussissent, je peux en témoigner, à faire reprendre de l'assurance à leurs élèves et à modifier ainsi leurs comportements scolaires

9. *Ibid.*

10. Note aux recteurs du 17 juin 1996.

11. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 38, 26 octobre 2000. La présidente de ce comité est Sonia Henrich, inspectrice générale de l'Éducation nationale.

et sociaux », a déclaré le ministre¹². Osons préciser que les expériences qui suivent montrent que des équipes innovantes permettent aussi à de nombreux jeunes en détresse scolaire de renouer avec la réussite en « apprenant sans violence ».

Des actions innovantes dans les établissements

Cet ouvrage présente des actions de pédagogie différenciée menées dans des établissements difficiles. Ces descriptions d'action ont été organisées en fonction de deux grandes lignes de force : la formation des élèves d'une part et l'environnement tant organisationnel qu'humain d'autre part. On trouvera ensuite des éléments de réflexion issus de ces écrits.

Les actions décrites dans les trois premières parties montrent comment les enseignants s'engagent dans des pratiques innovantes pour que les élèves se réconcilient avec l'école et apprennent. Trois orientations à la fois distinctes et complémentaires se dessinent. Il s'agit d'abord de donner envie aux élèves d'apprendre, les savoirs sont au cœur de cette première orientation. Comment donner du sens aux savoirs ? Comment développer chez les élèves le goût d'apprendre ? Comment s'appuyer sur le groupe pour favoriser l'apprentissage individuel ? C'est à ces différentes questions que les enseignants ont tenté de répondre. La seconde orientation prend en compte la nécessité de développer le sentiment d'appartenance des élèves à leur établissement, de tisser le lien social pour que chacun comprenne et accepte les règles de vie mais aussi se sente soutenu, trouve sa place et agisse dans cet environnement. La troisième orientation introduit plus encore que les deux autres, un regard différent sur l'enseignement. Il s'agit en effet de prendre en compte l'élève en tant que personne singulière et de lui proposer une écoute et une aide individualisée.

La quatrième partie porte sur les transformations de l'environnement que nécessitent et engendrent ces nouveaux processus de formation. Deux aspects sont particulièrement évoqués, les modalités d'organisation de l'enseignement d'une part et le développement d'une dynamique collective d'autre part. Ainsi, à côté des cours qui sont souvent structurés de manière différente, des ateliers se mettent en place, des dispositifs pour traiter les cas d'élèves en rupture sont créés. En même temps, les enseignants développent des pratiques de travail en commun à travers la construction de projets, l'élaboration de dossiers, la conduite de séquences d'enseignement à deux voix... Dans leurs écrits, ils font ressortir à la fois l'importance et la difficulté de ce travail collectif.

Il ressort des descriptions et des analyses faites par les enseignants combien les démarches, les attitudes qu'ils développent sont en rupture avec une conception plus traditionnelle du métier : rupture par rapport au cloisonnement disciplinaire, rupture dans le regard porté sur l'élève en difficulté... Ces ruptures sont cependant au service des continuités à établir pour donner à l'acte éducatif toute sa cohérence : continuité entre l'éducatif et le péda-

12. Discours de Jack Lang à la Journée de travail du Comité national contre la violence à l'école, Collège de France, Paris, 20 juin 2001.

gogique, continuité entre les cycles, continuité entre les savoirs. Mais en même temps, et contrairement à des idées largement répandues, il existe dans ces établissements une réflexion constante sur la transmission des savoirs et sur la relation entre violence et apprentissage.

Les textes présentés sont polysémiques ; pour en faciliter l'approche un parcours de lecture a été organisé. Pour cela des regroupements mais aussi des sélections ont dû être effectués, certains aspects ont été mis en valeur au détriment d'autres, le souci constant a été non de réduire mais au contraire de déployer la variété des contributions des équipes innovantes.