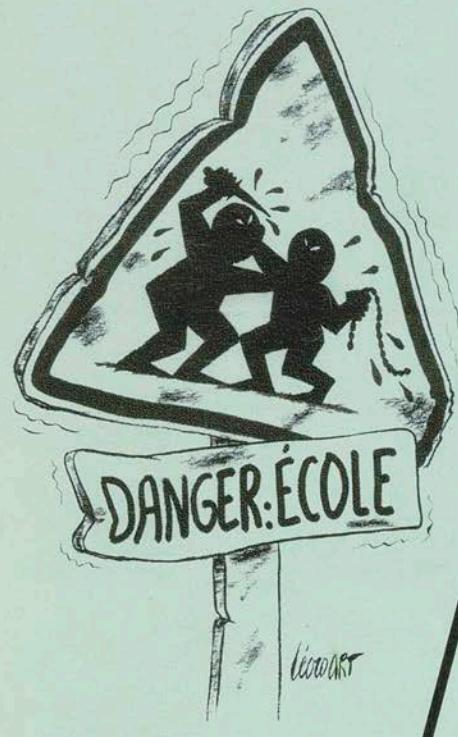


# ALTERNATIVES NON VIOLENTEES



## La non-violence dès l'école

L'appel des Prix Nobel de la Paix pour l'éducation à la non-violence

# Les Guides de Croissance

## Des renseignements pratiques :

adresses, textes de référence, témoignages, qui font de ces quatre guides, des outils indispensables au quotidien.



Format : 19 cm X 12 cm  
100 pages chacun  
45 F l'ex.

## UN MONDE EN PUISSANCE L'ASIE

Les fondements du dynamisme économique des pays asiatiques. Analyses, chiffres et perspectives.



## LE MONDE PEUT-IL NOURRIR LE MONDE ?

Un document brûlant d'actualité sur la question alimentaire.

## UNE LANGUE EN PARTAGE LE MONDE FRANCOPHONE

Ses zones d'influence, son poids économique et culturel sur les cinq continents.

## Les Clés de la planète

Trois dossiers pédagogiques pour l'enseignant, l'étudiant, pour chacun d'entre nous attentif aux grandes questions d'aujourd'hui et aux enjeux de demain.



Format : 18 cm X 25 cm  
20 pages avec graphiques et cartes

### JE COMMANDE

#### BON DE COMMANDE

- |   |         |             |
|---|---------|-------------|
| <input type="checkbox"/> Le Guide «Nord-Sud : des associations pour agir» | ex 45 F | réf. 041015 |
| <input type="checkbox"/> Le Guide «Les métiers de la solidarité»          | ex 45 F | réf. 041016 |
| <input type="checkbox"/> Le Guide «Adopter ou parrainer un enfant»        | ex 45 F | réf. 041017 |
| <input type="checkbox"/> Le Guide «Défendre les droits de l'homme»        | ex 45 F | réf. 041022 |
| <input type="checkbox"/> Le monde peut-il nourrir le monde ?              | ex 48 F | réf. 041018 |
| <input type="checkbox"/> Un monde en puissance : l'Asie                   | ex 48 F | réf. 041020 |
| <input type="checkbox"/> Une langue en partage : le monde francophone     | ex 48 F | réf. 041021 |

Ma commande atteint 135 F et je bénéficie de -20 % que je déduis de l'ensemble de ma commande

Je joins le montant total de ma commande soit ..... F (port compris) par chèque à l'ordre de Croissance.

7A09

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Code postal \_\_\_\_\_ Ville \_\_\_\_\_

Pays \_\_\_\_\_

# ÉDITORIAL



**A**gressions, rackets et violences en tous genres se produisent dans et autour de plusieurs établissements scolaires. Les médias parlent de la violence à l'école depuis deux à trois ans. Tout débat à son sujet s'enflamme rapidement, si bien qu'il est fréquent de voir des parents d'élèves s'affoler, exigeant des mesures sécuritaires pour des établissements... où ni élèves ni enseignants ne se plaignent d'agressions.

L'école ne se porte pas si mal en France. Il n'en demeure pas moins que, selon le ministère de l'éducation nationale, il existe près de deux cents établissements avec de réels problèmes de violence. Cependant beaucoup d'autres sont traversés par des remous d'incivilité préoccupants.

La violence à l'école n'est pas nouvelle. Un rapport déjà ancien relève que 60 % des LEP du département du Nord ont connu une ou plusieurs agressions en 79-80<sup>1</sup>. Un journal de 1852 note que, dans un lycée de Marseille, « *Les professeurs n'entrent en classe qu'avec frayeur. [...] Le censeur ose à peine se montrer dans la cour.* »<sup>2</sup> Si la violence à l'école n'est pas nouvelle, il est nouveau de la considérer et d'en parler comme d'un phénomène de société.

Que faire ? La première étape consiste certainement à considérer que notre actuel système éducatif sécrète de la violence. Fort de ce constat, il est possible de proposer des solutions, de mettre en place des médiations et des situations pédagogiques innovantes. Pour prévenir la violence, et tâcher d'en guérir quand elle s'est exacerbée, la relation éducative s'avère première. C'est ce qu'entend montrer ce numéro d'ANV, à partir d'analyses et d'exemples très concrets.

François VAILLANT

1 Cf. *Le Monde de l'éducation*, janvier 1982.

2 Cité par Michel Floro, *Questions de violence à l'école*, Ramonville, Érès, 1996, p. 14.

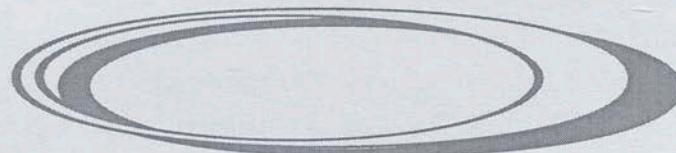
## ERRATA

Trois grosses coquilles ont été imprimées dans le numéro 103 d'ANV, « Attention publicité ! »

- page 23, dans le chapeau de l'article de Joachim MARCUS-STEIFF, il faut lire « *Près de 150 milliards de francs sont dépensés chaque année en France par les annonceurs* », et non « *Près de 150 millions de francs sont dépensés en France par les annonceurs* ».
- page 56, le nom de l'auteur de l'article est « *Yvan GRADIS* », non « *Yvon GRADIS* » comme ce fut imprimé.
- en dernière page de couverture, il faut lire « *Yvan GRADIS* » et « *Pierre CARDE* », non « *Yvon GRADIS* » et « *Pierre GARDE* ».

Je prie ces auteurs de bien vouloir accepter mes excuses.

F.V.



# L'appel des Lauréats du Prix Nobel de la Paix

**U**n appel sans précédent a été signé par les Lauréats du Prix Nobel de la Paix. Cet appel est paru en France sur une page entière du journal *Le Monde* (2 juillet 1997). ANV soutient activement cette initiative et appelle ses lecteurs à retourner le talon qui est page 5.

Photos : Archives photos France.  
Remerciements à M. Lundestad, directeur de l'Institut Nobel



## *La Paix !*

**E**t si le troisième millénaire débute sous le signe de la non-violence ? C'est le rêve qu'ont fait les Lauréats du Prix Nobel de la Paix. Ils vous invitent aujourd'hui à les rejoindre pour peser sur tous les gouvernements de la planète.

### *L'Appel des Lauréats du Prix Nobel de la Paix*

**A** l'attention des chefs d'États et de gouvernements de tous les pays membres de l'Assemblée générale des Nations unies.

Aujourd'hui, dans chaque pays du monde, de nombreux enfants souffrent en silence des effets et des conséquences de la violence.

Cette violence revêt différentes formes : entre enfants dans les rues, à l'école, dans la vie de famille et au sein des différentes communautés. Que ce soit la violence physique, la violence psychologique, socio-économique, la violence quotidienne de leur environnement ou la violence politique. Beaucoup d'enfants, trop d'enfants, vivent une « *culture de la violence* ».

Nous souhaitons contribuer à amoindrir leurs souffrances. Nous croyons que chaque enfant peut découvrir, par lui-même, que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espérance, non seulement aux enfants du monde mais à l'humanité toute entière, en créant, puis en construisant, une nouvelle culture de la non-violence.

Pour cette raison, nous adressons cet appel solennel à tous les chefs d'États, de tous les pays membres de l'Assemblée générale des Nations unies, afin que l'Assemblée générale des Nations unies déclare :

- que la première décennie du nouveau millénaire, les années 2000 à 2010, soit déclarée « *Décennie pour une Culture de la non-violence* » ;
- qu'au début de la décennie, l'année 2000 soit déclarée « *Année de l'Éducation à la non-violence* » ;
- que la non-violence soit enseignée à chaque niveau dans nos sociétés pendant cette décennie, afin de rendre les enfants conscients de sa signification réelle et pratique et de ses bénéfices dans leur vie de tous les jours, dans le but de diminuer la violence et la souffrance qu'elle engendre, envers eux et l'humanité en général.

Ensemble, nous pouvons bâtir une Culture de la non-violence pour l'être humain, qui donnera de l'espérance à l'humanité toute entière et surtout aux enfants de notre monde.

Les lauréats du Prix Nobel de la Paix

1<sup>er</sup> juillet 1997

## Comment est née cette initiative ?

Le premier à avoir exprimé que la non-violence devrait être pratiquée par les enfants dans les écoles fut Thich Nhat Hanh.

M<sup>me</sup> Marie-Pierre Bovy, membre de l'Arche de Lanza del Vasto et présidente de l'Ifor<sup>1</sup> en 1996, a suggéré une « *Année de la non-violence* » lors d'une rencontre de ce mouvement.

M. Pierre Marchand, fondateur il y a 24 ans de « *Partage avec les enfants du Monde* », et délégué de l'Ifor auprès de l'Unesco dans le cadre du programme pour promouvoir une Culture de la Paix, a voulu relever concrètement ce défi et organiser en conséquence une campagne mondiale.

Ce dernier rencontra d'abord, à Belfast, M<sup>me</sup> Mairead Corrigan-Maguire qui accepta immédiatement de prendre la tête de cette campagne. Un généreux donateur, qui veut rester dans l'anonymat, a permis de financer intégralement cette initiative. Sri Loganathan, l'un des leaders du Mouvement Gandhien et ami de Vinoba Bhavé, proposa de commencer la formation des enfants à la non-violence dès le Jardin d'enfants. Le texte de l'appel fut rédigé dans un Village d'enfants en Inde, par Pierre Marchand.

Il se rendit ensuite à Calcutta. Mère Teresa, alitée après sa dernière opération, accepta immédiatement de signer cet appel.

Troisième Prix Nobel de la Paix à s'engager : M<sup>me</sup> Aung San Suu Kyi, qui a reçu longuement Pierre Marchand dans sa résidence — très surveillée — de Rangoon.

Mairead Corrigan-Maguire et Pierre Marchand furent ensuite reçus à Washington par plusieurs personnalités dont le Dalaï Lama, puis au siège de l'ONU à New York par M<sup>me</sup> Sorensen.

M. Federico Mayor, directeur général de l'Unesco, a accepté d'apporter son soutien à l'appel des Prix Nobel de la Paix, ainsi que M<sup>me</sup> Carol Belamy, directrice générale de l'Unicef et M<sup>me</sup> Hildegard Goss-Mayr, présidente d'honneur de l'Ifor.

Pour résumer, dès la première minute le consensus fut général. Aujourd'hui tous les Prix Nobel de la Paix (à l'exception de deux qu'il n'a pas encore été possible de contacter) ont signé.

Une lettre a été adressée à tous les chefs d'État et de gouvernement, à la fin du mois de mai 1997, leur transmettant l'appel des Prix Nobel de la Paix et la proposition de résolution ci-jointe. L'Assemblée générale des Nations unies devrait examiner ce texte lors de sa prochaine session en octobre 1997.

Si cette résolution est votée, comme nous l'espérons, il ne s'agira que d'une première étape. Le travail véritable commencera alors, pour que les bonnes intentions gouvernementales se transforment, dans chaque pays, en mesures concrètes.

Comme nous l'avons déjà spécifié, l'éducation est notre maître-mot. Elle nourrit la Culture. C'est un processus interactif qui commence dès les premiers instants de la vie.

Nous savons d'ores et déjà pouvoir compter sur le soutien de plusieurs centaines d'organismes pour mettre en place, dans chaque pays, des programmes adaptés à la Culture et aux conditions de vie des enfants, des jeunes et des adultes.

L'Unesco et l'Unicef se sont déjà engagés à intégrer l'esprit et l'objectif de cet appel dans leurs programmes.

1) International Fellowship of Reconciliation. L'Ifor a été fondé en 1915. Il compte des branches dans plus de quarante pays. Il réunit des milliers de femmes et d'hommes engagés dans la non-violence.

## - NOBEL PEACE PRIZE LAUREATES -

Signataires par ordre alphabétique :

1980 : Adolfo Pérez Esquivel

1991 : Aung San Suu Kyi

1977 : Betty Williams

1996 : Mgr Carlos Felipe Ximenes Belo

1989 : Dalaï Lama (Tenzin Gyatso)

1984 : Mgr Desmond Mpilo Tutu

1986 : Elie Wiesel

1993 : Frederik Willem de Klerk

1996 : José Ramos-Horta

1995 : Joseph Rotblat

1983 : Lech Wałęsa

1977 : Mairead Corrigan-Maguire

1990 : Mikhaïl Sergueïevich Gorbatchev

1979 : Mother Teresa

1993 : Nelson Mandela

1970 : Norman Borlaug

1987 : Oscar Arias Sanchez

1994 : Shimon Péres

1965 : UNICEF

1994 : Yasser Arafat

**Les Prix Nobel de la Paix signataires :**

Nelson Mandela, le Dalaï Lama, Mère Teresa, Mikhaïl Gorbatchev, Aung San Suu Kyi, Shimon Pérez, Yasser Arafat, Elie Wiesel, Mairead Corrigan-Maguire, Adolfo Perez Esquivel, Desmond Tutu, L'UNICEF, Carlos F. X. Belo, Oscar Arias Sanchez, Frederik W. de Klerk, Norman Borlaug, Joseph Rotblat, Betty Williams, Lech Wałęsa, José Ramos Horta.

Je signe et je soutiens l'appel des Prix Nobel de la Paix, pour que l'an 2000 soit déclaré « *Année de l'éducation à la non-violence* », que les années 2000 à 2010 soient déclarées « *décennie pour une culture de la non-violence* », pour que la non-violence soit enseignée.

Signature :

Nom .....

Prénom ..... Age .....

Adresse complète .....

N° ..... Av/Bvd/Rue .....

Code postal .....

Ville .....

- Mentionnez lisiblement vos noms et adresses sans lesquels votre signature serait sans valeur.

- Vous pouvez aussi faire signer vos proches — même les enfants — en photocopiant ce coupon ou en le recopiant sur papier libre.

- Pour garder le contrôle de ses initiatives, notre fondation ne veut pas dépendre de l'aide financière des États. Seuls les dons privés nous permettent de poursuivre notre action. Ils sont à adresser à : CCP n° 42 207 77 S - La Source.

Découper ce coupon et retournez-le d'urgence à :  
APPEAL OF THE NOBEL PEACE PRIZE LAUREATES

58, avenue de Huyi - B.P 20797  
60207 Compiègne Cedex 2 - France

# Et si on parlait d'abord des violences provoquées par l'école ?

**BERNADETTE BAYADA\***

\* Institutrice spécialisée, coordinatrice de l'ouvrage collectif L'éducation à la paix, Paris, Éditions CNDP, 1994, et du dossier Pour une éducation non-violente, Montargis, Éditions Non-Violence Actualité, 1996.



**L**e caractère parfois peu éducatif de l'école crée des situations de violences.

La chapelle de plomb concernant la violence à l'école a commencé à céder ces dernières années. La culpabilité des enseignants, le refus d'un certain crédit jeté sur l'établissement et la peur des représailles freinaient la levée du voile. Le désarroi qui s'est emparé d'un nombre croissant d'enseignants, les faits divers dramatiques qui, bien qu'exceptionnels, ont fait la une de tous les médias ont participé à la prise de conscience de l'existence des violences scolaires.

Depuis 1992 environ, de circulaires en plans de mesures, le ministère de l'éducation nationale affiche une volonté de lutter contre la violence à l'école. François Bayrou avait annoncé, en avril 1996, un train de mesures que nous jugeons insuffisantes et inadéquates<sup>1</sup>. Le nouveau ministre Claude Allègre concrétisera-t-il sa détermination en allant plus loin que son prédécesseur, et dans l'analyse et dans les propositions ?

Cette récente acceptation officielle explique le peu de données réelles statistiques permettant de mesurer, en quantité et en qualité, ces phénomènes de violence. Le rapport de Jean-Michel Léon, datant pourtant de 1983, demandé par Alain Savary et jamais publié, reste un travail de référence<sup>2</sup>. Il indique trois facteurs principaux qui, réunis, donnent à la violence ses aspects manifestes :  
— la taille de l'établissement et ses effectifs (un établissement

## Des chiffres, quels chiffres ?

**I**n'existe pas actuellement de chiffres fiables pour mesurer les vols d'effets et de matériels, les dégradations, les racketts... la principale raison vient de la tendance des établissement scolaires à ne déclarer qu'une fraction des délits, même graves, commis pendant le temps scolaire.

Le rectorat de Paris affirmait n'avoir eu connaissance que de six cas de racket pour l'année 1987 (cf. *Le Quotidien de Paris*, 14 avril 1988). Une étude récente de l'Inserm indique cependant que 4 % des 13-16 ans (1 600 adolescents interrogés) avouent avoir pratiqué le racket et 15 % en avoir été victimes.

Source : Bernard Defrance, *La violence à l'école*, Paris, 1992, p. 26-27

important entraîne l'anonymat, la multiplication des lieux où échapper à la surveillance...) ;

— le taux d'échecs scolaires (plus le taux augmente, plus les comportements violents progressent, plus les comportements sont instables et dangereux, plus l'échec scolaire est manifeste : c'est une spirale sans fin) ;

— la qualité de l'encadrement. Plus récemment, une série de recherche a été lancée par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale (DEP) et l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure (IHESI), pilotée par un comité scientifique présidé par Bernard Charlot. L'ouvrage d'Éric Debarbieux qui rend compte d'une partie du travail d'une de ces équipes, est particulièrement intéressant<sup>3</sup>.

### Violence à l'école : l'état des lieux

**L**es médias nous ont habitués à identifier la violence à l'école à quelques faits spectaculaires dramatiques qui

sont toujours du ressort des jeunes. Force nous est de reconnaître que les violences à l'école ne sont pas une mais plurielles, et que le premier travail d'analyse consiste à identifier et à nommer. Ainsi il ne s'agit pas seulement de violences exercées par des élèves (conflits entre jeunes, transgressions des lois, dégradations, agressions verbales ou passages à l'acte) mais aussi de celles qu'ils subissent. Violences exercées par des adultes : du corps assujetti au refus du partage de la parole en passant par le mépris. Violences induites par l'institution : surcharge des structures, locaux inadaptés, drame de la sélection et de l'échec scolaire<sup>4</sup>. Échec qui est vécu comme la responsabilité de l'enfant et non comme un défaut de stratégie pédagogique ou comme un échec de l'institution. Violences consécutives au contexte familial, social et économique. Le chômage comme seul débouché, l'abandon de leurs responsabilités par certains parents, l'éclatement familial, l'urbanisation déshumanisée de certains quartiers n'offrent pas aux jeunes la possibilité de se projeter dans l'avenir. Comment alors investir dans le présent ? L'école a perdu une partie de son sens, elle n'est plus synonyme de promotion sociale et d'accès au monde du travail — qui tend à devenir virtuel — et on n'y découvre pas toujours le plaisir du savoir pour lui-même !



Si ce tableau peut apparaître sombre à certains, il fait dire à Bernard Defrance que les réponses violentes des jeunes au regard de ce qu'ils vivent sont bien peu nombreuses. Avec lui, nous craignons davantage l'absence de réaction. « *La violence, lorsqu'elle ne se manifeste pas ouvertement, peut provoquer des ravages encore bien plus importants sur les personnes, précisément parce que, ne donnant pas lieu à manifestations spectaculaires, elle ne provoque pas le sursaut que peuvent susciter certains drames.* »<sup>5</sup>

Il existe des violences réelles, palpables, concrètes, mais le sentiment d'insécurité est provoqué par la montée des « *incivilités*. » Elles peuvent être de l'ordre du bruit, de la saleté, de l'impolitesse. Les plus insignifiants gestes semblent « *des menaces contre l'ordre établi transgressant les codes élémentaires de la vie en société, le code des bonnes manières* »<sup>6</sup>. Le sentiment d'impuissance des adultes face à ces incivilités n'a d'égal que le côté insidieux, quotidien, fluide et indéfinissable qui rend ces incivilités quasi non pénalisables. La montée en fréquence de celles-ci crée ce

## Pour sortir de la violence de l'école

**L**a violence de l'élève pourrait bien être une réaction pour maintenir l'intégrité de son être dans une situation pathogène. Trois réactions de base ont d'ailleurs été étudiées par la biologie des comportements : fuir, se soumettre ou agresser. Si la fuite est impossible cela provoquera l'agressivité défensive. Ce sont des actes biologiques réflexes : dans la situation scolaire binaire où l'élève n'est pas reconnu en tant qu'individu, où s'expriment des phénomènes inconscients liés à l'imago maternelle dévorante, la perception diffuse du danger déclenche ces mécanismes de défense.

Cela est vrai pour l'enseignant. Dans l'espace restreint de la classe où la fuite est en partie interdite, la soumission ne lui est pas plus positive. Une démagogie exacerbée est aussi mal perçue, car elle signe la faiblesse — et les enfants investissent aussi le maître de l'image du « *Père fort* ».

Il reste alors à l'enseignant l'agression vers les élèves ou vers lui-même. Ce qui n'est pas plus satisfaisant, ni même plus efficace.

Toutes nos analyses, bien trop schématiquement évoquées ici, nous invitent à chercher dans deux directions principales : celle du rétablissement de la communication et celle d'une autre manière de concevoir l'espace-classe : comme lieu de l'enseigné autant que comme lieu de l'enseignant. Ces directions sont des directions stratégiques qui nécessitent un temps de mise en place, un

temps par exemple de pré-aménagement de l'espace (classe-atelier, cabanes qui permettent d'échapper au regard du maître, castelet, etc.) et l'établissement de circuits de communication (exposés, textes libres, cogestion, coopérative des activités scolaires). L'enfant parle, l'enfant a un corps, de ces simples évidences découle toute stratégie réelle pour faire face à la violence dans la salle de classe. Il ne s'agit pas pour autant de prôner la « *non-directivité* » : elle est le pire piège, le plus sûr moyen d'installer la violence dans la classe.

Qu'on le veuille ou non, nous sommes dans un lieu de loi, et le pouvoir laissé serait instantanément saisi par quelque tyranneau en herbe. Le désir fusionnel d'harmonie universelle est au moins aussi dangereux pour l'enseignant et pour les apprenants que la violence spectaculaire.

En conclusion, il y deux conditions pour faire face à la violence dans la classe. La première, largement mise en œuvre par la pédagogie Freinet, est le rétablissement de circuits langagiers de communication. La deuxième tente de résoudre les effets pervers liés à la clôture de la classe. Il faut briser le cercle interne de la convergence des regards, de la position dominocentrique.



sentiment d'insécurité. Des statistiques plus régulières aideraient à prendre la mesure des réalités, tant « *c'est un fait connu des spécialistes de sécurité intérieure : le sentiment d'insécurité croît toujours plus vite que l'insécurité elle-même* »<sup>7</sup>. L'école, lieu de transmission des savoirs, ne semble plus pouvoir assurer sa mission. La violence désorganise tout. Les repères tombent. Le sens disparaît. Comment lutter contre ces incivilités, comment redonner sens à l'école ?

« *La civilité est une dimension essentielle de la vie sociale, elle est une dimension primaire et primordiale de l'établissement du droit, du lien civil* » affirment Jean-Paul Payet et François Sicot<sup>8</sup>. Comment, en particulier, le sens de la Justice, dimension centrale de la construction d'une civilité, est-il intériorisé ?

Le sens de la justice naît tout à la fois de la référence explicite à la loi, au règlement intérieur, de son application juste, c'est-à-dire identique pour tous, et de la réalisation d'un dessein commun à tous qui pourrait être ici l'école comme moyen d'intégration sociale.

La référence à la loi ne peut être un simple « *amusé-gueule* », du verbiage d'adultes moralisants. Elle doit être l'occasion d'une intégration de la loi par l'enfant et le jeune, d'une construction de l'individu.

La proposition de faire étudier dans chaque classe le règlement intérieur de son établissement est intéressante à condition qu'il ne s'agisse pas d'exiger répétition et soumission<sup>9</sup>. La répétition d'une règle de grammaire, d'un son en lecture, des tables de multiplication ou des habitudes de vie des Gaulois donne l'illusion d'une notion « *sue* », mais les faits ou le temps prouveront que cette notion est restée très extérieure à l'enfant, voire qu'elle a disparu. Dans ce cas, il n'y a pas, pour l'enfant ou le jeune, possibilité réelle d'accès au savoir, donc au pouvoir qu'il engendre. Les relations adultes-enfants sont maintenues dans un rapport de soumission des seconds aux premiers. De la même façon, si on se contente de demander à l'enfant ou au jeune de répéter les règles qui gèrent l'école, il n'y a pas intégration de ces dernières. L'enfant se soumet à un adulte mais n'apprend pas à respecter des règles. Il est alors dans l'impossibilité d'accéder à LA LOI.

Durant l'adolescence, la contestation des règles parentales et institutionnelles est une étape rituelle. Le philosophe Jean-Jacques Delfour confirme que « *l'école ne peut éviter d'être ce lieu conflictuel de la reconnaissance de la loi* »<sup>10</sup>. Si le rappel et l'apprentissage de la loi sont nécessaires, le refus de l'impunité est essentiel. Les sanctions, en cas de transgression, doivent être prévues, annoncées et appliquées. L'impunité qu'ont certains petits délinquants ne mène qu'à une montée de l'angoisse, à une exacerbation tout à la fois de la provocation comme recherche de limites et d'un sentiment de toute-puissance. « *Punir, c'est aussi éduquer.* » Mais force est de constater, si l'exclusion nous effleure, qu'elle n'a jamais rien d'éducatif et que dans un système dont l'objectif est d'intégrer, elle apparaît comme une incohérence majeure<sup>11</sup>.

Pourtant, « *en moyenne, d'un quart à près de la moitié des collégiens éprouvent ce que l'on pourrait appeler un sentiment d'injustice* »<sup>12</sup>. On voit là apparaître ce que Defrance appelle « *le mécanisme central qui est celui du rapport entre loi et violence* »<sup>13</sup>. Toute action contre la violence, nous dit-

Dessin de Plantu, *Le Monde*, nov. 90

il, va consister à casser le lien entre loi et arbitraire. Ou la loi est bonne et il faut travailler sur son application, ou elle est mauvaise et notre tâche éducative consiste à apprendre aux enfants et aux jeunes à porter un regard sur la loi, à être acteur de son évolution, à « faire la loi ». C'est sans doute autour de cet arbitraire ressenti par les jeunes qu'il faut comprendre la chute vertigineuse des pourcentages de satisfaction dans les relations de l'élève avec les enseignants (53 % de jugements très positifs à 8 ans, 7 % à 15 ans)<sup>14</sup>.

Ce sentiment d'injustice est ressenti plus fortement encore par les élèves de nationalité étrangère. Les enseignants, à qui il ne faudrait pas faire porter l'entièr responsabilité des violences à l'école dont ils sont les secondes victimes, rejettent souvent sur les parents et le milieu familial cette responsabilité. C'est la fameuse « démission des parents » qui lave les enseignants de toute culpabilité<sup>15</sup>. Explication d'autant plus couramment pratiquée que les familles sont de milieu défavorisé et d'origine étrangère. « On peut se demander si, dans une partie du corps enseignant, ne se développe pas

une forme de rejet des milieux distants de l'école, une forme d'explication des problèmes et des difficultés par des causes externes — l'inadaptation de certains milieux sociaux à la scolarisation. Ainsi en est-il de l'explication par l'ethnicité. »<sup>16</sup> Laurence Tichit et Éric Debarbieux montrent, dans une étude de cas, non généralisable, comment peuvent se construire des « noyaux durs » désignés par une ethnicité parfois revendiquée. Ils dénoncent comment « l'explication naturalisante de la violence entraîne des pratiques de sélection sociale qui masquent les rapports sociaux à l'œuvre », et montrent « à travers l'exemple des interactions que sont la constitution « ethnique » des classes dans un collège français et les pratiques « répressives » appliquées de manière différentielle aux élèves, comment s'élargissent, sur base ethnique, les écarts sociaux »<sup>17</sup>. Là encore, il ne s'agit pas de culpabiliser les enseignants, mais bien de dénoncer la logique de tout un système. Poussant les établissements à la compétition, il les oblige, pour rester « attractifs » pour des populations moyennes, à « maintenir ainsi l'hétérogénéité socio-ethnique » de leur public, à proposer des « classes protégées » et donc des « classes-ghettos ». L'éventuel comportement violent de certains jeunes de ces classes ségrégées, plutôt que d'être ressenti comme une agression dont il faudrait se protéger, ne peut-il pas être interprété comme un rappel, adressé à l'école, aux valeurs républicaines de non-discrimination et d'intégration ?

Nous restons marqués par l'affirmation de M.-L. King du premier travail qu'il a eu à faire auprès de la population noire américaine : réveiller leur agressivité, les sortir de leur torpeur fataliste, de leur soumission à l'inacceptable. Le sentiment d'injustice ressenti par près de la moitié des jeunes ne peut que nous réjouir. Il est le début d'un refus, l'affirmation d'une dignité. Surtout lorsque l'on sait, grâce à Payet, qu'il donne lieu à deux types de mobilisation. Mobilisation par la défiance, mais aussi par la revendication exprimée soit de manière informelle (vous savez, ces jeunes qui réclament toujours contre la punition, ceux dont on dit si facilement qu'ils sont insolents !), soit par le recours à la fonction de délégué. Près de 40 % des élèves qui déclarent une opinion négative sur l'équité de l'établissement sont ou ont été délégués, contre seulement 13,8 % de ceux qui expriment une opinion positive<sup>18</sup>.

## **"Il n'y a pas de fatalité de la violence"**

Par le biais de cette fonction de représentation, il faut permettre aux jeunes d'avoir prise sur l'espace et le temps, de pouvoir exprimer leurs besoins et de faire l'apprentissage des instances de délégation. Quand les jeunes expriment leurs droits, ils découvrent aussi leurs devoirs. Une telle entreprise s'appuie forcément sur un renforcement des moyens en terme de présence des adultes : infirmières, assistantes sociales, conseillers d'éducation, surveillants, et bien sûr professeurs. Une campagne contre la violence dans les lycées a commencé fin octobre 1996, lancée et animée par les élus lycéens au Conseil supérieur de l'éducation nationale et soutenue par la Fédération indépendante et démocratique des lycées (FIDL)<sup>19</sup>. Le thème « *Plus puissant que la violence, le respect* » demande à être travaillé en profondeur avec les jeunes, à partir de leur expression et de leurs questions. Le respect, notion ambiguë, à



## **Pour ou contre le redoublement ?**

Deux pays se distinguent par l'intensité du recours au redoublement, la Belgique et le Portugal, avec une proportion respective de redoublants de 16 % et de 14 % en 1990. Les autres pays ont un taux de redoublants qui ne dépasse pas 5 %. La France, avec précisément ce taux de 5 %, arrive donc en troisième position de ce palmarès européen du redoublement. À l'inverse, cinq pays, le Danemark, la Finlande, la Grèce, le Royaume-Uni et la Suède se caractérisent par un taux de redoublement nul, qui est le produit du régime de promotion automatique [...]. Le redoublement n'est donc pas une fatalité, et certains pays s'en passent très bien. (p. 33)

L'abandon du recours au redoublement ne se traduit pas nécessairement par un effondrement du niveau des élèves, ni par un renchérissement prohibitif du coût de l'éducation. (p. 34)

Gêne, honte, tristesse, déprime sont les principales caractéristiques des sentiments des redoublants. Et aux États-Unis aussi, la punition des parents s'abat fréquemment sur l'enfant qui redouble. (p. 72)

La situation de redoublant sera donc fréquemment une situation d'exclu, de paria, qui alourdit encore la sanction d'avoir à parcourir à nouveau un programme déjà étudié. (p. 74)

La honte qui atteint les élèves « *condamnés* » au redoublement apparaît comme une des causes du divorce qui marque la fin des relations entre une partie d'entre eux et l'école. (p. 73)

Extraits du livre très argumenté de Jean-Jacques Paul, *Le redoublement : pour ou contre ?*, Paris, ESF, 1997, 128 p.

connotation forte pour les jeunes, qui peut relever autant de la reconnaissance des différences, de l'identité et de l'intégrité de la personne que du rapport de forces menaçant : « *Je me fais respecter* », affirment les caïds.

Enfin, ce qui était pour nous une conviction éthique forte et un expérience éducative et sociale de terrain : l'existence d'alternatives à la violence devient, affirmé par Debarbieux ou Yannick Joyeux<sup>20</sup> à la suite de leurs travaux, un constat plein d'espérance : « *Il n'y a pas de fatalité de la violence.* » Pas plus qu'il n'y a de handicap socio-culturel, il n'existe pas de handicap socio-violent<sup>21</sup>. Pour arriver à ce constat, Debarbieux a essayé de mesurer le poids des déterminants sociaux sur la vie des établissements et leur éventuel climat de violence. Sont pris en compte, notamment, trois critères : — la condition socio-professionnelle défavorisée ; — le taux d'élèves étrangers ; — le taux de retard supérieur à 2 ans en 6<sup>ème</sup>. Le constat porte sur un « *effet-établissement* » qui va pouvoir, pour le moins nuancer, voire contre-balancer ces données sociales lourdes.

Les effets-établissement ne sont pas négligeables. Ils fonctionnent autour de plusieurs pôles :

- souvent un chef d'établissement à forte personnalité, très présent, sévère représentant de la loi mais ressenti comme juste ;
- une mobilisation de l'ensemble de l'équipe pédagogique avec une circulation des informations, un soutien réciproque dans les moments difficiles et une volonté affichée et effective de prendre en charge de manière collective les désordres quotidiens ;
- une conseillère principale d'éducation capable de faire des propositions pour résoudre les conflits ;
- une clarification plus grande des fonctions et des rôles de chacun, avec un règlement intérieur réétudié et appliqué ;
- la capacité à travailler en partenariat avec les familles et les professionnels du quartier ;
- un fonctionnement en classes de niveaux. Ce dispositif permet de regrouper des élèves difficiles pour mieux les aider, mais en général il favorise un processus d'exclusion qui n'a rien d'éducatif.

## Quand des adolescents rencontrent autrement des membres de l'éducation nationale, de la police et de la justice

### Expérience en Val-de-Marne

L'association « *Justice et Ville* » a été créée en décembre 1991 à l'initiative des membres de la société civile du département du Val-de-Marne<sup>22</sup>. Elle répond aux 3 objectifs définis par le ministère de la justice à la suite du séminaire gouvernemental de la politique de la ville du 7 novembre 1990 concernant la participation de l'institution judiciaire à la politique de la ville, à savoir :

- réaffirmer le droit dans la cité et le droit des citoyens ;
- mieux articuler politique de la justice et politique administrative ;
- adapter les réponses de la justice pour plus d'efficacité.

Le groupe de travail « *Justice-École* » est composé d'une enseignante, un principal de collège, un substitut au Parquet des mineurs, un juge, un inspecteur principal de police, un formateur IUFM et une inspectrice pédagogique régionale. Ce groupe de travail a déjà à son actif de nombreuses activités dont :

- 2 journées réunissant 170 personnes sur « *l'organisation judiciaire, les dispositifs mis en place par la justice pour la protection de l'enfant* » et « *le rôle de la violence dans le développement de la personnalité* ».
- diverses matinées de réflexion, par exemple sur « *l'élève étranger* ».

L'association essaie aussi de répondre aux sollicitations extérieures émanant de l'IUFM de Bonneil, de prendre le temps d'accueillir des groupes scolaires. Elle a

participé, dans un collège de Maisons-Alfort, au projet « *un livre... une ville* » autour du roman policier *Des crimes comme-ci, comme chat* de J.-P. Wozière. Outre la découverte de ce genre littéraire, les jeunes de 4<sup>ème</sup>, issus d'un quartier défavorisé de la ville, ont pu appréhender autrement leur ville et rencontrer des partenaires municipaux, réfléchir sur la citoyenneté et les droits et devoirs de chacun dans l'établissement et le quartier. Ils ont aussi travaillé sur la prévention des actes de violence.

Deux autres actions ont retenu notre attention. La formation d'une personne relais au sein des établissements, pour améliorer la prise en charge des jeunes en difficulté et organiser des actions de sensibilisation à destination des élèves. Et l'organisation de sessions de formation sur « *réaffirmer le droit dans la cité scolaire* ». Cinq sessions ont déjà eu lieu, touchant au total 300 personnes de la ZEP et des quartiers sensibles. Elles réunissent à chaque fois des membres de l'éducation nationale, de la police, de la gendarmerie, de la justice et des représentants des parents d'élèves.



On évoque dans un premier temps les incidents, les actes de violences. Le constat de la réticence des enseignants à parler de ces faits, précède celui de leur non-formation relative aux problèmes spécifiques des adolescents issus de quartiers difficiles et celui de la difficulté à « *ébalancer* » les violences en fonction de leur gravité. Le questionnaire des faits de violence, autour duquel s'annonce le travail, s'avère être « *un moyen riche de reflexion personnelle, de concertation et d'objection des faits, comme aussi une autorisation à relater des expériences individuelles qui sont ordinairement tuées ou rendues de façon abstraite* ».

Dans un deuxième temps, une meilleure définition des fonctions, des fonctionnements et des pouvoirs des différentes institutions, permet aux suspicions et aux clichés de tomber. Le rôle d'aide et de soutien de la police et de la justice, dépassant le seul cadre répressif, est mis en valeur. La forte augmentation des faits élucidés (+ 64,28 %) en matière de violences scolaires, voire de trafic de drogue aux abords des établissements fournit un indicateur objectif de résultats concrets.

L'objectif qui consiste à vouloir faire de l'école, lieu longtemps fermé, un lieu où le droit s'exerce, semble atteint. Patrice Kurz, ancien professeur de lettres, devenu juge d'instance à Villejuif et membre actif de l'association affirme : « *L'école n'est pas une forteresse. La loi s'applique pour tous y compris au sein des établissements, qui sont des lieux publics. Par ailleurs, le droit n'a pas qu'une fonction répressive ! On oublie trop souvent sa fonction d'organisation dans la société. C'est un acte de civisme que de le rappeler. Une réflexion devrait être menée dans le même sens par les établissements sur le rôle des règlements intérieurs, la gradation des sanctions — et le respect de la gradation des sanctions —, le rôle du conseil de discipline, qui ne devrait pas toujours mener à l'exclusion.* »<sup>2</sup> Il s'agit bien ici de la volonté de partenariats, de créer un réseau inter-institutionnel permettant des réponses concrètes et adaptées aux phénomènes de violence dans les établissements scolaires.

1) Contact : Olivia Maire, chargée de mission de l'association "Justice et Ville". Tribunal de Grande Instance de Créteil, rue Pasteur Vallery-Radot, 94000 Crétel.

2) *Le Monde*, 9 avril 1993.

Pour mieux faire face à la violence dans l'école, nous souhaitons que le nouveau ministre de l'éducation nationale comprenne que prévention vaut mieux — en termes humains comme en termes économiques — que répression. La prévention passe nécessairement par l'instauration d'une pédagogie de la communication s'appuyant sur une relation de confiance entre adultes et jeunes, sur l'installation d'un dialogue permanent entre les équipes éducatives et les élèves. « *Apprendre à utiliser les mots pour apaiser les maux.* »<sup>22</sup>

La sanctuarisation de l'école nous apparaît comme une fausse réponse sécuritaire, l'école ayant à la fois besoin de mieux contrôler la circulation entre l'extérieur et l'intérieur et besoin de s'ouvrir davantage sur le quartier et la

ville. Une coopération renforcée entre l'éducation nationale, la justice et la police ne peut avoir comme objectif que la reconnaissance de l'école et de ses abords comme des lieux de droits, où la loi respectée ne serait ni la « *loi de la jungle* », ni celle du plus fort, encore moins celle du silence ! Ce genre de coopération soulève la question délicate de savoir où commence le civisme, avec son « *devoir de dire* » pour faire reculer la violence (racket, drogue...), et où il cesse. Entre dénonciation et délation, la frontière est parfois bien mince<sup>23</sup>. Seule la conscience l'éclaire.

Par ailleurs, il nous faut oser, à la suite de Bernard Lampert, dénoncer le rôle joué par le mérite dans les mécanismes contemporains de l'exclusion sociale : « *Si tu ne réussis pas en classe, tu seras privé de travail.* » Ce qui



paru dans *Aujourd'hui*  
du 18 mars 1997

paraît d'autant plus injuste et absurde que l'obligation scolaire avait pour mission de soustraire les enfants au travail !<sup>24</sup> Mais ne faut-il pas faire de l'école un lieu hors production, où la passion de comprendre l'emporterait sur la corvée d'apprendre ? Un lieu où le sens serait fort, tonifiant ainsi une adolescence traitée aujourd'hui d'apathique ? « *À l'heure où les résolutions s'éloignent pour avoir redit la violence au lieu de l'avoir congédiée... l'école est condamnée à l'utopie — à moins qu'elle ne se résigne à la répétition des violence sociopolitiques.* »<sup>25</sup>

8) Cf. "Expérience collégienne et "origine ethnique". La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves français et des élèves étrangers ou issus de l'immigration", de J.-P. Payet et F. Sicot, paru dans *Migrants - Formation*, n° 109, juin 1997.

9) Lire le travail fait autour du règlement intérieur dans *Agir face à la violence*, de J.-Y. Prorochazka, Hachette Éducation, 1996.

10) "Le simulacre, le mythe et l'école", J.-J. Delfour dans *Libération*, 04/04/1996.

11) Cf. *idem*.

12) J.-P. Payet et F. Sicot dans *Migrants - Formation*, n° 109, juin 1997, déjà cité.

13) *La violence à l'école*, op. cit., p. 97.

14) Cf. *La violence en milieu scolaire*, op. cit., p. 80.

15) Lire à ce sujet le tout récent ouvrage *Ecole - famille, le malentendu*. Ouvrage collectif sous la direction de François Dubet, Textuel, 1996. Paru dans *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1997.

16) "Violence à l'école : les coulisses du procès" de Jean-Paul Payet, paru dans *Éducations*, janvier-février 1997.

17) "Ethnicité, effet - classe et punition : une étude de cas" de Éric Debarbieux et Laurence Tichit, paru dans *Migrants - Formation*, n° 109, juin 1997.

18) Cf. *Violence à l'école*, Payot.

19) Cf. "Lycéens. La campagne contre la violence", paru dans *NVA* de février 1997.

20) Cf. *L'éducation face à la violence*, Yannick Joyeux, ESF Editeur, 1996.

21) Cf. Debarbieux et Tichit dans *Migrants - Formation*, n° 109, juin 1997.

22) "De la langue maternelle à la terre du langage" de Jeanne Bénameur dans *La jeune violence* revue *Lire et savoir* n° 1, octobre 1995, Éditions Gallimard.

23) On peut visionner "États d'urgence", le hors-série mensuel de "La Marche du siècle" sur *France 3*, du mercredi 30 avril 1997, sur « *Délation : citoyens ou salauds ?* »

24) Cf. *Les violences de l'école*, Bernard Lempert, coll. La quête du réel, Audijuris Éditions, 1997, p. 21.

25) *Idem*. p. 116.

1) Cf. article "Vraies violences et fausses mesures" de Bernadette Bayada paru dans *Non-Violence Actualité* n° 202, mai 1996.

2) Cf. *Violences et défiances chez les jeunes : problème de l'école, problème de la cité*, rapport de Jean-Michel Léon (exemplaire dactylographié) Paris, MEN, 1983.

3) Cf. *La violence en milieu scolaire - 1 - État des lieux*, Éric Debarbieux, Paris, ESF, 1996.

4) Cf. Marie-Danièle Pierrelée, directrice du collège Garcia-Lorca à Saint-Denis qui affirmait dans une interview au *Nouvel Observateur* (15/02/1996) : « *L'école, telle qu'elle fonctionne actuellement dans des secteurs comme le nôtre, produit elle-même le terreau de la violence.* » Lire "L'école fabrique des exclus" de Marc Coutty, dans le *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, chez Syros et *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs* de Charlot, Bautier, Rochex, chez A. Colin, 1992.

5) *La violence à l'école*, Bernard Defrance, L'école des parents/Syros, 1992, p. 76.

6) *Le sentiment d'insécurité*, S. Roché, Paris, Puf, 1993, p. 142.

7) *L'école agressée - Réponse à la violence*, Jean-Michel Dumay, Belfond, 1994.

# Échanger pour mieux vivre ensemble

CLAUDINE WATIGNY\*

\*Directrice de l'école Decroly (école publique) de Saint-Mandé (94).



L'école Decroly de Saint-Mandé, côté jardin (DR)

**L**'école Decroly est un lieu de vie où chacun des acteurs, qu'il soit enfant, parent ou enseignant, doit pouvoir trouver sa place, s'exprimer, être écouté et reconnu, mais aussi écouter, savoir écouter et accepter les règles inhérentes à toute vie en société.

« *La justification de l'école, c'est de connaître les autres* »

O. Decroly

**É**couter l'enfant, l'adulte, ses pairs, écouter une histoire, de la musique, une consigne, écouter des signes, des attitudes, des besoins, des rythmes, des silences, sans tricher, sans interférer, sans brouiller les ondes, c'est avoir envie d'apprendre, c'est considérer que l'autre a quelque chose à dire et lui permettre de l'exprimer, c'est établir une relation, c'est être capable d'un intérêt, c'est adhérer à un projet, c'est être en mesure d'apprendre.

L'enfant est à l'écoute du monde, l'école se doit d'être à l'écoute des enfants. Ovide Decroly l'était, et, dès sa création, l'école Decroly s'est efforcée de faire vivre cette priorité.

## Se donner le temps

**D**ès la première année de jardin d'enfant, l'organisation matérielle et temporelle vise à faire de l'enfant un membre à part entière du groupe qui se constitue.

Seulement quelques tables pour accueillir ceux qui veulent s'y poser, le temps d'un dessin, d'un puzzle, d'un épluchage de légumes ou d'un câlin au cochon d'Inde. Le reste de l'espace est réservé aux jeux d'eau, au bac à sable, aux constructions sur le tapis, aux jeux dans la chambre, aux coussins dans lesquels il fait bon se raconter un livre, rêver ou regarder les autres s'activer !

Une longue plage horaire (1 h 30) est offerte régulièrement chaque matin aux trois classes de jardin d'enfants pour avoir le temps de reprendre contact, d'investir pleinement un ou plusieurs coins (seul, à côté d'un autre ou avec les autres). L'enfant est rassuré parce qu'il est accepté avec le doudou, la tétine ou le manteau qu'il préfère ne pas quitter, parce qu'il peut garder un peu sa maman ou aller se ressourcer auprès d'un aîné les jours de trop grand cafard, parce qu'il peut ne rien faire ou, au contraire, jouer à l'eau, au sable, jour après jour, jusqu'à ce que le besoin en soit tari, parce qu'il sait l'adulte prêt à sécuriser, encourager, aider,

médiatiser les situations conflictuelles, bien évidemment fréquentes quand on a 3, 4 ou 5 ans et les mêmes désirs ou besoins que les copains !

Ainsi écouté et reconnu dans sa totalité, l'enfant peut à son tour, écouter et reconnaître les autres, apprendre à communiquer au travers d'une vie de classe qui laisse à chacun de réelles possibilités de rencontres et d'échanges.

## Instituer, dans le temps scolaire, de réels espaces de parole

- Pour « *la surprise* » : objet qui tient à cœur, objet d'abord médiateur pour aborder le groupe et s'y affirmer, avant de devenir objet déclencheur d'une activité ou de se transformer en écho du monde.

- Pour « *la causerie* » : témoignage plus élaboré d'expériences personnelles qu'on a vécues hors école et qu'on a envie de partager.

## Qui était Decroly ?

**O**vide Decroly (1871-1932), éducateur, psychologue et médecin, a d'abord travaillé dans un institut d'enseignement spécial pour enfants « retardés » avant d'ouvrir à Bruxelles, en 1907, l'école « pour la vie, par la vie » pour enfants « normaux ». Le principe de base de cette pédagogie est de s'appuyer sur l'esprit d'observation des enfants et de les amener par une approche concrète à s'intéresser à des choses plus abstraites. Alors que l'école traditionnelle se complait à apprendre d'abord les connaissances fondamentales de l'écriture, du calcul et de la lecture, la pédagogie Décroly prône une méthode d'acquisition des connaissances et des techniques par l'expérience, la résolution de problèmes concrets.

• Pour le « *quoi de neuf ? quelles nouvelles ?* » : dès que l'âge de l'enfant le permet, sur un rythme quotidien ou hebdomadaire, un moment pour parler des faits divers ou marquants de l'actualité (de sa famille, de son quartier, du monde), échanger des informations, faire part de ses sentiments, exprimer un avis, demander des explications, mieux maîtriser le quotidien.

• Pour « *les conseils* » : ils ont lieu à la demande des enfants ou des enseignants, dans un cadre institutionnel au collège, d'une manière plus souple en élémentaire. Chaque enfant se représente lui-même et ne parle qu'en son nom. On y traite aussi bien des problèmes relationnels entre enfants, entre classes, entre enfants et enseignants, que des informations et projets ayant trait à la vie de l'école (fonctionnement, règles de vie, fêtes...).

## Vivre les règles

**L**e lieu-école (parc, classes, espaces communs) appartient autant aux enfants qu'aux adultes : chacun participe à son organisation, son entretien, son aménagement. Il donc responsable de son aspect, de son « *climat* », et de son état matériel.

Il y a bien entendu des limites écrites : « *règles de vie* » communes à l'ensemble des personnes qui vivent dans l'école, elles sont établies en début d'année par le groupe des enseignants, explicitées dans chaque classe, communiquées aux familles et modifiables en cours d'année en cas d'inadéquation.

Plutôt que de dérouler une liste de ce qui ne peut pas être fait, nous préférons lister « *les possibles* » : autoriser les jeux avec un ballon mousse (sans conséquence catastrophique pour les vitres), réservé un espace de mur pour les graffiteurs impénitents, laisser l'accès libre aux salles de classe dès l'ouverture de l'école, se déplacer librement dans la classe et dans l'école...

C'est parce que ces règles définissent le cadre qui permet à chacun de se sentir pris en compte et respecté qu'elles sont, d'une manière générale, bien comprises et acceptées — ce qui, bien sûr, n'exclut aucunement les transgressions.

## L'architecture contre la violence

**D**ans un texte intitulé « *Comment la violence a été générée dans mon collège* », une stagiaire professeur de collège, écrit : « *La forme et les matériaux utilisés : l'architecte a privilégié les formes arrondies... Les escaliers, ils sont particulièrement larges, et ne sont pas fermés par des murs... Les matériaux, ils permettent à la lumière de pénétrer : les vitres sont immenses et présentes sur tous les murs donnant à l'extérieur. Les surveillances dans la cour se font de manière discrète. Les responsables peuvent observer la cour du bâtiment. Parfois ils sortent mais souvent s'assoient sur une fenêtre pour parler aux élèves. Le CDI est en accès libre, il est meublé de fauteuils et de décorations qui plaisent aux élèves. Les élèves peuvent abandonner des comportements destructeurs, à partir du moment où ils se sentent chez eux.* »

Extrait du livre de Michel Floro,  
*Questions de violence à l'école*,  
Érès, 1996, p. 140-141.

Les sanctions ? Lorsque le simple rappel de la règle ne suffit plus et que des transgressions répétées dérangent les autres dans leurs activités, « *l'intéressé* » est alors fermement rappelé à l'ordre, éventuellement dirigé vers une autre activité, ou isolé momentanément — sur place ou ailleurs — afin de réfléchir au calme, de laisser « *souffler les copains* » et d'envisager les modalités de son retour dans le groupe.

## Quelle résolution des conflits ?

**E**nfants et adultes étant pris en compte en tant qu'individus, ils ont donc les mêmes droits (à la parole, au questionnement, à la contestation) mais aussi les mêmes devoirs. En cas de conflit entre adulte et enfant, l'adulte peut ne pas

avoir raison. La recherche d'une solution se fait toujours lorsque les esprits sont calmés et sous différents modes, selon la nature du litige : discussion permettant à chacun d'exprimer son point de vue, médiation par un autre adulte ou au sein des structures de concertation, définition d'un contrat permettant de retrouver des relations.

## Pour une démarche d'écoute

Écouter, c'est mettre en œuvre un certain nombre de techniques et d'attitudes. C'est permettre à l'écouté de trouver en lui des réponses à ses questions ou préoccupations personnelles. C'est lui manifester, par des réponses et attitudes de compréhension, une manière d'être qui va lui donner assez de confiance pour trouver en lui des ressources pour gérer ses difficultés et son développement.

Les techniques doivent s'appuyer sur des attitudes profondes. En effet, une reformulation est réellement efficace lorsqu'elle manifeste des dispositions intérieures d'authenticité et de considération positive pour autrui. C'est à ce prix que celui-ci peut éprouver une écoute, qu'avec C. Rogers, nous qualifierons d'empathique. En d'autres termes, il est en présence d'un écoutant qui ressent avec justesse et reflète avec fidélité les sentiments qu'il éprouve pour lui-même. Expérience irremplaçable où l'écoute prend tout son sens et permet à l'écouté d'entreprendre l'explication de son problème ou de sa difficulté.

Extrait du livre de Jean Artaud,  
*L'écoute. Attitudes et techniques*,  
Lyon, Chroniques sociale, 1973, p. 46.

## ***Mais il arrive que la parole ne suffise pas...***

Nous avons été confrontés, ces toutes dernières années, à quelques enfants qui ne veulent ou ne peuvent plus jouer « *le jeu de la parole* », et à des groupes-classes (au niveau du collège) qui confondent discussion et délation et « *couvrent* » des transgressions qu'ils reconnaissent pourtant désapprouver. Il nous a aussi fallu faire face à des parents très consommateurs d'école, négociant la loi lorsqu'elle était une gêne dans leur quotidien. L'intégration d'un certain nombre d'enseignants à qui il a fallu laisser le temps d'intégrer les valeurs sur lesquelles se fonde notre fonctionnement d'école a entraîné des zones de fragilité (les moins expérimentés ayant été plus enclins à se réfugier dans le seul domaine du scolaire et à recourir à l'escalade d'un système de sanctions).

Nous avons donc cherché comment réinstaller une réelle authenticité dans les échanges, en tenant compte des « possibles » que l'institution pouvait proposer à des enfants en difficulté scolaire, pour vivre sans souffrance le quotidien de l'école.

Voici les pistes que nous essayons de concrétiser :

- utiliser au maximum la richesse de la présence dans l'école d'enfants de 3 à 15 ans et permettre effectivement des temps de vie ou d'activités en commun ainsi qu'une réelle prise en charge partagée de certains domaines ;
- développer les structures décloisonnées pour varier les rencontres, les situations et les référents ;
- multiplier les activités de projet et les ateliers pour profiter des compétences de chacun, les reconnaître et les développer ;
- installer un réseau d'échanges de savoir entre tous ;
- renouer avec une démarche plus pédagogique vers les familles, pour consolider une cohérence au niveau du projet éducatif nécessairement commun.

En somme, retrouver certains enseignements d'O. Decroly : « *Il faut essayer de montrer à l'enfant sur le vif les formes de la vie sociale et les lui faire pratiquer...* »

## Crise de l'enseignement ?

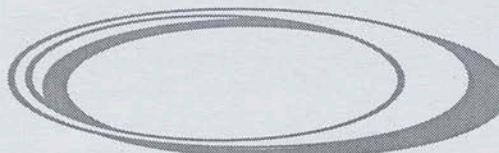
La crise de l'enseignement n'est pas une crise de l'enseignement ;  
il n'y a pas de crise de l'enseignement ;  
il n'y a jamais eu de crise de l'enseignement ;  
les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement elles sont des crises de vie ;  
elles dénoncent, elles représentent des crises de vie et sont des crises de vie elles-mêmes ;  
elles sont des crises de vie partielles, éminentes qui annoncent et accusent des crises de la vie générale ;  
ou, si l'on veut, les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crise de l'enseignement, qu'semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ;  
c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent, pour ainsi dire, les changeantes humanités ;  
le reste d'une société peut passer, truqué, maquillé ;  
l'enseignement ne passe point ;  
quand une société ne peut pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie ;  
quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner ;  
c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ;  
pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ;  
une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ;  
qui ne s'estime pas ;  
et tel est précisément le cas de la société moderne.

NB. Ce texte, intitulé "Quelle crise ?", a été écrit en 1904 par Charles Péguy dans *Pour la rentrée*.

*Nous ne sommes pas partisans du désordre et du chaos, de l'abandon complet des enfants à leur caprice, mais nous croyons qu'il est indispensable d'exercer les enfants au travail personnel, à l'activité spontanée, à la poursuite d'un but librement choisi. Nous croyons, en outre, que non seule-*

*ment l'enfant doit apprendre à travailler seul, mais aussi qu'il doit s'essayer à collaborer en groupe à des travaux collectifs.*

*Car l'être vaut par ce qu'il fait et non par ce qu'il sait. »*



# La vie d'un collège en Allemagne

**Catherine PAYSANT \***



**L a vie d'un collège en Allemagne est faite de relations non contraignantes entre élèves et enseignants.**

**J**'accompagne chaque année des élèves de mon collège dans un établissement semblable au nôtre, en Allemagne, près de Sarrebruck, dans le cadre d'un jumelage scolaire. Nos élèves sont chaque fois étonnés des pratiques pédagogiques qu'ils y découvrent.

Un cliché sur les Allemands s'évanouit très vite : ils ne sont pas plus disciplinés que les Français. Ils me paraissent même plutôt réfractaires à l'autorité, alors que nos élèves y sont relativement soumis.

La journée d'un élève est totalement différente en Allemagne et semble mieux prendre en compte la santé de l'adolescent : les cours n'ont lieu que le matin, de 8 h à 13 h. Ils sont au nombre de six. Chacun dure 45 minutes. La récréation d'une demi-heure permet une vraie détente, les élèves prennent le temps de se restaurer. Comme il n'y a pas d'école l'après-midi, les jeunes ont une vie sociale plus active que chez nous et jouissent d'une autonomie plus

grande, tant par rapport à l'école que par rapport à leur famille.

Il me semble que les enseignants allemands sont en général moins stressés qu'en France. Je ne retrouve pas l'obsession du *timing* lors du déroulement d'un cours. Les rapports enseignés/enseignants me paraissent plus simples, plus vrais, moins distants. Il faut dire que les collègues d'Outre-Rhin surveillent la cour de récréation, remplacent leurs collègues absents, organisent des séjours de classes vertes ou des voyages de fin d'année. Le chef d'établissement n'est pas totalement déchargé de cours. Tout ceci engendre certainement un climat général de confiance mutuelle.

Les élèves sont éduqués à une liberté responsable : ils peuvent rester seuls dans une salle de classe à l'interclasse ; les entrées et les sorties du collège ne sont pas contrôlées systématiquement, il n'y a d'ailleurs pas de clôture autour de l'établissement. On leur demande leurs avis et on en tient compte quand une décision doit être prise pour la marche du collège. Les rapports entre les élèves et l'administration sont également différents des nôtres : le bâtiment administratif n'est pas à l'écart mais au centre de l'établissement. Le directeur entretient de ce fait des rapports personnalisés avec les élèves comme avec les professeurs.

\* Professeur d'allemand au collège Pablo Picasso de Gisors (27).

# Quelles démarches pour gérer des situations difficiles ?

**DOMINIQUE DUVERLIE\***

\* Proviseur à Noyon (60) des lycées Jean-Calvin et Charles-de-Bovelles, responsable de la ZEP de Noyon (département de l'Oise, académie d'Amiens).

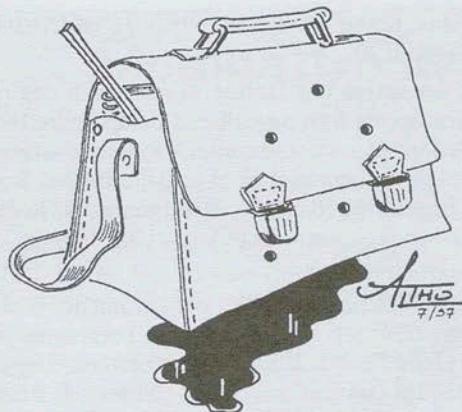


**L**a confiance, dans une classe comme dans tout un établissement, ne se décète pas. C'est pourtant elle qui est la plus efficace pour venir à bout des situations difficiles.

Dans nos établissements scolaires nous parlons souvent des difficultés liées à la prise en charge de publics de plus en plus hétérogènes. Mais les attentes des élèves, des familles, des enseignants et des responsables institutionnels ou politiques sont aussi très diverses. Il est facile de partager des formules, voire des slogans incantatoires, sur des concepts généraux. Tout le monde est d'accord pour l'égalité des chances, la lutte contre l'échec scolaire et la violence, l'intégration ou encore l'éducation à la citoyenneté. Mais encore ? Les divergences apparaissent dès lors qu'il s'agit de décliner les mesures répondant à ces objectifs.

En ce qui concerne la violence et sa prévention, il est intéressant de constater les oppositions dans les solutions proposées. Quand certains demandent des mesures sécuritaires (exclusions, enceintes, caméras, vigiles, chiens...), d'autres instruisent le procès d'une société où l'école est source de violence et les coupables victimes du système, donc irresponsables.

Face aux situations difficiles, nous rencontrons dans nos établissements des pressions diverses, contradictoires et des demandes parfois extrémistes. Dans une même journée nous sommes tour à tour laxiste, démagogue et tortionnaire.



Comment pourrons-nous dans ces conditions, et souvent dans l'urgence, gérer et prévenir les problèmes ? D'autre part tous les établissements scolaires ne doivent-ils pas avoir les mêmes exigences quel que soit leur public ?

L'évolution du système éducatif a modifié les objectifs de l'école, qui sont également variables selon le contexte géographique. Il a été demandé aux enseignants d'instruire, puis d'instruire et éduquer et maintenant d'instruire, éduquer et socialiser. Certains s'en réjouissent, d'autres le déplorent. Les missions se multiplient, les exigences et le temps restent immuables. Comment gérer ces paradoxes et, là où nous exerçons, avons-nous réellement le choix ?

### **Des textes, des mesures et des structures**

L'éducation est nationale : si nous avons appris à travers nos projets d'établissement à gérer avec plus d'autonomie les spécificités de notre environnement, nous devons et souhaitons nous inscrire dans la politique du ministère et le respect de ses textes.

Pour ne parler que de ces quinze dernières années, l'inventaire des circulaires sur la prévention ou la prise en charge des publics en difficulté surprendrait par sa densité.

Les textes ne manquent pas, les structures non plus. À tel point que certains responsables voulant en créer une nouvelle dans l'urgence se sont aperçus qu'elle existait déjà.

### **Des sanctions nouvelles passibles du Code pénal**

Face à la montée de la violence tournée vers les établissements, un dispositif nouveau, sanctionnant les faits délictueux, s'est mis en place. Dans ce nouveau dispositif, le système de punition ne se prononce pas sur la gestion de la classe ; il considère l'établissement scolaire comme une organisation sociale complexe occupant elle-même un lieu central dans la société. Son fonctionnement renvoie donc à des responsabilités partagées et compétentes chacune dans leur domaine. Ainsi les chefs d'établissement qui constatent les infractions, les signalent aux autorités compétentes qui agissent.

Ce dispositif sanctionne trois grandes sortes d'infractions :

— les intrusions tombent dans le domaine du pénal. Un nouvel article (R645-12) est ajouté au Code pénal, punissant d'une peine contraventionnelle de cinquième classe (amende allant de 10 000 à 20 000 F, plus possibilité de travaux d'intérêt général de 20 à 120 heures), toute personne « qui s'introduit irrégulièrement dans une école, un collège, un lycée » ;

— les atteintes aux biens. De la même façon, les articles du Code pénal sanctionnent les destructions, les dégradations, mais aussi les inscriptions, signes et dessins (art. 322-2). Un autre article sanctionne les extorsions de biens avec violence (art. 312-1) ;

— les actes contre les personnes, classés en trois catégories, tombent sous le coup de la loi. Les atteintes à l'intégrité physique des individus relèvent de l'article 322-2 ; l'offre illicite de stupéfiant relève de l'article 222-39 ; les outrages en parole, gestes ou menaces adressés à une personne chargée d'une mission de service public relèvent de l'article 433-5.

Extrait du livre de Michel Floro,  
*Questions de violence à l'école*,  
Ramonville, Érès, 1996, p. 155.

En clair, il suffirait déjà de connaître et de mettre en œuvre ce qui est déjà prévu !

On pourrait citer pour mémoire les CES<sup>1</sup> et les GALS<sup>2</sup>, qui travaillent régulièrement avec les CCPD<sup>3</sup> dans le cadre parfois de ZEP<sup>4</sup>, de ZRUS<sup>5</sup> ou de DSQ<sup>6</sup>... Il faudrait ajouter aux structures créées dans les années 1980-90 quelques plans d'urgence ou de prévention pour comprendre que le sujet n'est pas nouveau et que nous avons connu un décalage chronologique entre les faits, leur gestion et la sensibilisation par les médias du grand public.

Au-delà des textes, il paraît intéressant de noter ce qu'ils ont apporté aux établissements et modifié dans les pratiques des personnels. Les instructions du ministère transmises dans les académies, les départements puis les établissements ont été suivies avec plus ou moins d'enthousiasme. Il n'en reste pas moins que les choses ont changé. Depuis les premiers textes sur les ZEP, puis sur la lutte contre les toxicomanies, de nouvelles démarches sont apparues. La politique volontariste pour la généralisation des projets d'établissement, puis la loi d'orientation de 1989 en passant par les dernières déclarations de nos ministres, permettent de dégager des constantes :

- l'importance de la prise en compte de la spécificité du contexte local dans la politique des établissements ;
- l'intérêt croissant de la concertation avec les partenaires extérieurs.

## Partenariat

Les mentalités ont évolué, même si la distance restant à parcourir reste ici et là importante. Ce qui était inconcevable il y a dix ans paraît parfois timide ou banal. L'éducation nationale aurait perdu son monopole de la prise en charge des jeunes, est-ce possible ?

Les actions menées avec les médecins, les travailleurs sociaux, la gendarmerie, la police, la justice, les élus, les parents et les associations se sont multipliées. La frilosité, voire le rejet culturel, à l'égard d'autres institutions a considérablement reculé au profit d'un partenariat de plus en plus actif, pourquoi ? « parce que la culture de la rue est rentrée dans l'école » donc il est logique qu'on y retrouve tous les

acteurs sociaux, diront aussi bien ceux qui s'en félicitent que ceux qui le regrettent.

En fait, les textes ont facilité la rencontre des responsables qui ont appris à se connaître, à comprendre leurs différentes missions et surtout, ensuite, à se faire confiance. On a découvert que les jeunes étaient aussi, à heures fixes, des élèves qui pénétraient dans les établissements, le cartable chargé de leurs problèmes extérieurs plus souvent que de leurs livres.

Les équipes les plus motivées ont commencé à chercher des solutions transversales, où chaque partenaire pouvait trouver sa place dans des actions concertées. Depuis, les observatoires, les conventions ou les chartes ont fleuri dans les académies et les départements, manifestant la volonté des différentes institutions de travailler ensemble. Il reste à décliner sur le plan local, avec les élus et les associations, des actions cohérentes avec les objectifs que tous se sont fixés.

## Des actions et de leur impact

La réussite des actions dépend de plusieurs facteurs. Certes, il faut des moyens, financiers et humains. Ils sont indispensables et seront le plus souvent reconnus insuffisants. Mais aussi, et surtout, un contexte relationnel favorable. Au-delà des mesures et des structures, ce sont les personnes qui vont permettre de réussir ici, alors que les mêmes dispositifs auront échoué ailleurs. Si aucune recette n'est transposable, il est clair que certaines conditions, à défaut de garantir la réussite, la favorisent.

Nous savons tous que dans une classe un professeur peut se permettre une remarque que les élèves vont accepter, alors qu'un de ses collègues, devant le même public, aurait déclenché une violente opposition. Il s'agit d'un problème relationnel, de reconnaissance des uns et des autres, voire de confiance.

Il est difficile avec certains de nos élèves de mesurer la différence entre ce qui est dit et ce qui est entendu. On peut le regretter mais, de plus en plus souvent, nous travaillons avec des élèves susceptibles, qui sont prompts à interpréter de bonne ou mauvaise foi. Ce qui nécessite de notre part une certaine vigilance et surtout des choix dans nos démarches.

## Combattre la délinquance par la parole

**R**éconciler les jeunes entre deux cultures avec le monde dans lequel ils vivent. Voilà l'ambitieuse expérience à laquelle le lycée professionnel Charles-de-Bovelles a participé cette année.

Outil de cette expérience : la mise en place d'un groupe de parole. Un groupe comportant quinze jeunes lycéens originaires d'Afrique du Nord. L'étude des séances enregistrées sur vidéo (pour servir de référence à d'autres établissements) porte sur une sensibilisation à l'histoire, à la langue, aux traditions, à la philosophie kabyle et aux religions. Tout un travail destiné à des jeunes qui souffrent « *d'une perte d'identité et de valeurs de référence* », expliquent les responsables du projet. Les réunions de travail ont eu lieu sous la houlette du chercheur Hamid Salmi, basé à l'université de Paris VIII.

### Stopper la violence

L'étude part d'un constat élaboré par Hamid Salmi et un de ses confrères. Le professeur Salmi rapporte à ce propos : « *La dislocation du tissu social et culturel dans les banlieues et grands centres urbains génère solitude, violence et désarroi chez une grande partie des jeunes.* »

Hamid Salmi ajoute : « *Associées au traumatisme de la migration — deux pays, deux langues, deux systèmes de valeurs perçus comme contradictoires — ces choses provoquent chez les enfants de migrants un mal-être profond* »

Dans nos actions, partons avec l'a priori de la confiance. Confiance vis-à-vis de nos élèves : jeunes qui ont à bénéficier de l'école, ils ont des aptitudes à comprendre et une volonté de progresser, même s'il nous revient parfois de leur expliquer pourquoi. Confiance vis-à-vis des enseignants qui sont toujours, et trop souvent, les plus exposés. Confiance encore en nos partenaires : même s'ils sont différents dans leurs pratiques et leur culture, il importe que nos démarches soient cohérentes et complémentaires. Enfin confiance en notre institution et en ses responsables car on aura osé dire, pu dire et obtenu de faire.

*qui s'exprime par des ruptures familiales, scolaires et sociales.* » Et de poursuivre : « *Ce mal-être évolue avant de se manifester par une violence de groupe.* »

Face à cette violence, le chercheur propose une solution. Celle de pousser les jeunes à s'exprimer. Un premier pas pour ensuite trouver l'angle qui mènera à la réconciliation avec la société.

Témoin de cette expérience, Blandine Romond, qui est proviseur des lycées Calvin et Bovelles, confie : « *Le choix s'est porté sur un groupe d'origine marocaine, communauté la plus représentée. Rapidement nous avons été surpris de la confiance avec laquelle ces jeunes s'exprimaient pour manifester une angoisse importante d'être entre deux mondes. Celui des parents migrants et celui de Noyon avec les enseignants. Ils ont des difficultés à savoir ce qu'ils sont et ce qu'ils vont devenir. Les réunions ont permis de lever des confusions, de dépasser des malentendus et de leur faire rétablir un dialogue avec leur parents.* »

Une ultime réunion se déroulera en octobre prochain. Ensuite, les premières leçons seront tirées pour trouver une vie plus harmonieuse au sein de l'établissement scolaire.

L.G.

ANV reproduit ici un article paru dans *Le Parisien* du 18/07/97. Il relate l'une des nombreuses initiatives réalisée au lycée Charles-de-Bovelles, de Noyon (60).

La confiance n'est pas instituée par les textes. Elle ne se décrète pas, elle se gagne. Rappelons aussi qu'elle n'exclut pas la rigueur. Dans la confiance nous aurons sur le plan local analysé ensemble l'état des lieux qui nous permettra de fixer nos objectifs. Il est essentiel de partager les constats pour faire la part des choses entre la violence et le sentiment d'insécurité. Quelle est la part des faits, de la rumeur, des représentations ? Qu'appelle-t-on violence, incivilité, agressivité ? Certaines violences sont plus médiatiques que d'autres, celles des villes sont plus connues que celles des campagnes — c'est connu depuis La Fontaine ! — pourquoi ?

## La banque de données sur les actions éducatives en ZEP et autres milieux difficiles

Pour savoir où, quand, comment et avec quels résultats se sont déroulées dans des établissements scolaires des actions « Prévention de la violence » ou « Éducation à la citoyenneté », faire 3616 INRP, banque de données DIFTEL. Plus de 360 descriptions sont présentées très utilement.

Nous reprochons aux élèves d'avoir un vocabulaire confus, peu précis. À un autre niveau ne sommes-nous pas tombés dans le même travers ? Certains mots dans nos institutions ou dans les médias deviennent à la mode : à trop les employer, nous les vidons de leur contenu, de leur sens.

### Donner du sens ?

Donner du sens à nos élèves, c'est sortir des discours généraux, c'est revenir à des explications simples, précises et claires. C'est expliquer et appliquer. À propos de prévention et d'éducation, des établissements ont travaillé sur un parallèle entre le code de la route et le règlement intérieur. Il est pertinent en effet de dire aux élèves : voilà ce qui est négociable, voilà ce qui ne l'est pas. Il est tout aussi important que les adultes sachent eux-mêmes ce qui est de l'ordre du contrat et ce qui ne l'est pas : la concertation ne peut porter que sur ce qui est négociable. Ce qui veut dire que le contrat de vie scolaire est un complément pédagogique et éducatif au règlement intérieur qui représente la loi. Ce n'est pas l'un ou l'autre comme trop souvent on l'a laissé croire. Nous devons nous méfier nous-mêmes de ce qui est permis : faute d'assumer une autorité d'adultes, inhérente à notre statut, nous acceptons des situations qui engendrent

des dérives et des incompréhensions. Plus que les armes et les coups qui, certes, provoquent ponctuellement des drames, nous souffrons au quotidien d'un climat qui peut engendrer la peur : peur entre les élèves, et peur chez les enseignants. On ne retient toujours que les faits, en oubliant qu'ils sont les conséquences d'attitudes ou de renoncements. Pourquoi un climat bascule-t-il dans un établissement ? À quel moment a-t-on laissé faire ? Pourquoi évite-t-on certains lieux ? Pourquoi un jour n'accepte-t-on plus rien ?

Il arrive un moment où les gens explosent, et ce paroxysme succède souvent à une période où l'on ne disait plus rien, où on faisait semblant d'accepter — ne plus rien dire, c'est accepter pour éviter les remarques, voire les altercations. Que tolère-t-on ? Que sommes-nous prêts à accepter ? La peur, souvent annonciatrice de la violence, peut naître de notre mutisme face à des comportements non scolaires, qui se généralisent puis nous dépassent et nous angoissent, nous ne pouvons plus réagir. Le processus est en cours : les relations se détériorent, la communication est rompue, la démission, la peur d'intervenir, vont se généraliser. Le terrain est abandonné et va être très vite occupé par des jeunes dont les préoccupations n'ont plus rien à voir avec les finalités de l'école.

### Sanction et prévention

Dans une démarche éducative, ce n'est pas la sanction qui est importante mais les conditions dans lesquelles elle est donnée et perçue. Elle doit être juste, et adaptée.

L'élève qui la reçoit ne doit ressentir ni mépris ni humiliation, pas plus qu'une idée de vengeance de l'adulte. Pour cela, la décision doit se prendre avec recul et sérénité. Une concertation avec des équipes formées évitera les réactions à chaud, parfois inspirées par des pressions locales. Comment réussir à être à la fois victime, procureur et juge ? Comment prendre de la distance entre sa personne et sa fonction ? Des formations spécifiques et inter-catégorielles permettent de mieux appréhender ces problèmes.

Il est nécessaire de maîtriser de nos jours le registre de paroles qui sera le mieux adapté aux élèves concernés et aux lieux où elles sont prononcées. Les relations ne sont pas les mêmes en situation dure ou au milieu de la cour. Parfois un mot ou un geste suffit à provoquer un affrontement qui

déstabilise l'adulte et le pousse à la faute, prétexte à une agression réactive.

Ces situations doivent avoir été préparées, réfléchies, dédramatisées pour être mieux gérées. Ce qui n'enlève rien à leur gravité ni à la nécessité de les sanctionner.

La sanction est légitime et doit être appliquée. Mais, dans tous les cas, elle doit être expliquée. Les décisions les plus graves vis-à-vis d'un élève dans un établissement scolaire sont prises dans un conseil de discipline qui peut décider de son exclusion définitive.

Si le conseil de discipline est une machine à exclure, on ne réglera rien. Par contre, selon les cas, on peut expliquer qu'il s'agit de protéger les autres, et de rappeler la loi et ses applications dans la communauté scolaire. L'exclusion d'un élève d'un établissement devrait être un moment fort pour permettre une prise de conscience et une évolution des comportements. Cela suppose un suivi de l'élève et l'élaboration d'un nouveau projet de formation ou d'insertion qui pourrait là encore être travaillé avec la famille et d'autres partenaires. Il s'agit d'éviter la marginalisation et ses conséquences.

## Mise en place d'actions complémentaires

- **À court terme** : il s'agit d'actions précises, concrètes, qui souvent répondent à des faits qui ont heurté les mentalités. L'objectif est de protéger la collectivité et aussi de la rassurer.

Ces actions ne sont pas les plus difficiles à réaliser, elles nécessitent parfois des moyens financiers (portes, grilles, caméras, badges...) mais pas uniquement. Elles peuvent être spectaculaires, voire médiatisées. Vous faites venir la brigade des stupéfiants avec les chiens. Vous instaurez un contrôle des entrées et des sorties par des emplois-villes ou des contrats emploi-solidarité. Ces actions plairont à une partie des élèves mais surtout aux parents qui veulent croire que les problèmes sont ainsi réglés.

- **À moyen et long termes** : la démarche est axée sur la prévention des conduites. Elle repose sur des actions où l'élève devra être actif et acquérir savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces apprentissages demandent un investissement humain qui nécessite motivation, compréhension et adhésion. Ces actions

éducatives se déroulent sur une ou plusieurs années. La réussite de ses actions est plus difficile à évaluer. Les parents se sentent plus en retrait et perçoivent moins les objectifs, alors que la confusion entre victimes et coupables risque d'être dénoncée par certains. C'est un travail de longue haleine qui fait appel au militantisme de quelques-uns.

Il n'en reste pas moins vrai que le paradoxe est flagrant. Le grand public préfère le court terme qui donne plus dans le symbolique. Alors la forme importe plus que le fond et profite à l'image de l'établissement : quant au règlement des problèmes...

## Résister contre la violence

C'est lutter contre la marginalisation d'une partie de la population, c'est demander les mêmes droits et obligations, quels que soient les lieux. C'est aider les plus démunis en leur proposant plus : plus de moyens, plus de confiance et plus d'espoir. C'est ne pas accepter qu'un jeune dise « *ce n'est pas pour moi* ». C'est refuser les politiques élitistes qui institueraient différents types d'établissements avec d'un côté ceux où l'on instruit, et de l'autre ceux où l'on socialise. Il suffirait aux premiers de dispenser aux meilleurs des contenus disciplinaires conformes aux programmes et propres à intégrer les grandes écoles. Quant aux seconds, il faudrait annoncer, dans un souci hypocrite d'égalité, les mêmes exigences sur les contenus avec, en plus, des actions permanentes qui répondraient aux besoins d'éducation et de socialisation :



c'est-à-dire faire plus avec ceux qui en demandent le moins. Où serait le sens ? Où seraient les valeurs ?

Résister, c'est être prudent vis-à-vis des mesures qui peuvent servir les stratégies de parents avertis pour des parcours de formation privilégiés, ce qui aurait pour effet de renforcer les phénomènes de ghettoïsation. Ce qui nous amènerait également à nous méfier de l'ouverture d'établissements scolaires de proximité qui peuvent, certes, limiter les déplacements mais aussi fixer les populations là où elles sont, c'est-à-dire à l'écart !

L'école est le dernier lieu où peut encore se faire un brassage social. Elle doit rester ce lieu privilégié et refuser de reproduire les inégalités sociales et économiques. Peut-on imaginer des établissements qui prépareraient des futurs citoyens à avoir un rôle social actif et d'autres où l'on apprendrait aux jeunes à être « sages » tout en sachant qu'ils seront exclus de tout, donc prêts à tout ?

Gérer et prévenir la violence, c'est s'engager dans une démarche où l'on refuse tous les déterminismes et où l'on fait partager la confiance que l'on place dans son institution et dans les nouvelles générations, même si parfois, à côtoyer l'utopie, on suscite sourire et compassion.

Prévenir la violence, c'est veiller à une cohérence dans les relations des élèves et des personnels. C'est partager une démarche. Ce qui implique avant l'action une réflexion, une concertation, un constat partagé et des objectifs communs, c'est-à-dire une politique d'établissement.

Prévenir la violence, c'est gérer des équilibres entre sanctions et prévention dans nos établissements mais aussi sur les exigences d'une société qui ne peut demander à l'école d'enseigner des valeurs qui ne seraient que théoriques. L'égalité, la solidarité, la générosité, le travail, l'honnêteté ne sauraient être que matières à enseigner.

Les citoyens de demain réclament de pouvoir appliquer ce qu'ils ont appris à l'école.

- 1) Comité d'environnement social.
- 2) Groupe d'action local pour la sécurité.
- 3) Conseil communal de prévention de la délinquance.
- 4) Zone d'éducation prioritaire.
- 5) Zone à redynamiser urbaine sensible.
- 6) Développement social des quartiers.

## “Dur, Dur... !”

Les enseignants sont souvent confrontés à un bavardage incessant dans leur classe, bavardage qui pour eux à la figure d'une violence d'autant plus intolérable qu'elle est quotidienne. Mais la violence n'est pas toujours physique. Elle peut surgir au détour d'un tableau. Raymonde Roux, professeur de sciences médico-sociales, raconte :

« Je devais faire un cours sur la Sécurité sociale dans une classe à la réputation... ; des garçons de 15-16 ans qui terrifiaient tout le monde, quoi ! J'entre : cris, sifflets, huées, « à poil » etc. Bon. Je regarde le tableau : ils avaient dessiné un sexe féminin, assez... grossièrement !

Je regarde, et je profite d'une légère accalmie pour lâcher : « Tiens ! Vous avez oublié l'essentiel ! » Brusque silence. « Bon. Je vais vous expliquer. Ce n'est pas compliqué, et ça peut être utile. Mais on m'a demandé de vous expliquer la Sécurité sociale, c'est utile aussi, je vais raccourcir un peu, pour qu'on ait un peu de temps. » Et je tends le chiffon à un élève au premier rang : j'avais besoin du tableau pour mon cours ! Il se lève et va effacer. Alors je fais le cours, impeccable, ils sont attentifs, écoutent, posent des questions... et à la fin je demande :

« Bon, il nous reste dix minutes, celui qui avait dessiné au tableau peut venir refaire le dessin ? » Les rires en désignent un, qui finit par se lever, tout rouge. Il esquisse au tableau. « Tu n'as rien oublié ? » Je repose la question à la classe : personne ne répond. « Bon : vous avez oublié le clitoris. » Je complète le dessin. Et j'explique la fonction du clitoris. La discussion a été incroyable mais hélas, brève, je ne faisais que passer... Ce que ces gamins pouvaient trimballer, derrière la frime ou le porno, d'angoisse, de malaises, de peurs devant... devant la femme, quoi ! c'était inouï ! »

Raymonde sait bien ici que ce n'est pas à elle que s'adressent les sifflets, le dessin obscène. Mais il n'est évidemment pas question de laisser faire : le dessin obscène est effacé. Elle perçoit l'angoisse derrière les propos, les attitudes, les cris... Et percuté directement cette angoisse, sous la ceinture. Le dessin sera redessiné, pédagogique. Le lien a été maintes fois analysé entre violence et sexualité. Et ici, encore une fois, la parole dénoue les tripes nouées.

Extrait du livre de Bernard Defrance,  
*La violence à l'école*, Paris, Syros, 1992<sup>2</sup>, pp. 115-116.

# Intégrer la loi avant de l'élaborer à son tour

**FRANÇOIS LHOPITEAU\***



**L**es actes violents à l'école n'expriment pas seulement les conflits entre enfants et adultes. Ils révèlent la souffrance d'enfants qui n'ont jamais bien intégré la loi et les règles de vie commune.

**Q**ue l'enfant devienne un adulte autonome ! Autonome c'est-à-dire capable de choisir ce qui est bon pour lui-même, capable de déterminer sa propre loi. Autonome, du grec, *auto* soi-même, et *nomos*, loi. L'éducation vise cet objectif premier. Faire de l'enfant un être devenant capable d'agir sur son propre destin.

Si l'éducateur désire que l'enfant parvienne à prendre en charge sa vie individuelle comme sa vie collective, il lui enseignera le sens de l'initiative, l'esprit critique, ou bien encore l'art de la négociation et se gardera de tout autoritarisme qui fabrique des sujets soumis. L'enfant deviendra attentif aux valeurs qui fondent les relations humaines et qui justifient les lois. S'il désobéit à l'une d'entre elles, ce sera davantage par objection de conscience que par caprice de jeunesse... L'objecteur de conscience sait pourquoi il désobéit et sait assumer les conséquences de son acte. Le prix qu'il paie momentanément — sanction, amende, emprisonnement — n'est qu'un épisode d'un combat politique de longue haleine. Il s'agit pour lui de peser dans un débat démocratique et d'obtenir un changement de loi. Il a intégré qu'il ne peut pas agir par toute-puissance pour obtenir satisfaction, il accepte des règles du jeu dans cette confrontation.

L'enjeu est là. L'autonomie de conscience de chaque être implique la capacité d'objecter à toute loi, mais l'accès

\* Formateur à l'IFMAN - Haute-Normandie (Institut de formation du Mouvement pour une Alternative Non-violente, Centre Jacques Monod, Voie de la ferme, 27100 Val-de-Reuil).

à cette autonomie passe par l'intégration préalable de lois et de règles.

## Intégrer son propre legs

**E**duquer signifie étymologiquement conduire à l'extérieur (latin : *e-ducere*). L'éducateur doit rendre l'enfant capable de quitter le cercle familial et de survivre de sa propre initiative. À cet effet il lui aura enseigné toutes les lois et règles incontournables pour sa survie. En « *passant à l'extérieur* » et en s'engageant par exemple sur la voie publique le jeune adulte saura s'il doit rouler à droite ou à gauche. Il saura qu'il n'a pas le choix. Ce sera selon le territoire où il se trouve. Ici à droite, outre-Manche à gauche. Il se pliera à la loi en vigueur, non pas tant pour éviter les désagréments des sanctions mais essentiellement pour rester en vie. La circulation à contresens des lois est souvent mortelle.

La première fonction de l'éducateur est de transmettre le legs. L'enfant qui vient au monde voit le jour sous une latitude particulière et dans une communauté humaine particulière. À l'heure de sa naissance il reçoit de ses parents et prédécesseurs une place, un environnement et des valeurs, un legs. Bon ou mauvais héritage ? Il en jugera plus tard. À cet instant il dispose d'un pouvoir de jugement et d'action fort limité. Il n'a d'autre choix que de plier aux lois de la réalité qui s'imposent à lui. Legs et loi n'ont-ils pas la même racine latine *lex, legis* ? L'acte éducatif est d'abord un acte de transmission de la réalité, si contraignante soit celle-ci...

Or l'enfant n'aime pas les contraintes de la réalité. Dès la première minute elles déferlent sans ménagement. La plus forte d'entre elles est celle de la séparation. Alors qu'il vient de vivre neuf mois durant en fusion corporelle avec sa mère, il doit instantanément passer à la différenciation des corps. Son premier apprentissage est d'accepter une forme d'abandon afin de goûter à un tout début d'autonomie. Mais ce n'est pas facile. Mis au berceau il va manifester son mécontentement, ses cris vont peut-être lui faire gagner un retour dans les bras de sa mère. Mais généralement le sursis n'est que de courte durée. Il lui faut vivre la contrainte de la séparation. Que va générer celle-ci ? De la souffrance destructrice ou de la frustration structurante ?

## La frustration est structurante

**E**tre abandonné par sa mère, dans un berceau, a-t-il un sens ? Oui, répond l'adulte qui est déjà passé par là. Mais qu'en dit l'enfant ? Il dit ses pleurs et ses cris, car il n'imagine aucune autre perspective de vie que la relation fusionnelle avec sa mère. Il ne désire qu'une chose : revenir dans ses bras. Il aspirerait volontiers à une toute-puissance qui lui permette d'obtenir immédiatement satisfaction de ses désirs. Mais la vie ne peut se développer que si des lois viennent canaliser les désirs de toute-puissance des uns et des autres, sinon ils conduisent à la violence et la guerre. L'enfant va donc apprendre la frustration.

Il va vivre la contrainte douloureuse de la séparation. Avec des sanglots de colère ou de tristesse, il va finir par s'endormir. À son réveil, l'heure de la tétée étant revenue, son désir le plus cher sera exaucé : il retrouvera sa mère. Mais après ce temps de retrouvailles reviendra encore le temps de la séparation, et l'enfant vivra un nouveau moment de frustration. Toutefois, au fil des jours, il découvrira que la contrainte n'est jamais définitive, d'autant plus facilement si sa mère — ou son père — utilise des paroles pour dire le sens de cette contrainte. Bien sûr le tout petit enfant ne comprend pas sémantiquement les mots prononcés, mais il ressent déjà l'émotion portée par les paroles de ses parents et celle-ci est déjà hautement signifiante pour lui. Entre « *maintenant je pense que tu as besoin de dormir, tout à l'heure je reviendrai te prendre* », et « *y en a marre d'un gamin qui braille, je ne te supporte plus* », la proposition de sens n'est évidemment pas la même ! La frustration d'un temps de contrainte est acceptée quand elle permet d'accéder de façon certaine à la satisfaction du désir. La frustration a du sens, car elle permet d'atteindre un but ; elle est structurante. Sinon elle s'appelle souffrance. La souffrance ne conduisant nulle part est destructrice.

En posant des contraintes sources momentanées de frustration, l'éducateur permet à l'enfant d'accéder à de nouveaux désirs. Ainsi la grande séparation à l'entrée à l'école maternelle occasionne des découvertes sociales que ne permettrait pas le repli dans la sphère familiale. Mais cet abandon est accepté par l'enfant parce que son désir le plus cher, les retrouvailles, est annoncée dès le matin. La très célèbre Heure des mamans<sup>1</sup> est un moment particulièrement parlé par les enseignantes des premières classes maternelles.

## Le rôle de l'éducateur dans la société

**L**e rôle de l'éducateur est de former l'individu pour que, dans ses actions, il tienne compte et de l'intérêt universel et concret, et de ce que la société politique définit dans son intérêt par ses mœurs, règles et lois. En ce sens, l'éducateur est au point de suture de la morale et de la politique. Et son but, avoué ou non, est de faire que l'éduqué devienne à son tour éducateur. Pour ces diverses raisons, le travail de l'éducateur est de promouvoir une éducation à la liberté qui n'esquive pas les responsabilités du sujet à l'égard d'autrui et de la société, mais au contraire les suscite. La tâche éducative est loin de ne revenir qu'au rôle de l'école, mais le jour où le gouvernement de notre pays valorisera enfin, et dès les plus jeunes classes, l'enseignement de la philosophie et de l'histoire — pas seulement celle écrite par les « vainqueurs », mais aussi celle écrite par les « vaincus » —, il surgira des foyers de résistance à la bêtise humaine et à la technocratie déshumanisante.

Extrait du livre de François Vaillant,  
*La non-violence. Essai de morale fondamentale*,  
 Paris, Cerf, 1990, p. 255

### Donner des repères qui offrent du sens

**L**'enfant apprend ainsi à passer d'une relation fusionnelle à une relation fondée sur le désir mais réglementée par des contraintes. Il apprend donc la loi. Cet apprentissage structure sa personnalité. Il intègre d'autant mieux la loi que l'adulte qui la lui transmet lui en dit — par ses paroles et par ses actes — le sens.

Chaque loi est fondée sur une proposition de sens de vie. Énoncer une loi protégeant la propriété individuelle, ou une loi collectivisant les biens sont autant de propositions fondées sur des valeurs différentes. L'enfant très jeune

entend bien que lorsque son parent lui impose une limite, il se joue quelque chose d'important. À l'éducateur de rendre compréhensible le sens porté par la loi. Exercice difficile pour l'adulte qui réagit souvent à l'émotion ou qui s'arrogue une toute-puissance sur les lois ou règles le dédouanant de toute explication.

Or nombre d'enfants arrivent à l'école, puis au collège, en n'ayant pas intégré la nécessité de la contrainte. Leur milieu familial n'a pas suffisamment posé la loi. Certes des parents peuvent se montrer très violents pour autant, leurs propos ou leurs actes traduisent leurs émotions, mais ne proposent pas de cadre structurant. Ne voit-on pas des parents passer de la surabondance de gifles à la surabondance de démonstrations affectives, et l'enfant osciller entre « *on ne m'aime pas* » et « *on m'aime* », sans jamais cerner de repères clairs et objectifs ? Les parents concernés sont probablement en panne de repères pour fixer des limites à leurs enfants, ne sachant plus où les trouver. Jean-Baptiste de Foucauld l'a fort bien observé : « *Les grands systèmes de sens portés par les traditions communautaires ou politiques, par les religions, par les idéologies de progrès ou de révolution, sont en train de s'estomper. Il y a quelques générations à peine, la plupart des personnes naissaient dans des familles qui se rattachaient à l'un des grands systèmes de sens, et étaient éduquées à l'intérieur de celui-ci. Aujourd'hui, à chacun de se forger lui-même le sens qu'il entend donner à sa vie.* »<sup>2</sup>

Lorsque l'école est confrontée à la violence des élèves, elle doit se poser préalablement la question de la loi. Les actes commis sont-ils seulement l'expression d'un conflit entre les enfants et les adultes<sup>3</sup>, ou révèlent-ils une souffrance plus grave d'enfants qui ont trop peu intégré la loi ?

### L'absence de loi conduit à la violence

**L**es enseignants accueillant des élèves issus de familles en souffrance doivent s'interroger sur cette question. Geneviève Nuptia, conseillère d'éducation dans un collège recevant une proportion importante de jeunes issus de familles en manque de repères manifeste une grande vigilance. Et pourtant en racontant l'histoire de Jonathan, elle montre combien il est difficile de poser la loi.

« Jonathan a reçu peu d'amour dans son enfance, sa mère est seule, il se sent sans famille. Au collège il a fait une 6<sup>ème</sup> avec beaucoup de difficulté, une 5<sup>ème</sup> avec autant de difficulté, et normalement il devait entrer en 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien. L'intérêt de cette classe tient dans le travail de réflexion mené entre l'élève, les enseignants et la famille qui conduit à signer un contrat pour entrer en 3<sup>ème</sup> d'insertion où la formation se fait en alternance entre le collège et l'entreprise. Mais Jonathan à la fin de la 5<sup>ème</sup> avait déjà 15 ans, il a donc été admis directement en 3<sup>ème</sup> d'insertion sans qu'il y ait eu ce travail de préparation qui fixe des règles. Bien sûr on lui a dit que c'était une exception vu son âge et que l'on comptait sur lui pour s'appliquer au travail. Mais il a vu que pour lui on s'arrangeait avec les règles. Le premier conflit avec lui n'a pas tardé peu de temps après la rentrée.

Tous ses camarades à la fin de la 4<sup>ème</sup> avaient cherché leur stage en entreprise pour la 3<sup>ème</sup>, et lui ne se préoccupait pas de trouver le sien. Son professeur l'a donc envoyé en retenue un mercredi matin. Je l'ai reçu en entretien ce jour-là, au début de la retenue, et j'ai mesuré l'état de non-structuration dans lequel il se trouvait. Il était sanctionné, parce qu'il n'avait pas fait son travail, parce qu'il n'avait pas de lieu de stage, mais surtout il se sentait complètement égaré. Il m'a dit son mal-être par rapport à sa famille. Je l'ai alors aidé en téléphonant immédiatement à quelques entreprises pour lui trouver un stage. Rapidement l'une d'entre elles m'a proposé de le recevoir sur le champ. Alors le sentant prêt à se ressaisir, j'ai grillé une première étape. Je l'ai dispensé des trois heures de retenue restantes et je l'ai envoyé rencontrer l'entreprise, où il s'est bien présenté. Mais ce jour-là j'ai commis une erreur, j'aurais dû réaliser la sanction avant de le laisser partir.

Un nouveau mois s'est passé, satisfaisant pour les profs et pour l'entreprise. Mais à la fin du premier trimestre, il a de nouveau dérapé. Il a choisi d'aller en entreprise mais aussi totalement d'être absent du collège. J'ai demandé au principal de collège de marquer le coup, mais celui-ci a préféré être compréhensif pour cet élève « si peu scolaire », et il ne s'est rien passé. Jonathan revient au bout de quelques temps sans qu'il ne lui soit rien dit.

En février, il recommence à être absent. D'autant plus facilement que de toutes façons il ne lui a été demandé aucun compte ! Il est devenu de plus en plus absent du collège.

## Boîte aux lettres et démocratie

**D**ésaccords, disputes, bagarres, des élèves apprennent à résoudre leurs conflits entre eux et à élaborer des règles communes.

Pédro lit le papier : « Bastien n'arrête pas de m'embêter et de traiter ma mère, signé Nora. » Pédro donne la parole à Nora. Celle-ci se lève et devant toute la classe réaffirme son accusation. Bastien, lui, reproche à sa voisine de table de prendre ses affaires sans lui demander : « C'est elle qui a commencé ! » Immédiatement trois doigts se lèvent. Méthodiquement Pédro distribue la parole. Les trois témoignages confirment la thèse de Bastien.

Maintenant tout le monde donne son avis sans tenir compte des autres. Le meneur de séance doit alors se faire aider du maître pour obtenir le silence. Le calme étant revenu, il décide que le problème ne peut être tranché et demande que le papier de Nora soit affiché au tableau des « engagements » jusqu'à la semaine prochaine. Pédro sort un autre papier de la boîte aux lettres : « Mickaël et Arnault se battent ... »

Ils ont entre huit et neuf ans. Dans leur classe de CE2 ils peuvent tout au long de la semaine déposer des mots dans une boîte aux lettres près du tableau. Critiques et propositions s'y mélangent. « Pour qu'un papier soit lu, il doit être propre et signé, c'est la règle », précise Samia qui n'hésite pas, puisque c'est son rôle de jeter à la poubelle sans l'avoir lue toute missive non conforme.

Chaque jeudi depuis le mois de septembre à 15 h 30 se tient la réunion de la classe. Les enfants l'attendent avec impatience. Dès le matin plusieurs d'entre eux ont déjà interpellé le maître : « Dis, la réunion, c'est aujourd'hui ? » Jean-Michel explique : « Pour faire la boîte aux lettres, il faut un juge et un avocat. Le juge lit les questions ou les remarques écrites sur les papiers et donne la parole, l'avocat défend celui qui est accusé. » Un troisième personnage est également nommé, l'assesseur, chargé d'ouvrir la boîte et de déplier les papiers.

La séance se poursuit. Pédro en vient à décider de porter au vote une proposition de Carlos. « *Qui est d'accord pour que les bagarres dans la cour soient réglées avec les maîtres qui surveillent la récré ?* » Une majorité de bras se lève. L'affaire est entendue. Mais un vote majoritaire suffit-il à régler durablement les problèmes ? Les minoritaires mécontents ne voudront-ils pas se faire entendre un peu plus tard en réglant leur compte aux « *mouchards* » qui dénoncent les bagarres ?

S'il est nécessaire qu'une majorité se dégage pour prendre des décisions, il est tout aussi indispensable que la minorité d'opposition puisse se faire entendre positivement. Comment offrir aux déçus de la décision un moyen d'expression accepté par les majoritaires ? Tout l'enjeu est là. Respecter les décisions tout en apprenant à ne pas se soumettre. En fait il s'agit de savoir se faire entendre sans donner ni prendre de coups. Le meilleur moyen d'y parvenir étant de le vivre chaque semaine.

Ainsi la semaine dernière il a été lu un mot remettant en cause une décision prise à la majorité le mois précédent. « *On veut changer de place !* » Ce papier était signé de sept élèves. Sept qui voulaient revenir sur une décision collective. Déjà depuis plusieurs réunions cette question formulée individuellement était venue sur le tapis. Toute la classe avait réaffirmé à chaque fois sa réponse négative. Ce jour-là quand le juge donne la parole aux signataires l'argumentation est vive et fournie, à la mesure de leur motivation. Après un débat passionné, une proposition est formulée par le maître : les sept élèves ne pourront changer de place qu'à condition de trouver ensemble de nouvelles places qui ne contraignent pas leurs autres camarades à un déménagement ; si cette condition n'est pas remplie, ils resteraient à leur place habituelle. Les enfants avaient su trouver un moyen de contester une première décision en utilisant la pétition !

Le petit mot que l'on fait seul dans son coin, ou avec des copains, est un moment privilégié pour formuler son problème ou sa préoccupation. Mettre des mots sur un papier — quand on en connaît encore si peu — pour dire sa peine ou sa colère n'est pas chose facile. C'est pourquoi

l'enfant qui a rédigé le papier lu par le « *juge* » a droit de parole le premier.

L'éloignement volontaire entre le moment de la crise - jour où l'on écrit le papier - et le moment de la réunion offre un temps de recul. Il n'est pas rare que lorsque l'on donne la parole à l'accusateur celui-ci réponde : « *Ça y est, c'est réglé !* » Ou bien encore de voir Amélie surmonter sa peur, regarder Pédro droit dans les yeux et oser dire qu'il l'a battue. Le choix institutionnalisé dans la classe d'une réunion de régulation par semaine à jour fixe offre à l'enfant une possibilité de recul sur le conflit et favorise une expression plus sereine de sa part.

Mais ne nous y trompons pas, cet effort pour écrire ou dire ses difficultés devant les autres n'est possible que parce que chacun sait qu'il sera écouté par les autres. Être écouté, cela veut dire pour l'enfant que son avis est pris en considération. Là, le rôle du maître est très important. Il doit veiller en permanence à ce que la formulation des doléances ou des propositions soit clairement audible par tous, il doit surtout contribuer à ce que les décisions prises soient mises en œuvre.

Quand après vingt minutes d'explications houleuses dans le couloir les sept enfants entrent dans la classe et disent contre toute attente : « *Ça y est, maître, on s'est tous expliqué. Voici les nouvelles places où nous voulons aller.* » Il s'agit de passer à l'acte. Cette disponibilité aux propositions des élèves signifie que l'adulte sait clairement quelles sont les initiatives qu'il acceptera des enfants et celles qu'il n'autorisera pas. Pas de projection de *Terminator* pour la classe, le maître refuse le vote.

Permettre aux enfants de parler, discuter, agir, c'est leur offrir la possibilité d'avoir prise sur le monde. Les encourager à s'organiser, se réguler, s'engager, c'est leur faire découvrir les moyens qui peu à peu leur permettront de grandir en confiance. Ce travail se construit semaine après semaine, avec ses tâtonnements et ses expérimentations, avec ses progrès et ses régressions, ses tensions et ses rires.

Fabien Pujervic

*Or un jour d'absence, il est rentré sur la cour du collège à l'heure de la récréation et est venu passer à tabac un élève. J'ai alors demandé que soit convoqué le conseil de discipline. Non seulement en raison de l'absentéisme à répétition, mais surtout au vu de cet acte flagrant de violence, il fallait absolument marquer les limites. L'élève victime est allé déposer une plainte au commissariat. Mais le principal a préféré ne rien engager.*

*Jonathan constatant qu'il ne se passait rien pour lui a accru son audace. Quelques jours plus tard, étant toujours absent du collège, il est rentré dans l'établissement muni de quelques oeufs frais et s'est rendu en salle de technologie où il a bombardé en plein cours le professeur avec ses oeufs. Alors j'ai plaidé à nouveau pour le conseil de discipline, mais en vain.*

*Aux vacances de Pâques il est repéré dans son quartier comme toxicomane, et est retiré de sa famille pour être placé au Foyer de l'enfance. En mai, on le voit de moins en moins au collège. Et en ce mois de juin il se met aussi à faire de l'absentéisme au Foyer de l'enfance. Je crains fort que son histoire croise prochainement un tribunal.*

*Ce cas est extrême certes, mais nous avons commis plusieurs erreurs graves qui l'ont alimenté. La première fut de le passer directement de 5<sup>ème</sup> à 3<sup>ème</sup>. Même s'il avait beaucoup de retard, on n'était plus à une année près. Ce jeune avait besoin d'un cursus scolaire qui lui donne des repères, et non qui lui signifie qu'on cherche à se débarrasser de lui le plus vite possible.*

*Deuxième erreur, ce fut le jour où je me suis mise en situation d'aide dans sa recherche de stage, alors qu'il fallait d'abord que j'exécute la sanction. Ça ne l'a pas aidé à intégrer la loi, d'autant qu'il commençait déjà à faire de l'absentéisme par petites bribes d'une heure ici ou là.*

*Troisième erreur, la mollesse du collège qui ne sanctionne ni son absentéisme ni sa violence, au nom de « il est malheureux dans sa famille, l'école doit lui tendre une perche ». Or l'établissement scolaire ne peut pas traiter la question de sa famille. D'autres institutions sociales sont chargées de cette mission.*

*Finalement ce jeune est devenu tout-puissant. Il n'a compris aucune règle du collège, puisque les adultes préféraient de pas les tenir avec lui. Ce sont finalement les*

*adultes qui l'ont installé dans la toute-puissance. Il y avait une bonne raison. Il allait avoir 16 ans et ne plus être soumis à l'obligation scolaire... »*

## **Assumer la fonction de garant de la loi**

**L**e cas de Jonathan est typique des enfants et jeunes qui basculent dans la violence. Il nous montre comment l'absence de lois et de règles claires fait monter la transgression. Comme chez le nouveau-né qui refuse toute frustration, on peut facilement imaginer que Jonathan s'est opposé à toute contrainte et n'a pas trouvé dans son histoire familiale des adultes qui établissent un cadre structurant. Mais, surtout, il y a lieu d'observer combien sa montée vers la toute-puissance — qui rencontre finalement fort peu d'opposition — est paradoxalement une quête de la loi et du sens. Symboliquement ses gestes sont parlants : il s'attaque à un élève, on ne lui dit rien, alors il s'attaque à un professeur ; on ne lui dit rien non plus. Il a eu chaque fois le champ libre pour continuer ces agressions.

Son passage direct de 5<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> est vécu par lui et par ses camarades comme un droit à être placé au-dessus de la loi du collège, et il est signifié par les adultes comme un parcours qui permet de se débarrasser de lui le plus vite possible.

La confusion de la part des adultes entre la relation d'aide et la fonction de garant des règles empêche toute structuration. Geneviève Nuptia précise que le matin de la retenue elle a commencé par accueillir et écouter Jonathan ; l'adolescent racontant toute sa souffrance familiale s'est mis à pleurer. Touchée par sa détresse la conseillère d'éducation choisit de lever la sanction et de l'aider à trouver une entreprise. Certes, dans certains cas, l'escalade des mises en retenue n'a plus aucun sens, mais ici il convenait d'assumer l'acte structurant de la sanction avant de passer à la proposition d'aide. De même lorsque le principal, au nom de l'aide bienveillante, refuse à plusieurs reprises la convocation au conseil de discipline. Jonathan ne rencontre toujours pas la contrainte de la loi de la part de celui qui représente le collège au plus haut niveau.



Le passage à la toxicomanie quelque temps après s'inscrit dans la logique de toutes ces démissions. Qu'advenir lorsque les adultes si peu contraignants ne proposent aucun sens à vivre ? L'absence de sens conduisant à la souffrance, la prise de drogue permet de s'en évader.

Quasi installé dans la rue aujourd'hui, Jonathan va nécessairement continuer à transgresser des lois jusqu'à être confronté à la Justice. Le juge sera-t-il l'ultime chance de rencontrer un garant de la loi qui assume sa fonction ?

Insister avec tant d'application sur la nécessité d'intégrer la loi n'est-il pas contradictoire après avoir énoncé que l'objectif de l'éducation était l'accès à l'autonomie ? Non bien sûr ! Aucune loi humaine n'est définitive. Toutes sont en perpétuelle évolution sous l'impulsion des rapports de force qui traversent toute communauté humaine. Les lois sont finalement la conjugaison des différentes autonomies individuelles. L'accès à l'autonomie créatrice de lois nouvelles — meilleures que les anciennes ? — passe par la structuration préalable de l'être humain au contact des lois de son territoire de naissance.

Quant l'enfant a intégré un nombre minimum de règles et de lois, l'éducateur peut mener avec lui des expériences d'initiative et d'autonomie. L'expérience de la « Boîte aux lettres » menée Fabien Pujervie, instituteur de CE2, dans sa classe (cf. encadré pp. 32-33) témoigne d'une des nombreuses pistes pour s'engager sur cette voie.

1) Est ainsi appelée l'heure de fin de classe du matin ou de l'après-midi. On commence même à parler de l'heure des mamans et des papas.

2) Jean-Baptiste de Foucauld, *Une société en quête de sens*, Éd. Odile Jacob.

3) Violences dont les enfants ne sont que quelquefois la cause ; nombre de conflits naissent des situations dites de « *violences institutionnelles* » suscitées par les adultes. Que penser en effet des cours de récréation sur lesquelles il est interdit de courir ? Qu'espérer lorsque un enseignant ne connaît que le mépris pour évaluer le travail d'un élève ?

# Du respect des règles à la gestion des conflits

**ALAIN REFALO\***

\*Instituteur à Montreuil (93), membre du MAN, auteur de *Tolstoï, la quête de la vérité*, Paris, DDB, 1997.



**Q**uand des instituteurs(trices) se mobilisent pour prévenir la violence dans leur école.

## *Du respect des règles à la gestion des conflits*

**J**uin 1996. La recrudescence d'actes de violence dans la cour de récréation et aux abords de l'école suscitent moultes interrogations au sein du groupe scolaire Joliot-Curie de Montreuil (dans le quartier de La Noue, réputé comme « sensible »). Les phénomènes de violence que l'on peut constater dans le cadre de la cité sont-ils en train de se développer au sein même de l'école ? À cette époque, une institutrice remplaçante est agressée par des élèves à la sortie de l'école primaire. Sa voiture est la cible de jets de pierres. L'émoi suscité par cette irruption d'une violence aussi brutale qu'exceptionnelle — les agressions contre les enseignants en primaire sont plutôt rares — est à l'origine d'une réunion de tous les enseignants des deux écoles maternelles et des deux écoles primaires du quartier à la fin du mois de juin.

Que faire ? Comment faire face ? Nous nous sentons démunis et pas du tout préparés à affronter ces situations de violence à l'école. Chacun y va de son exemple, mais personne n'a de solution miracle. Notre discussion nous fait prendre conscience que le sujet est complexe et qu'il appelle des réponses mûrement réfléchies. Un groupe de travail est

donc créé pour tenter d'analyser les causes de cette violence et de proposer des réponses susceptibles d'être mises œuvre à l'échelle des écoles du quartier. Il se réunit régulièrement durant l'année scolaire 1996-1997 et impulse des débats au sein des conseils des maîtres de chaque école. Au mois de mai 1997, une réunion de synthèse avec l'ensemble des instituteurs du quartier est organisée afin d'harmoniser les projets pour la rentrée suivante. Je présente ici les deux grands axes de travail qui ont été privilégiés et qui vont se concrétiser dans des initiatives intégrées dans les « projets d'école » des années 1997-2000, sous le volet « *Éducation à la citoyenneté* ».

## Les règles de vie

Les « *règles de vie* » sont les lois qui régissent le fonctionnement de l'école, de la classe, et les relations entre les adultes et les enfants qui y travaillent. Nous constatons que lorsque les règles ne sont pas respectées, les conflits et les violences pointent à l'horizon, inéluctablement. En l'absence de règles ou de respect des règles existantes, c'est la loi de la jungle qui peut s'instaurer, c'est-à-dire la loi du plus fort. Le respect des règles de vie commune est le garant de relations harmonieuses entre les élèves et entre les enseignants et les élèves. Il est la base d'un vivre ensemble dans la sécurité et la confiance et il permet de travailler dans un climat serein.

L'analyse de la situation nous a amenés à poser un certain nombre de questions qui nous ont aidés à progresser dans notre réflexion : est-ce que les règles sont bien connues et bien comprises par les élèves ? Pourquoi sont-elles si souvent transgressées ? Les élèves comprennent-ils la nécessité, l'utilité de règles souvent perçues comme contraignantes ? Comment associer les élèves à l'élaboration des règles qu'ils devront respecter ? Faut-il prévoir des sanctions, des punitions ? Qui le décide ? Qui applique ? Poser ces questions fondamentales a permis des échanges parfois vifs, mais tout à fait fructueux sur la base de la réalité des expériences menées dans les classes et les écoles du quartier.

Nous avons remarqué une carence dans notre travail de sensibilisation et de réflexion des élèves aux règles de vie. La difficulté réside dans le fait qu'il ne peut s'agir d'un tra-



vail ponctuel en début d'année. Un suivi est nécessaire si l'on veut que les élèves se sentent réellement concernés par le respect des règles. Des activités spécifiques et continues sont donc à envisager afin que les enfants s'approprient la connaissance de leurs droits et de leurs devoirs, de ce qui est permis et défendu. Le débat sur la pédagogie à mettre en œuvre pour travailler avec les élèves sur ces règles de vie ne fut pas d'emblée consensuel : doit-on les imposer comme lois intangibles et dictées par la seule autorité des maîtres ? Ou bien faut-il associer étroitement les élèves à leur élaboration ? Dans le premier cas, les règles risquent d'être mal comprises, mal interprétées, voire rejetées ; dans le deuxième cas, de la participation des élèves peut naître une réelle prise de conscience de leur nécessité, de leur importance et se créer une vraie motivation. Finalement, n'est-ce pas en donnant du sens à cette activité civique — le respect des règles de vie par chacun permet de vivre collectivement en bonne entente — que nous pouvons espérer déclencher une dynamique parmi les élèves et commencer à inverser la tendance qui consiste à faire fi de tout règlement ?

Ce débat fut essentiel, car il nous a obligés à nous questionner sur notre propre pratique pédagogique et, d'une manière plus générale, sur notre mode de relation avec les élèves. Nous n'avons pu aller très loin dans ce débat, mais cependant il a mis en lumière que notre attitude n'est pas toujours exempte d'une certaine dose de violence qui elle-

## L'école forme-t-elle à la citoyenneté ?

BERNARD DEFRAНCE\*

**L**es jeunes, nous dit-on, « n'ont plus de repères », Mais quels sont donc ces fameux « repères » qui se seraient perdus ? Dans un État de droit ? On ne va pas les énumérer tous ici... Sept principes seulement, indiscutables, à comparer avec l'expérience quotidienne des élèves dans l'école.

**1. La loi est la même pour tous.** Certes... Mais que se passe-t-il, dans les faits, quand un élève arrive en retard dans mon cours et quand j'arrive en retard moi-même ? Dératoire ? Pas sûr...

**2. Toute infraction mérite punition et réparation :** combien de fois suis-je tenté de « fermer les yeux »... ou les oreilles ? Combien de fois ai-je puni sans qu'il y ait réparation, ou fait réparer sans punition ? De plus, la loi oblige à distinguer dans l'échelle de gravité des punitions selon que l'auteur de l'infraction est majeur ou mineur : que se passe-t-il, dans les faits, quand je donne une claqué<sup>1</sup> à un élève et quand un élève me frappe ?

**3. Nul n'est censé ignorer la loi :** oui... mais seulement à partir de la majorité civique ; combien de fois suis-je tenté de supposer connu par les élèves ce qu'ils viennent précisément apprendre à l'école ? Premier et dernier lieu social où l'ignorance de la loi (et celle des savoirs) est légitime puisqu'on y vient précisément pour la combler.

**4. Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même<sup>2</sup> :** qu'arrive-t-il à l'élève qui dort sur sa table et ne dérange personne ? À celui qui ne s'intéresse pas ? À celui qui n'apprend pas ses leçons ? Que de fois les élèves sont-ils punis pour insuffisance de résultats ?

**5. Nul ne peut se faire justice à lui-même :** si je punis moi-même l'élève qui, par exemple, m'a injurié, la punition ne peut pas alors être perçue comme l'effet légal d'un comportement illégal mais seulement comme la vengeance de celui dont l'autorité a été bafouée. Je dois certes interrompre la commission d'un acte délictueux ou le signaler à l'instance compétente, mais le policier (fonction qui appartient de droit à tout citoyen) arrête le délinquant, il ne le juge pas ni ne le punit.

**6. Nul ne peut être juge et partie :** ... sauf à l'école ! Où c'est le même qui enseigne et qui juge ensuite des résultats de cet enseignement, ce qui, non seulement interdit la construction de la citoyenneté, mais pervertit la construction des savoirs elle-

même, puisqu'alors les exigences de la recherche de la vérité se trouvent remplacées par celles de la conformité : « *Qu'est-ce que je vais bien pouvoir mettre sur cette copie qui va "faire bien" et me permettra d'avoir une bonne note ?* » Apprentissage continu, quinze ans durant, de la soumission et de l'hypocrisie... Qu'est-ce qui « motive » la réussite scolaire, exactement ? Il se trouve que quelques-uns résistent ! Et parfois violemment... Peut-on leur donner entièrement tort ?

**7. Le citoyen obéit à la loi parce qu'il la fait avec les autres citoyens :** où et quand les futurs citoyens peuvent-ils apprendre à faire la loi avec les autres ? À l'école on apprend à obéir à quelqu'un et non à la loi dont ce « *quelqu'un* » est, momentanément et par délégation, porteur ; et donc réussir à l'école, c'est apprendre, non pas à obéir, mais à se soumettre, de sorte qu'ensuite on puisse soumettre les autres, grâce aux « compétences » et diplômes acquis...

Tous nos discours moralisants, tous nos cours d'instruction civique n'ont évidemment que très peu de poids au regard de cette contre-éducation civique cachée que produit la structure ordinaire des relations enseignants-élèves et l'expérience quotidienne de l'école. Ne nous étonnons pas des résultats quant au degré de conscience civique moyen du « *citoyen* » moyen... Sujet donné au bac il y a trois ans en philosophie : « *Peut-on s'opposer à la loi ?* » Les cent vingt-deux candidats ayant choisi ce sujet, dont j'ai eu à corriger les copies, ont tous — je dis bien tous — répondu, sous des formes variées : « *On peut toujours s'opposer à la loi du moment qu'on ne se fait pas prendre* » ! Résultat intéressant de quinze ans, au moins, d'école...

1) Ça n'arrive jamais... Vraiment ? Cf. *Sanctions et discipline à l'école*, Syros éd., 1993, et Fabrice Hervieu, « La pédagogie de la taloche », *Le Monde de l'éducation*, n° 234, février 1996.

2) Et corolairement, nul ne peut être mis en cause pour un acte qu'il n'a pas commis, ce qui interdit radicalement les punitions collectives...

même peut engendrer des comportements de violence chez les élèves. Ainsi, donnons-nous l'exemple d'enseignants qui respectons la personnalité, la sensibilité des enfants dont nous avons la charge quotidiennement. Le souci d'efficacité à tout prix dans le travail (compte tenu du programme, du nombre d'élèves, etc.) n'induit-il pas quelques entorses à ce principe de respect dû à chaque élève ? Par ailleurs, si nous sommes, en tant qu'enseignants, garants du respect des lois de l'école par les élèves, se pose la question de savoir si nous sommes exemplaires en la matière. Ne nous plaçons-nous pas parfois au-dessus de ces lois (notamment éthiques) que nous voulons pourtant faire respecter ? Ce débat qui soulève des questions bien difficiles ne peut être évacué d'un revers de main ; il nous faudra le reprendre sereinement.

Pour autant, ce débat a mis l'accent sur un point essentiel sur lequel nous sommes tombés d'accord : le déficit d'expression des élèves dans la classe et dans l'école est par voie de conséquence, le déficit de communication entre les élèves et les instituteurs. Si, comme nous le souhaitons, les élèves doivent participer à l'élaboration des règles de vie, cela signifie qu'il faut organiser des espaces de dialogue, de discussion où la parole de l'élève sera écoutée, entendue et surtout prise en compte. C'est ainsi que des « *conseils de classe* » seront mis en place dès la rentrée prochaine afin que les élèves redécouvrent leur droit à la parole et l'utilisent de manière constructive dans le respect et l'écoute des uns et des autres. Dans chaque classe, les règles de vie (mais aussi le journal d'école, la bibliothèque, la coopérative...) feront l'objet de débats organisés avec les élèves. Des délégués de classe seront élus afin de confronter les propositions de chaque classe sur le règlement de l'école. Progressivement, les lois de l'école seront élaborées collectivement. Ces lois mettront en évidence les droits (je peux..., j'ai le droit de...) et les devoirs (je dois...) de chacun, mais aussi ce qui est obligatoire et ce qui est interdit. Ce règlement formera en quelque sorte un contrat entre les élèves et les maîtres.

Il nous obligera également à réfléchir à une question essentielle que nous n'avons pas encore tranchée, à savoir les sanctions en cas de non respect des règles adoptées. La transgression de la loi démocratiquement élaborée et votée ne peut rester « *impunie* ». Elle doit être systématiquement sanctionnée sous peine de rendre rapidement les règles inopérantes. Pour aller jusqu'au bout de la démarche, la réflexion

sur les sanctions devra sans doute elle aussi être collective. Probablement qu'on insistera davantage sur le volet « *réparation* » que sur le volet « *punition* », mais les propositions des élèves réservent certainement des surprises...

## La gestion des conflits.

Des oppositions, des rivalités, des conflits voient le jour quotidiennement entre les élèves, dans la cour de récréation, les escaliers, les couloirs de l'école, voire dans les salles de classe. Si nous considérons qu'ils sont tout à fait légitimes, nous nous interrogeons cependant sur leur quasi-absence de régulation par la parole, la discussion et leur trop mécanique dégénérescence en actes de violence. Ce mode d'expression par la violence, qui naît d'une maîtrise insuffisante du langage, devient trop rapidement le mode d'expression « *normal* » d'enfants qui n'ont d'autres modèles culturels que ceux, nécessairement réducteurs, véhiculés par la télévision et certains jeux vidéos très en vogue.

## Pour une éducation non-violente

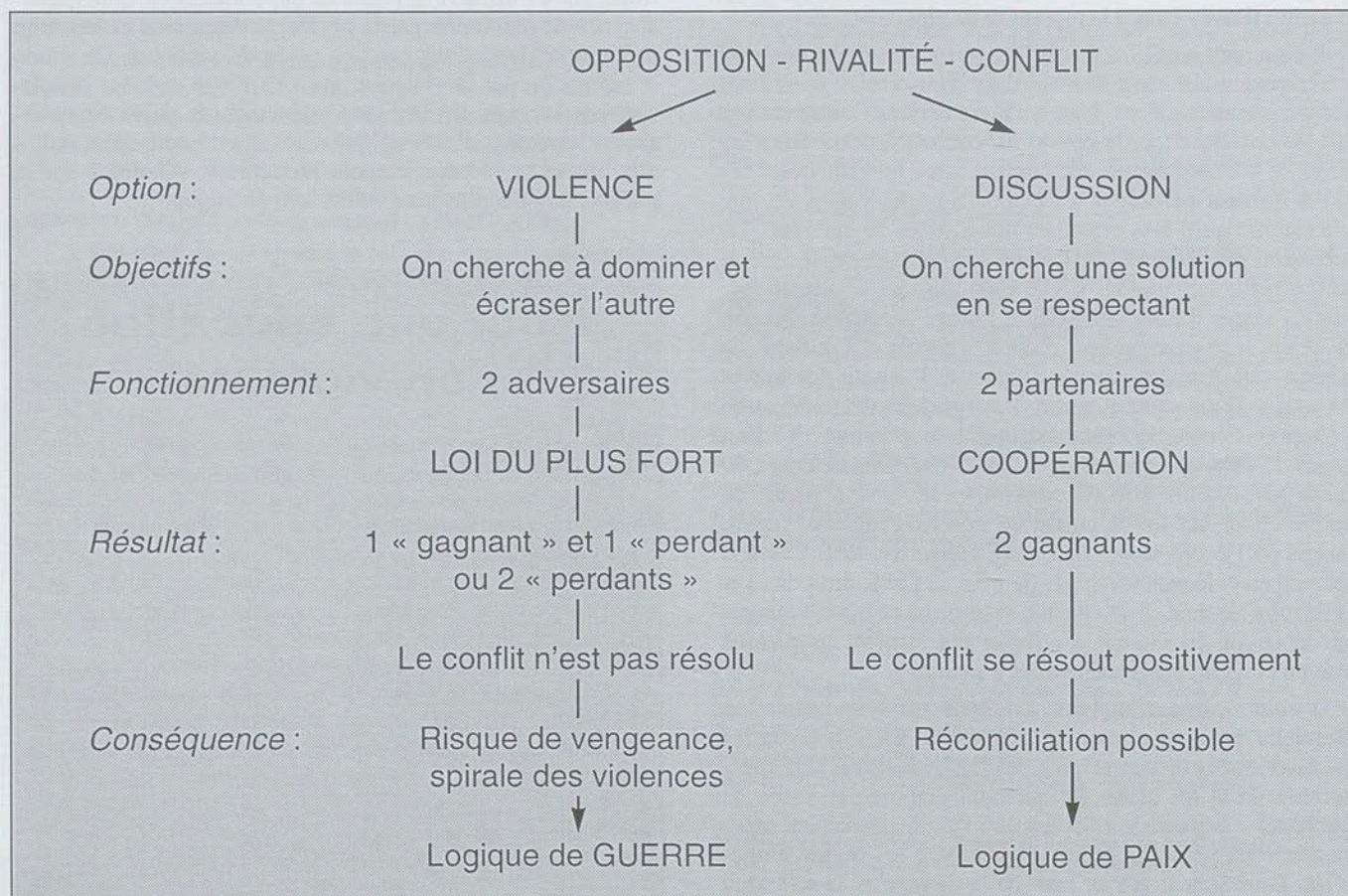
Pour éduquer les enfants à la non-violence, [...] la première condition est que l'éducation s'inspire elle-même des principes, des règles et des méthodes de la non-violence : l'éducation à la non-violence commence par la non-violence de l'éducation. Il importe d'abord que les adultes respectent l'univers de l'enfant et ne viennent pas l'envahir et l'occuper en imposant leurs lois et leurs idéologies de bois. Certes, une éducation non-violente n'implique pas l'effacement de toute autorité de l'adulte. Pour structurer sa personnalité, l'enfant a besoin de se heurter à cette autorité, mais il est dans la nature même de l'autorité du bon pédagogue de s'exercer par la non-violence.

Extrait du livre de Jean-Marie Muller, *Le principe de non-violence. Parcours philosophique*, Paris, DDB, 1995, p. 197.

« Il m'a insulté (« traité »), donc je l'ai frappé » ; « Il m'a donné un coup de pied, donc je le lui ai rendu ». Dans ces deux réparties que l'on entend le plus fréquemment lorsqu'on interroge deux élèves qui se battent, tout réside dans la logique du « donc » (souvent soutenue et entretenue par les parents : « Ne te laisse pas faire » ; « Défends-toi », ce qui est bien évidemment compris comme une autorisation à se défendre par la violence de façon « légitime »). Ce « donc », si commode, est difficilement réfutable de but en blanc, dans l'instant, en l'absence de valeurs communes et de grilles référentielles d'analyse des conflits. Celles-ci permettraient en effet immédiatement de recadrer le conflit, de

rechercher son origine, d'analyser son fonctionnement, d'étudier les « *solutions* » qui ont été, ou auraient pu être apportées et d'évaluer leurs conséquences.

C'est pourquoi, sur la base d'expériences menées dans certaines classes, il nous est apparu essentiel de travailler avec les élèves sur l'analyse de leurs propres conflits en structurant progressivement un schéma de référence qui sera, une fois terminé, affiché en permanence dans la classe. On s'y reporterà systématiquement pour comprendre les mécanismes des conflits qui surviennent entre les élèves et, surtout pour rechercher les solutions qui permettent une résolution positive du conflit. Il pourra bien entendu être



simplifié ou complexifié en fonction du niveau des élèves. Bien entendu, ce schéma ne prétend pas résumer la logique de tous les conflits, mais il offre des repères clairs, susceptibles de permettre aux élèves, à leur niveau, de « *verbaliser* » leurs propres conflits, d'en connaître les différentes étapes et surtout de discerner dans quelle logique ils se situent. Dans un premier temps, l'essentiel est de forger avec les élèves les outils et le vocabulaire qui les aideront à analyser leurs conflits. Le conflit existe, parlons-en, mais surtout donnons-nous les outils et les notions pour les comprendre et chercher des solutions positives. On ne peut en effet espérer que les élèves gèrent positivement leurs conflits de façon spontanée... Ce schéma met clairement en évidence, et c'est en cela qu'il est référentiel, que deux logiques antagonistes sont possibles dans le processus du conflit. Il montre surtout qu'une autre voie que la violence existe pour le résoudre positivement.

Cette phase d'analyse du conflit est capitale ; elle doit pouvoir se prolonger par des exercices pratiques, par exemple sous forme de jeux de rôles afin de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de chacune des deux logiques. L'idéal, mais cela n'est pas forcément possible

systématiquement dans le cadre de l'école, serait de pouvoir, à la suite d'un conflit entre deux élèves, d'une part de l'analyser avec l'aide de cette grille et d'autre part, de le « *rejouer* » ensuite en cherchant ensemble des solutions positives, sans violence, qui donnent toute leur place au dialogue et à la coopération. Remarquons qu'il sera intéressant de constater que deux élèves en conflit qui ont pris l'option raisonnée de la discussion peuvent échouer dans leur tentative de conciliation et « *basculer* » dans la logique de la violence. L'appel à un tiers médiateur, s'il n'est pas mentionné dans la grille, peut cependant être envisagé dans une phase ultérieure de l'étude des conflits avec les élèves. Mais ce médiateur, évidemment, favoriserait la recherche d'une solution par la discussion afin de permettre une réconciliation des deux élèves en conflit.

Cette grille de lecture, et nous l'avons souligné dans notre réflexion, nous invite à favoriser les situations de coopération entre les élèves. Comment espérer que les conflits se règlent par la voie de la parole et de la coopération, si l'environnement scolaire impose exclusivement des relations d'obéissance et de soumission (donc sans dialogue) et des situations de compétition entre les élèves ? Chercher ensemble à atteindre un but commun positif plutôt que de vouloir prendre seul le dessus sur les autres, telle est l'alternative qui est posée par notre affaire. Dans le cadre de la classe, multiples sont les occasions qui permettent aux élèves de coopérer dans des activités de recherche (en français, en mathématiques, en technologie, etc.). De plus, les jeux dits « *coopératifs* » (de société, de plein air) constituent des outils précieux d'apprentissage dont on ne peut que souhaiter le développement au sein de l'école.

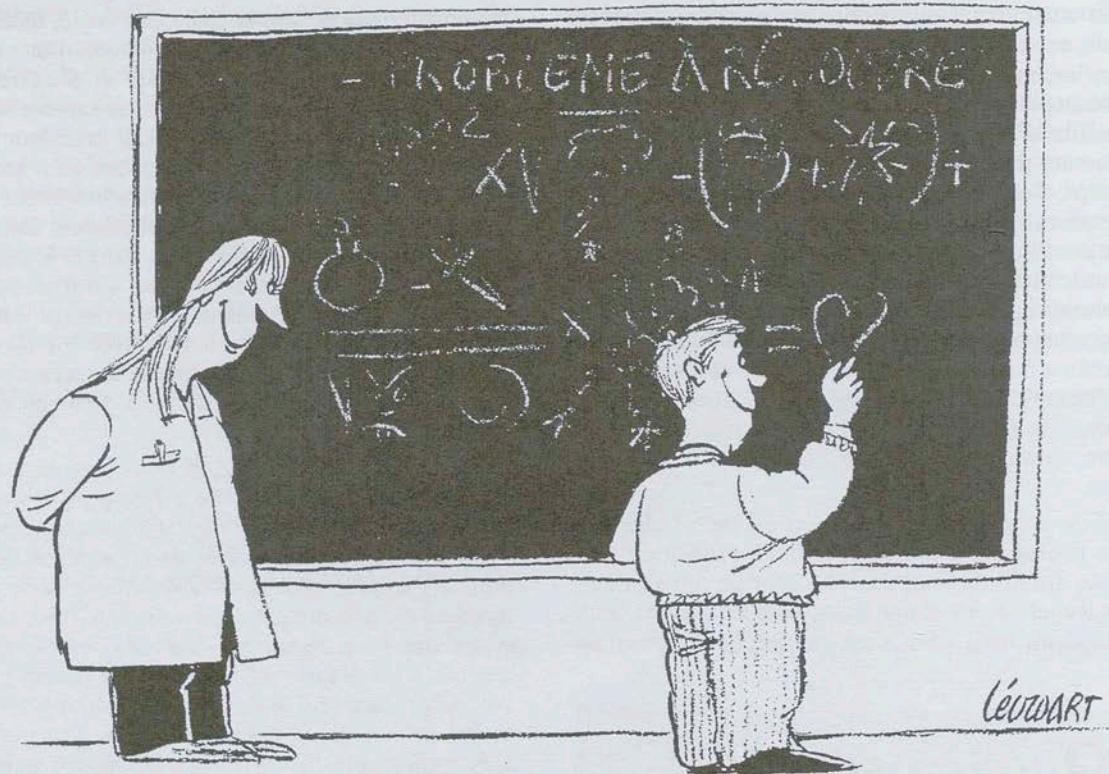
Lors de notre réflexion, qui sans cesse s'appuyait sur la réalité de nos expériences et de la connaissance du milieu socio-culturel de nos élèves, nous avons constaté que cette grille d'analyse des conflits renvoyait à un système de valeurs qui ne recoupe pas forcément celui de l'éducation et de l'environnement de beaucoup d'élèves. Pourquoi vouloir se situer dans une logique de discussion plutôt que de violence, de coopération plutôt que de compétition, de paix plutôt que de guerre, lorsque tout, autour de soi (cité, famille, télévision, jeux...) invitent au contraire ? Face à cette culture de la violence, il est essentiel d'opposer un travail patient qui s'efforce de déraciner les mauvaises herbes de la violence et

## Quelles sont les limites du négociable ?

**S**i mes élèves décident, à l'unanimité, de flanquer par la fenêtre « *l'emmerdeur* » de la classe alors que nous sommes au deuxième étage, même s'ils votent cela à la majorité, je dirai non. L'école est la première société où on apprend à travailler avec les autres sans être obligé de les aimer. C'est ça l'éducation au sens scolaire du terme que ne peut pas apporter la famille. Il faut accepter un certain nombre d'interdits dont le plus fondamental est l'interdit de la violence. Ce dernier ne se discute pas démocratiquement parce qu'il est ce qui permet qu'il y ait discussion démocratique.

Bernard Defrance

dans "La violence à l'école", *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1994, p. 121



de la guerre afin de mieux cultiver les bonnes plantes de la non-violence et de la paix. C'est pourquoi, même si nous n'avons pas poussé la logique de notre réflexion jusque-là, je pense que nous ne pourrons pas faire l'impasse d'un travail pédagogique sur les questions de guerre et de paix entre les peuples et les nations pour sensibiliser les élèves aux conséquences de chacune des deux logiques telle que l'histoire (que l'on enseigne) l'illustre, particulièrement la logique meurtrière des guerres qui jalonnent l'histoire des hommes. On s'apercevra alors que le schéma affiché dans la classe peut aussi être utile pour représenter la logique des affrontements entre pays, et que du conflit banal entre deux élèves aux guerres sanglantes entre deux peuples, des similitudes frappant existent, qui ne peuvent que faire réfléchir...

Concluons provisoirement. En l'espace d'une année de réflexions, des propositions audacieuses, innovantes ont été

formulées et intégrées dans les projets d'école. Leur mise en œuvre prendra du temps et nécessitera une infinie patience, tant les résultats ne seront probablement pas immédiats. Mais une étape importante a été franchie. Celle qui donne une nouvelle perspective à des situations en apparence bloquées et sans issue. Permettons-nous de dire, qu'à leur niveau, ces initiatives s'inscrivent dans un processus plus large de résistance à la culture de la violence, enjeu formidable pour le siècle qui vient (voir l'Appel des Prix Nobel de la Paix, p. 3). L'école, incontestablement, nous espérons l'avoir montré, peut être un lieu d'apprentissage d'une autre culture, une culture qui favorise le respect des autres, qui développe l'esprit de dialogue et de coopération et qui, enfin, initie les enfants à résoudre positivement les conflits de manière non-violente.

\*  
C  
A  
de

# La médiation en milieu scolaire

**B. BAYADA/A.C. BISOT  
G. GAGNAIRE/G. BOUBAULT\***

**L**a médiation, pour vaincre des conflits, est apparue en France depuis 2-3 ans en milieu scolaire, à l'initiative d'enseignants. Comment se déroule une médiation ? ANV publie ici quelques bonnes pages d'un livre très attendu, à paraître début novembre 97 aux Éditions Chronique Sociale.

**I**l existe en France une petite dizaine d'expériences de médiation scolaire<sup>1</sup>. Certaines de ces initiatives, comme à Saint-Étienne-du-Rouvray ou à Blois, sont menées en lien étroit avec une intervention plus large sur les quartiers environnants. La mise en place de la médiation repose, au départ, sur une grande détermination et de solides convictions de la part de quelques personnes motivées par la recherche d'une alternative à la violence dans la gestion des conflits. La réussite scolaire peut aussi se mesurer à l'acquisition de compétences et comportements utiles dans la vie de tous les jours tels que savoir communiquer, être courtois, gérer les conflits, etc. Brigitte Liatard et Élisabeth Diaz sont enseignantes dans un établissement privé de Sarcelles qui regroupe primaire, collège, lycée général et technique, une annexe pour jeunes en grande difficulté à Garges-les-Gonesse et une antenne mobile pour les gens du voyage. Il y a au total près de 1 400 élèves. Là, comme ailleurs, la violence est devenue depuis plusieurs années le mode d'expression le plus courant chez les jeunes. S'intéressant depuis longtemps à l'apport de la non-violence en éducation, ces enseignantes ont créé en 1993 un atelier qui propose aux jeunes de l'établissement d'apprendre à maîtriser et à gérer les mécanismes du conflit. Filles et garçons de 12 à 15 ans, formés et volontaires, interviennent ainsi régulièrement comme médiateurs dans la cour de récréation, pour aider leurs pairs à trouver des réponses à leurs différends... un savoir-faire qu'ils

\*Auteurs de *Conflits : mettre la violence hors-jeu*, Lyon, Chronique Sociale (7, rue du Plat, 69288 Lyon Cedex 02). ANV remercie chaleureusement Chronique Sociale et les auteurs de ce livre pour leurs autorisations à publier ces pages.

utilisent très rapidement dans les querelles familiales et dont ils pourront bénéficier toute leur vie. Ces professeurs de Sarcelles ont ensuite constitué une petite équipe qui anime des ateliers de formation pour les adultes<sup>2</sup>. Nous les avons interrogées sur leur expérience de médiation scolaire.

## Un programme de formation

À près réflexion sur les sujets à développer pour être plus aptes à exercer la médiation, nous avons mis en place une douzaine d'ateliers d'une heure. Travailler avec des élèves de cinquième est particulièrement intéressant : les jeunes de cet âge ont déjà une certaine maturité et encore une relative confiance dans l'adulte. À la période de la pré-adolescence, ils cherchent à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. Nous travaillons d'abord à partir de jeux, de questionnaires permettant aux jeunes d'observer leur façon habituelle de gérer les différends et leur environnement. Nous évitons tout enseignement magistral. Les premières séances sont consacrées à une mise en confiance, à une meilleure connaissance des élèves entre eux et des valeurs auxquelles ils croient et dont ils savent faire preuve. Nous apprenons aux élèves à avoir sur eux et ceux qui les entourent un regard positif, ce qui est très difficile pour certains qui ont tendance à ne voir que leurs défauts. Nous utilisons également les des-

sins, l'expression corporelle et la technique des rêves éveillés, tous moyens permettant aux collégiens de réfléchir autrement. Chacun arrive ainsi à mieux se connaître et à connaître l'autre. Nous utilisons aussi le jeu du message que l'on se répète de participant à participant et qui finit souvent par être déformé. Cela permet un travail sur la communication, sur les mots, sur l'écoute ; quelques exemples de rumeurs ayant couru dans l'établissement permettent des échanges sur des types différents de violence. De nombreux exercices de créativité sont proposés : pour résoudre les conflits, il est souvent nécessaire de faire preuve d'imagination afin d'expérimenter de nouvelles façons de réagir.

## Jeux de rôle et exercices

À près cette formation, le deuxième temps de notre travail est axé sur des jeux de rôle concernant les conflits vécus et choisis par les élèves, ainsi que sur la tâche de médiateur. Nous employons les techniques du *brain storming* (avalanche d'idées) et rejoignons les conflits jusqu'à trouver une solution, ne désignant ni perdant ni gagnant et qui soit donc acceptable par tous. Par exemple : « *Une élève a une amie qui copie sur elle en classe mais elle appréhende de le signaler au professeur, parce que son amie risque d'avoir un zéro. Comment imaginer des solutions pour régler cette situation ?* » Des exercices d'écoute et de reformulation sont intégrés aux ateliers, de même que l'expression des sentiments. Certains enseignants (en français, langues vivantes...) abordent alors en cours le vocabulaire et l'expression dans ce registre des émotions. Nous utilisons largement les techniques théâtrales. Les dernières séances sont bien sûr réservées à l'exercice de la médiation entre jeunes : proche dans son déroulement de la médiation pénale, cette rencontre nécessite un apprentissage qui ne s'improvise pas. À l'issue de ces douze ateliers facultatifs, un nouveau choix se pose aux jeunes : serai-je médiateur sur la cour ou non ? Deux élèves sur trois répondent affirmativement. Ceux qui souhaitent en rester là sont souvent réservés, et demandent parfois à participer à une autre série d'ateliers, ou bien ont leurs raisons que nous respectons. Ils reconnaissent en tous cas mieux se connaître et avoir bénéficié d'ouvertures et d'échanges qui ne leur sont proposés nulle part ailleurs. Et ceux qui souhaitent être présents sur la cour ?

## La médiation

**L**a médiation est un processus qui demande une participation volontaire et qui encourage les personnes à résoudre leurs conflits à l'amiable.

Le médiateur n'est ni un juge, ni un arbitre. Son rôle n'est pas de proposer un accord, encore moins d'en imposer un. Il est là pour que les personnes en conflit s'expliquent, s'écoutent, et trouvent elles-mêmes une solution honorable au conflit.

Pour en savoir plus, lire *La Médiation*, 92 p., à commander à NVA, B.P. 241, 45202 Montargis Cedex, 80 F (port compris).

## De la classe à la cour

La médiation est assurée quotidiennement dans la cour de récréation entre 12 h et 13 h 15. Pour que chacun soit informé, de nombreuses rencontres sont nécessaires. Une salle de permanence est à la disposition des médiateurs, eux-mêmes reconnaissables par un brassard vert avec deux anneaux entrecroisés. Il est important que les conflits soient réglés à l'écart des camarades qui peuvent par leur simple présence gêner le déroulement de la médiation. D'autre part, ce lieu a été choisi pour régler les conflits, il est normal d'en sortir en ayant fait des concessions tout en sauvegardant son amour-propre. Les médiateurs sont en général par deux (deux garçons, deux filles). Certains sont dans la cour du primaire, les enfants plus jeunes éprouvent pour leurs aînés une certaine admiration, ils les imitent, ont un modèle auquel ils s'identifient. D'autres médiateurs dans la cour du collège interviennent à la demande des sixièmes. Il est rare que des jeunes du même âge fassent appel à eux. Les élèves délégués doivent obligatoirement suivre cette formation qui leur permettra notamment de retransmettre aux enseignants les problèmes de la classe avec le moins d'agressivité possible. La plupart du temps, les médiateurs font preuve de beaucoup de sérieux et de sens des responsabilités. Ils apprécient de se rendre utiles, ils se situent par rapport aux plus jeunes, évaluent le chemin qu'ils ont parcouru, apprennent à discerner l'essentiel de l'accessoire, à faire preuve de fermeté. Être capable d'aller vers les autres, s'efforcer de rester neutre et bienveillant, cela s'acquiert avec la pratique. Voici quelques extraits du journal de bord (on y trouve en germe tous les conflits du monde des adultes...) dans lequel les médiateurs relatent fidèlement leurs interventions sur la cour de récréation, avec leurs succès et leurs échecs : « *Lundi 2 mai : une fille est venue nous chercher pour nous dire que sa copine ne lui parlait plus. Elle avait fait exprès d'oublier son anniversaire. Je lui ai dit d'aller chercher sa copine et nous sommes rentrées dans la salle ; on a arrangé les choses : elles se sont expliquées. Mardi 3 mai : on a vu deux garçons en train de se battre dans la cour de récréation. On a demandé ce qui se passait. On les a emmenés tous les deux dans la salle. Ils ont réglé avec nous le conflit : ils sont repartis contents et ont recommencé le jeu (classe de CM1).* »

*Jeudi 4 mai : un garçon était en train de taper une fille ; nous sommes intervenus mais le copain de la sœur du garçon a réglé le problème et à sa façon : il nous a bousculés et a giflé la fille ! Jeudi 20 juin : deux CM2 voulaient se tuer. L'un des deux s'en va l'année prochaine. Il est très nerveux. On les a emmenés dans la salle mais F. a fait une crise d'hystérie... »*

## Prévenir la violence

Si les premiers médiateurs ont parfois essuyé des moqueries, ils ont suscité également de l'envie chez les plus jeunes du primaire qui ont dit souhaiter devenir dans leur classe de « petits médiateurs ». Chez les adultes, les réactions sont intéressées : les institutrices sont dans l'ensemble favorables. L'une d'elles a fait filmer par ses élèves une interview des médiateurs. Les surveillants de cour s'investissent et dirigent les enfants en conflit vers les médiateurs. Les familles nous encouragent, elles y voient un enseignement utilisable dans de nombreux domaines. Elles constatent souvent une diminution des querelles entre frères et sœurs et davantage de dialogue. Enfin, la direction nous demande d'intervenir au niveau du lycée en formant des délégués qui puissent gérer les conflits et tensions dans leur classe. Si le bilan nous paraît largement positif, nous n'avons pas la prétention de résoudre tous les problèmes. Notre travail se veut avant tout préventif mais il nous remet aussi en question, nous, adultes, car il forme des jeunes exigeants quant au droit et à la justice.

1) Depuis 1993, la revue mensuelle *Non-Violence Actualité* présente régulièrement les expériences de médiation. NVA, BP 241, 45202 Montargis cedex.

2) Pour tous renseignements : Mouvement International de la Réconciliation (MIR), 68 rue de Babylone, 75007 Paris.

# Des enfants déficients intellectuels peuvent-ils être accueillis à l'école ?

Une expérience à Annecy

**JACQUELINE CORBAUX\***

\* Institutrice spécialisée, coordinatrice du Service d'aide à l'intégration scolaire de Haute-Savoie.



**Q**uand l'enfant déficient intellectuel est accueilli et aidé à l'école, c'est la société de demain qui se construit, sans exclusion.

**D**es enfants présentant une déficience intellectuelle sont de plus en plus souvent intégrés dans des classes ordinaires. Que signifie « *intégration scolaire* » et quels moyens peut-on mettre en œuvre pour réussir celle-ci ?

Le recteur A. Frémont définit ainsi le rôle d'une structure ayant pour mission de favoriser l'intégration scolaire : « *L'évolution de la réflexion pédagogique, les progrès de la recherche médicale et ceux de l'analyse sociale permettent à l'enfant handicapé de bénéficier, sur le lieu même de sa vie quotidienne, du travail d'une équipe qui lui apporte les aides que son état justifie. Sont visés simultanément les objectifs scolaires d'éducation, de formation, de socialisation et d'ordre thérapeutique.* »<sup>1</sup>

Une expérience est tentée à Annecy, répondant exactement à ces objectifs : une équipe pluridisciplinaire travaille depuis deux ans, elle est composée d'une pédopsychiatre, d'un éducateur, d'une orthophoniste, et d'une psychomotricienne. J'en fais partie comme institutrice spécialisée et coordinatrice du service. Nous apportons le soin et l'aide pédagogique à l'école, pour permettre à des enfants, ayant un handicap d'ordre intellectuel, d'être maintenus dans des classes ordinaires. Il s'agit d'enfants ayant un handicap reconnu, présentant une anomalie neurologique, chromosomique,

ou tout autre syndrome entraînant une déficience mentale. Quelles sont les raisons de cette intégration ? Comment est-elle vécue par les parents, l'enfant et l'école ?

Les familles sont souvent à l'origine de cette intégration. Très souvent, il s'agit d'une volonté délibérée de leur part de voir leur enfant évoluer au contact d'enfants dits « normaux ». Nous devons respecter ce choix, il est la conséquence de leur souffrance, ils doivent, petit à petit, faire le deuil de l'enfant idéal tel qu'ils l'auraient souhaité. Ils ont besoin de temps pour cela, de temps pour découvrir les conséquences du handicap, sur le devenir scolaire et social de leur enfant.

## Quel est notre rôle auprès des parents ?

Le service peut être un lieu de parole, un lieu où les parents expriment leur souffrance et leurs hésitations, où l'on parle de l'école sans risque, où l'on réfléchit à l'avenir de l'enfant, où l'école peut exprimer ses difficultés, et éventuellement son rejet.

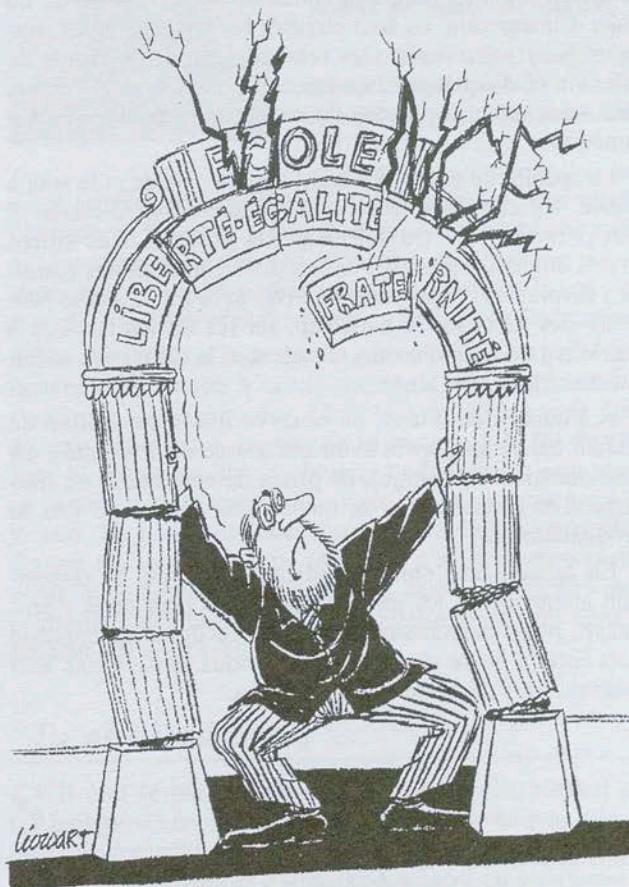
Nous établissons les liens entre les différents partenaires en charge de l'enfant et nous jouons le rôle de médiateur entre l'école et la famille.

Outre la famille, nous devons considérer l'enfant. A-t-il son mot à dire concernant sa place à l'école ? On ne peut pas toujours lui donner la parole, mais on peut être à l'écoute de son comportement. Que nous dit-il ?

Pour répondre, il me vient un exemple : comment ne pas être sûrs du bien-fondé de l'intégration lorsqu'on voit la joie de Mathieu et de sa famille, qui a appris à lire, contre toute attente, au prix de quatre aides individuelles par semaine et avec une méthode adaptée, et une concertation permanente au sein de l'équipe qui l'entourait ?

L'enfant nous dit, par son comportement, par ses progrès, s'il est heureux à l'école et s'il y a trouvé sa place. Au contraire, lorsqu'il est en état de souffrance, lorsqu'il est mal toléré par la communauté scolaire, lorsqu'il ne fait plus de progrès, alors il faut envisager une nouvelle orientation plus adaptée à ses difficultés.

Notre rôle est de comprendre le message de l'enfant. Là intervient la richesse de l'équipe pluridisciplinaire : chacun, par sa formation, est attentif à un aspect différent, et la concertation permet d'entrevoir l'enfant dans sa globalité et de définir ses besoins, ses difficultés, ses souhaits, qu'il peut exprimer s'il est assez grand. Les prises en charge individuelles sont autant de moments où l'enfant peut être entendu. Nous devons alors donner une cohérence à toutes les informations qui nous sont livrées, afin de choisir les moyens les mieux adaptés à mettre en œuvre pour « réussir » l'intégration. Soyons donc à l'écoute de l'enfant et il nous dira si nous atteignons nos objectifs.



## ***Des écoles accueillantes existent***

**L**'école a évidemment un rôle de tout premier plan, elle qui intègre l'enfant différent.

J'ai souvent été frappée par la qualité de son accueil. Telle école a inclus l'intégration de l'enfant handicapé, dans un vaste projet traitant du « *Droit à la différence* », telle autre, après avoir été légitimement déroutée, a inventé des solutions pour que l'accueil soit possible (ouverture des classes impliquant différents enseignants, accueil à la cantine avec formation du personnel).

Quel est le rôle du service vis-à-vis de l'école ? Notre travail est toujours défini en concertation, dans le cadre du projet d'intégration, où sont clarifiés les objectifs et les stratégies pour y parvenir. Ces rencontres sont un temps de réflexion et d'échanges très fructueux au sein de l'équipe, elles nous aident à prendre du recul par rapport à l'action immédiate.

La spécificité du service est d'apporter l'aide et le soin à l'école. Un autre adulte est donc présent dans la classe et peut permettre le travail en petits groupes. Les autres enfants connaissent ainsi l'enfant différent, dans des conditions favorables et apprennent à vivre avec lui. L'adulte peut mettre des mots sur le handicap, sur les difficultés. Peu à peu, le regard et le discours changent et la différence se fait plus discrète et plus ténue.

À l'heure des bilans, on observe que l'intégration de l'enfant handicapé, après avoir été source de difficultés, est aussi occasion d'échanges, de prises de conscience ou simplement de connaissance de l'autre, première étape vers sa reconnaissance.

En accueillant l'enfant handicapé à l'école, en rassemblant autour de lui les moyens appropriés pour qu'il y progresse, nous préparons la société de demain, capable d'accepter l'autre quel qu'il soit, nous participons à la construction d'un avenir sans exclusion.

1) Guide académique de l'intégration scolaire, groupe de pilotage AIS (Adaptation et intégration scolaire) de l'Académie de Versailles.

## **L'insertion scolaire d'un enfant handicapé est habituellement problématique**

**D**ès l'enfance, la question de l'insertion sociale et scolaire se pose, comme se posera plus tard celle de l'insertion sociale et professionnelle. Cette insertion scolaire repose sur quelques principes essentiels : maintenir l'enfant dans les milieux habituels, de la crèche à l'université, du club sportif à la chorale, prévoir, si nécessaire, un accompagnement spécifique, individuel ou de groupe et, en cas de difficultés trop lourdes, s'orienter vers un établissement spécialisé. Si la théorie est simple, la mise en œuvre s'avère malaisée. Les établissements ordinaires sont fondamentalement organisés pour un enseignement monolithique convenant à la majorité des enfants, et les besoins particuliers des minorités ne sont pas pris en compte. Il semble plus facile de créer une structure spécifique, qui isole encore ces minorités dans leur enfermement. Par ailleurs, le nombre d'instituteurs formés et de postes adaptés reste trop faible.

De même, dans les activités péri ou parascolaires, l'insertion d'enfants ou d'adolescents différents, plus fragiles, est insuffisante.

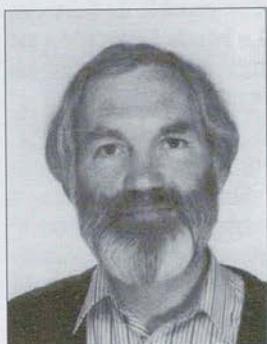
La capacité de tolérance des enfants et des adolescents, rarement spontanée, a besoin d'être encouragée et développée. Les réussites en ce domaine sont d'autant plus précieuses que des enfants précocement éduqués deviendront des adultes plus ouverts. Cependant, l'objectif d'insertion ne doit pas masquer la nécessité de reconnaître les pathologies ou situations invalidantes. C'est le seul moyen de les soigner, parfois de les prévenir, toujours de les accompagner. Sinon, au mieux, la situation stagnera, au pire, s'aggraverà et, dans le cas de personnes dont les capacités de raisonnement ou les modes de comportement sont très « *inhabituels* », les risques de régression sont grands.

Extrait du livre *Parents d'enfant handicapé. Le handicap en visage* -2, de Charles Gardou et collaborateurs, Ramonville, Érès, 1996, p. 116-117.

# Adversaire ou partenaire ? La coopération dans le jeu

**GUY BOUBAULT\***

\*Journaliste à Non-Violence Actualité. Coordinateur des dossiers NVA. Coauteur, avec Bernadette Bayada, Anne-Catherine Bisot et Georges Gagnaire, de *Conflit : mettre la violence hors-jeu, livre à paraître en novembre 1997 aux Éditions Chronique sociale*.



**I**l est grand temps que les adultes s'interrogent sur les jeux qu'ils proposent aux enfants. Un jeu n'est jamais anodin.

Les jeux sont le reflet du monde dans lequel nous vivons. À l'image des relations entre individus ou entre groupes, la plupart des jeux fonctionnent

sur le principe de compétition : il faut se battre pour vaincre l'adversaire. Pourtant, la coopération se révèle être une attitude plus efficace dans un certain nombre de situations, notamment pour résoudre positivement les conflits. Il convient donc de la réhabiliter et d'en faire un objectif de l'éducation.

La compétition peut être confrontation constructive et facteur d'éducation à la vie sociale. C'est l'occasion de s'affirmer, de se dépasser. Mais la compétition peut aussi devenir dangereuse quand elle se résume à la loi du plus fort<sup>1</sup>. Si gagner consiste à éliminer l'autre, le jeu peut susciter une concurrence agressive, voire même violente entre les joueurs. Le plaisir de jouer disparaît derrière la satisfaction d'avoir été le plus fort ou la colère d'avoir encore perdu. Ainsi, la compétition sur le mode « gagnant-perdant » peut conduire à des comportements destructeurs tant chez le gagnant que chez les perdants.

## **“Tu es éliminé-e !”**

**S**'il faut se battre pour réussir dans la vie, n'est-il pas logique d'encourager l'enfant à acquérir au plus vite un esprit de compétition ? entend-on souvent. On admet volontiers que les jeux et les jouets fassent appel au plaisir et à la

découverte mais uniquement pour les plus petits ! Ainsi la compétition envahit-elle rapidement de nombreux espaces. Il existe heureusement des jeux et des sports qui sont pratiqués de façon à allier compétition et coopération et qui favorisent la détente et l'esprit d'équipe. On y apprend à gagner sans écraser et à perdre sans haine. Cela nécessite un développement de la personnalité, de l'autonomie, pour être capable de faire des choix plus libres et plus constructifs. Le but de l'éducation est bien d'apprendre à se situer par soi-même pour avoir moins besoin progressivement de se comparer aux autres<sup>2</sup>.

### ***Le plaisir de jouer***

**I**l existe des jeux de groupe et des jeux de table qui valorisent l'approche coopérative<sup>3</sup>. Leur principe repose sur la poursuite d'un objectif qui ne pourra être atteint que par l'entraide et la solidarité entre les joueurs. Le défi à relever ensemble nécessite la mobilisation de chacun et la concertation de tous. Eteindre l'incendie, planter les jardins avant l'orage, contrer les trafiquants, réussir le compost ou nourrir les animaux avant la nuit... les messages éducatifs portent souvent sur la nature et la protection de l'environnement. Dans tout jeu de société coopératif, l'élément de base est le plaisir de jouer, non seulement à travers l'histoire mise en scène mais encore par le soin apporté aux pièces de jeu toujours colorées et agréables au toucher.

### ***Apprendre à communiquer***

**L**es joueurs trouvent un bénéfice à aider et à se faire aider et les plus petits de la famille ou du groupe ne sont plus les perdants systématiques. Chacun tient sa place selon son niveau. Il ne s'agit pas, en effet, de gagner sur l'adversaire mais de faire équipe et cause commune pour... gagner ensemble, sous peine de perdre ensemble si le défi proposé n'a pas été relevé. La pratique du jeu coopératif constitue un entraînement à la communication et à la négociation. Chaque mouvement de jeu concerne tous les joueurs et chacun pourra donner son avis. La coopération crée dans le groupe une sécurité de base, une atmosphère de confiance où chacun pourra s'exprimer, faire des propositions sans

## **Supplique d'un élève à ses enseignants**

**A**pprenez-nous l'enthousiasme  
Enseignez-nous l'étonnement de découvrir  
N'apportez pas seulement vos réponses  
Réveillez nos questions  
Accueillez surtout nos interrogations.  
Appelez-nous à respecter la vie.

**A**pprenez-nous à échanger, à partager, à dialoguer  
Enseignez-nous les possibles de la mise en commun  
N'apportez pas seulement votre savoir  
Réveillez notre faim d'être  
Accueillez nos contradictions et nos tâtonnements  
Appelez-nous à agrandir la vie.

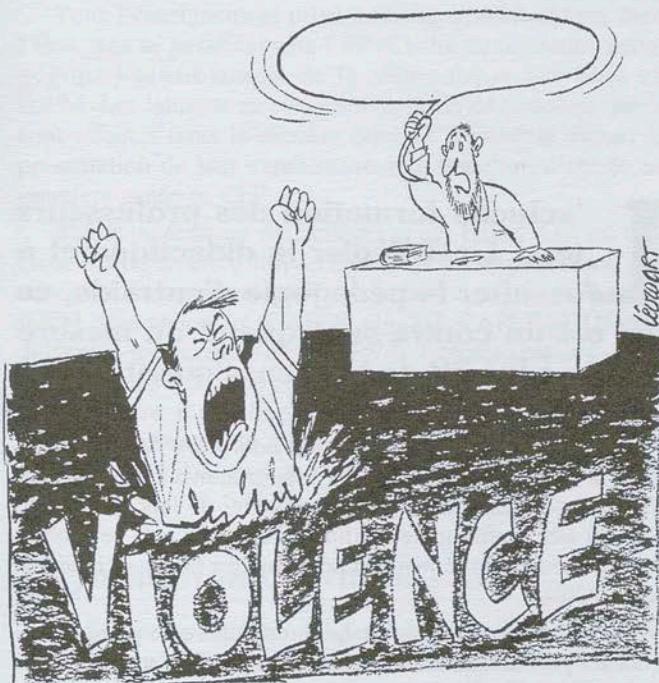
**A**pprenez-nous le meilleur de nous-mêmes  
Enseignez-nous à regarder, à explorer, à toucher l'indécible  
N'apportez pas seulement du savoir-faire  
Réveillez en nous le goût de l'engagement, des responsabilités  
Accueillez notre créativité pour baliser un devenir  
Appelez-nous à enrichir la vie.

**A**pprenez-nous la rencontre avec le monde  
Enseignez-nous à entendre au-delà des apparences  
N'apportez pas seulement de la cohérence et des bribes de vérité  
Éveillez en nous la quête du sens  
Accueillez nos errances et nos maladresses  
Appelez-nous à entrer dans une vie plus ardente.

**D**evenez plus fiable  
En prenant au sérieux nos rêves  
N'opposez pas des obstacles  
Aidez-nous à les dépasser  
Il y a une urgence vitale.

**Jacques Salomé**

Extrait de l'article "Violence à l'école ou école de la violence",  
paru dans les *Cahiers de politique sociale*, n° 97, 1996, Érès, p. 71.



peur d'être jugé. Car coopérer c'est « construire ensemble » non seulement pour gagner mais aussi pour jouer dans le respect de chacun des partenaires.

## Du singulier au pluriel

**R**appelons-le, la compétition est le ressort de tout développement personnel ou collectif. Il ne s'agit donc pas de l'exclure mais d'expérimenter des situations où la créativité de chacun est nécessaire à la réussite d'un projet commun et où l'efficacité suppose une autre attitude que la performance purement individuelle. Savoir adopter un comportement non compétitif, solidaire, constitue l'un des enjeux majeurs de l'éducation. Les jeux coopératifs vont permettre à l'enfant de comprendre les notions de relation et d'interaction et de mesurer en quoi l'action collective n'est pas la simple addition des actions individuelles. Il expérimentera également que par le dialogue et la négociation on peut trouver ensemble une meilleure façon d'agir.

Le fonctionnement en équipe ne doit pas être tourné vers la désignation d'un nouvel ennemi commun. Le jeu peut être simplement un moment de détente et de créativité qui favorise le développement de qualités nouvelles et notamment la solidarité.

## Résoudre les conflits

**O**utils d'animation, d'observation, de connaissance de soi et des autres, les jeux coopératifs concernent toutes les personnes pour qui le jeu est un moment important de l'éducation et la solidarité une dimension essentielle de la vie en société<sup>4</sup>. La perspective n'est pas pour autant la disparition des confrontations ou la suppression des différends. Le conflit fait partie de la vie. C'est pourquoi l'éducation à la coopération doit s'accompagner nécessairement d'une éducation à la résolution non-violente des conflits. Sinon l'attitude coopérative risque de n'être qu'une velléité, source de tous les renoncements et de tous les échecs. Pour aborder sereinement les conflits, et trouver des solutions satisfaisantes à l'approche compétitive souvent facteur d'exclusion, on préférera l'approche coopérative où les deux parties, dans le respect et l'écoute mutuels, vont rechercher ensemble une solution créative et durable à leur problème. En ce sens, les jeux coopératifs constituent une ouverture à la résolution non-violente des conflits.

1) *Jeux et violences, jeux agressifs et jeux coopératifs*, Non-Violence Actualité et Ligue de l'enseignement, 1991.

2) *Pour une éducation non-violente, enjeux pédagogiques et sociaux*, Non-Violence Actualité, 1988.

3) *Non-Violence Actualité* propose un catalogue annuel décrivant les différents jeux de groupe et jeux de table coopératifs qu'il diffuse (thèmes, nombre de joueurs, âges concernés). NVA, BP 241, 45202 Montargis cedex. Tél. 02 38 93 67 22. Télécopie 02 38 93 74 72.

4) Plusieurs organismes de formation d'animateurs (CPCV, CEMEA, UFCV, UCJG, Francas...) intègrent aux stages BAFA l'approche coopérative et la dimension non-violente de l'éducation.

---



# Quand la pédagogie est absente de la formation des professeurs

FRANÇOIS VAILLANT\*

---

\* Enseignant à l'Institut universitaire Saint-Jean - Marseille (Sciences de l'éducation); auteur de : *La non-Violence. Essai de morale fondamentale*, Paris, Cerf, 1990 ; *La non-violence dans l'Évangile*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1991 (ouvrage traduit en espagnol et en italien).

**L**'actuelle formation des professeurs tend à privilégier la didactique et à occulter la pédagogie d'entraide, ce qui est un contre-sens quand on mesure le rôle éducatif de tout enseignant.

« *Je suis là pour enseigner, pas pour faire de la discipline.* » Derrière ce propos, mille fois prononcés par des professeurs, se cache un problème essentiel de leur formation. Elle est très performante en didactique, mais cela se produit au détriment de la dimension pédagogique pourtant inhérente au métier.

Cette politique éducative fait comprendre en partie pourquoi les professeurs sont bien souvent perdus face aux comportements désabusés, ou agressifs et parfois violents de leurs élèves. Mais où et comment sont formés actuellement les professeurs ?

## *La formation initiale*

---

1) Les professeurs des écoles ( nommés naguère « *institutionnaires* »). Pour prétendre devenir professeur des écoles dans l'enseignement public, le candidat doit être titulaire d'une licence universitaire en n'importe quelle discipline. Il passe alors un examen de sélection dans un IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres<sup>1</sup>). Ceux qui sont admis reçoivent durant une année une formation universitaire et professionnelle très dense. À la fin de cette première année, les étudiants passent le concours de recrutement des écoles (le CAPE), lequel est organisé dans chaque académie. Les lauréats font alors l'objet d'une affectation départementale, tout en suivant leurs cours à l'IUFM durant une seconde et dernière année.

Pour l'enseignement privé catholique, sous contrat avec l'État, tout se passe dans un CFP (Centre de formation pédagogique) sensiblement de la même façon que dans un IUFM. Les lauréats au concours de la fin de première année sont affectés dans le diocèse dont ils dépendent depuis la présentation de leur candidature à la sélection d'entrée en première année au CFP.

2) Les professeurs des collèges et des lycées. Qui est titulaire d'une licence universitaire peut se présenter aux concours de recrutement. Ces concours, organisés par les IUFM, sont nationaux (CAPES, CAPET, CAPLP 2). Un candidat reçu par exemple au CAPES de français peut être affecté à un poste à l'autre bout de la France. Le professeur est alors stagiaire. Il peaufine sa formation durant un an, soit dans un IUFM si son poste relève d'un établissement public, soit dans un CFP s'il dépend de l'enseignement privé catholique.

## La formation continue

La formation continue des professeurs du public est assurée dans chaque académie par la MAFPEN (Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale). Cet organisme de formation dispose de crédits très importants. Son premier objectif consiste à répondre aux demandes de formation des enseignants, tout en mettant en œuvre la politique éducative décidée par le ministère de l'éducation nationale. La formation continue pour les professeurs de l'enseignement privé catholique est assurée quant à elle par divers organismes qui dépendent de sa structure régionale.

## La didactique n'est pas la pédagogie

Les termes « didactique » et « pédagogie » ne sont pas synonymes, malgré une confusion souvent répandue. On appelle « didactique » (du grec *didaskein* : enseigner) le rapport que l'enseignant entretient à l'égard des savoirs qu'il dispense dans sa discipline. La didactique du français et celle des mathématiques, par exemple, rendent compte des étapes qu'il convient d'entrevoir pour que les apprentissages en

## Billet d'humeur

Toute formation n'est-elle pas aussi une déformation ? Formation ou déformation par rapport à quoi ? Qui est formé pour prétendre former les autres ?

Former des enseignants ou des éducateurs ? Des enseignants un petit peu éducateurs, des éducateurs un peu enseignants ? Des mutants payés double vu leur double qualification ?

Doivent-ils être adaptés, s'adapter, adapter les autres ? Quels autres ?

Qui est apte ? Inapte ? Apte à quoi ?

Qui commande ? L'élève, le professeur, l'inspecteur de l'éducation ? le ministre, le premier ministre ? le président ? le peuple ?

Qui est du peuple ? Qui ne le serait pas ?

**Michel Portal**, professeur des écoles et formateur.

Vice-président de l'Aéré (Association pour un éveil à la responsabilité à l'école) qui publie cinq fois par an le *Courrier aéré*, abonnement 25 F, 2 place de la Mairie, 56860 Séné.

français et en mathématiques soient perçus progressivement et logiquement par les élèves. En d'autres termes, la didactique estime pouvoir déduire les méthodes d'apprentissage de la seule analyse des contenus propres à chaque discipline. L'approche didacticienne est de nos jours de plus en plus technicienne et savante. Comment faut-il apprendre à lire et à compter à des élèves de cours élémentaire ? Les ouvrages de didactique disent tout, mais en faisant le plus souvent l'impasse sur la dimension proprement pédagogique.

La pédagogie se définit quant à elle par le rapport que le professeur entretient avec l'élève (l'apprenant, dit-on aujourd'hui). Un bon pédagogue n'est pas forcément quelqu'un de savant, c'est avant tout une personne qui est attentive aux rythmes de chacun de ses élèves, pour que chacun soit motivé aux apprentissages. La classe est alors un espace où le professeur est amené à construire et à reconstruire lui-même à chaque instant la collectivité apprenante<sup>2</sup>. Étymologiquement, le mot « pédagogie » vient du rapprochement de

deux mots grecs, *pais* (enfant) et *agein* (conduire). On appelait « *pédagogue* » dans la Grèce antique l'esclave qui conduisait l'enfant dans la cité, donc aussi à l'école. Comme l'a bien montré Marrou<sup>3</sup>, l'éducation morale des jeunes gens était confiée aux pédagogues, alors que l'instruction d'ordre technique était assurée par divers maîtres (maître de lecture, maître de musique, pédotribe, etc.). Le mot « *pédagogue* » a donc perdu rapidement son sens étymologique d'accompagnement pour prendre l'acception d'éducateur, c'est-à-dire de celui qui met en œuvre les moyens propres à assurer la formation éthique et le développement intellectuel d'un être pleinement humain.

## Le déni contemporain de pédagogie

Non seulement les aptitudes ou inaptitudes en pédagogie des étudiants ne sont pas prises en compte lors du recrutement dans les IUFM et CFP, mais ensuite leur formation sera dépourvue d'apports pédagogiques approfondis. Quelques IUFM, comme ceux de Créteil et de Toulouse, sont des exceptions qui confirment ce triste constat. Au-delà des questions purement disciplinaires, les IUFM et les CFP présentent rarement des éléments de réflexions pédagogiques sur la gestion d'une classe. Leurs étudiants sont en réalité gavés de didactiques savantes. Une fois en situation professionnelle, plusieurs perdent pied, car, compétents sur la transmission théorique des savoirs, ils ne parviennent pas ni à animer ni « à tenir leur classe ». La formation continue que leur offre la MAFPEN n'y change souvent rien. Leurs problèmes relationnels avec les élèves ne cessent de s'aggraver, leur dernier recours résidera dans les comprimés de valium ou de prozac.

Le « déni de pédagogie » (Meirieu) s'est accentué avec Jean-Pierre Chevènement, arrivé au ministère de l'éducation nationale en 1984. Cette situation perdure malgré les discours des ministres qui lui ont succédé.

Chaque année, il y a de plus en plus d'élèves qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter en entrant en 6<sup>me</sup>. Ils étaient 26 % dans ce cas en 1996<sup>4</sup>. Il est certain qu'une meilleure maîtrise de la didactique du français et des mathématiques par les enseignants du primaire peut contribuer à limiter ce

## Quand le programme est bien présenté en début d'année...

Dans une terminale, un professeur tenait au début de l'année scolaire ce langage : « Vous avez un lourd programme ; je ne puis pas l'apprendre pour vous, j'aimerais que vous avanciez tous ensemble. Que faut-il faire ? » Le plan d'action suivant fut dressé :

Pendant huit jours, les élèves avec le professeur, s'initieraient à l'intelligence de ce programme. En effet, les têtes de chapitres, la préface du livre ou du cours ne donnent qu'une idée très vague de l'ensemble, qu'il s'agisse d'histoire contemporaine, de géographie de l'Europe, d'anatomie et de physiologie humaine, etc. L'élève s'en contente malheureusement, alors que s'il s'arrêtait à l'idée du programme, il parviendrait à s'en faire une conception précise. Nous voulons dire qu'il aurait assimilé la structure dynamique du contenu à apprendre, qu'il aurait la compréhension d'ensemble de l'articulation et de l'enchaînement des idées principales. Puisque la pédagogie de la réflexion implique la prévision, l'ouverture à un avenir esquissé et même dessiné, l'ordre du temps scolaire ne se réduit pas à l'horaire banal de la semaine réparti entre les disciplines, mais il s'accomplit grâce à la préparation vivante et concrète pour chaque discipline du temps scolaire. L'élève ne va plus à l'aventure : il sait, parce qu'il en possède le schéma, que tel chapitre sera suivi par tel autre, que telle partie doit, pour des raisons d'intelligibilité intrinsèque, précéder ou suivre telle autre. Il sait même qu'il rencontrera des difficultés pour comprendre ce moment du programme et que pour les vaincre il lui faudra faire appel à des ressources techniques ou culturelles déterminées.

Cette pénétration du programme, avant d'y entrer par la petite porte du détaillé de chaque chapitre, n'est pas du tout à prendre à la légère. La sotte objection qui prétend qu'on ne peut avoir la compréhension du programme qu'après l'avoir parcouru pied à pied n'est à retenir que comme l'argument de la raison pédagogique paresseuse ou comme l'effet d'une carence totale de réflexion pédagogique. Le discours sur le programme, avec l'exigence d'en dégager les lignes d'intelligibilité, constitue un acte pédagogique essentiel.

Extrait du livre d'Antoine de la Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide*, Lyon, Chronique sociale, 1994, pp. 93-94.

phénomène, mais il convient de s'insurger contre le « *déni de pédagogie* » dans la formation des professeurs. Ce n'est pas parce qu'un savoir est bien transmis dans une classe d'enfants sans problème qu'il le sera également dans une autre avec des enfants présentant des difficultés affectives ou culturelles.

Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon II, ne cesse pas de dénoncer cet état de fait catastrophique<sup>5</sup>. L'accueil de tous les enfants en classe devrait se traduire par des accompagnements différenciés. Il est facile de repérer parmi les garçons et filles de 4-5 ans ceux qui auront par la suite des difficultés à lire et à compter. Ce sont les silencieux, ceux qui ne participent pas ou mal aux activités en classes maternelles. Ce sont des enfants généralement de milieux socio-éducatifs peu épaulés, où l'on regarde la télévision à longueur de temps. Ces enfants n'apprennent pas en même temps que les autres au CP. Et ils ne rattraperont jamais leur retard s'ils ne bénéfici-

ent pas d'une remédiation scolaire. Actuellement, moins d'un enfant sur trois profite d'un soutien spécifique au sein de l'éducation nationale.

Pour amener l'ensemble des jeunes à une réussite, il faudrait que les professeurs, de la maternelle à la terminale, soient formés à la diversité des tempéraments des élèves, comme aux pédagogies qui font droit à une résolution non-violente des conflits. Tous les enfants sont créatifs. Mais l'éducation nationale préfère encore ne considérer que les résultats scolaires, ne prenant ainsi pas en compte les aptitudes pour les relations humaines, les travaux manuels, le dessin, la musique, etc.

De nombreux pédagogues ont montré dans le passé que les enfants sont motivés pour les apprentissages quand les enseignants respectent le rythme de chacun, quand ils considèrent chaque enfant comme un être de parole, avec une affectivité délicate, quand ils prennent en compte les goûts et les aptitudes des uns et des autres. Ces pédagogues du



Quand Jospin était ministre de l'éducation nationale  
Dessin de Plantu, *Le Monde*, février 1989

XIX<sup>ème</sup> et début du XX<sup>ème</sup> siècles ont pour nom Pestalozzi, Decroly, Don Bosco, Montessori, Freinet...

La formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées est telle aujourd’hui — ne parlons pas de celle des enseignants de l’université, elle est inexistante en pédagogie ! — qu’un étudiant d’un IUFM ou d’un CFP peut se retrouver plus tard en situation professionnelle sans même avoir entendu parler sérieusement d’un seul de ces grands pédagogues. Nous avons en France un ministère de l’éducation nationale. Que vaut ici le terme « *éducation* » ? Il convient de se demander s’il ne serait pas plus juste de rebaptiser ce ministère « *ministère de l’Instruction publique* », tant l’accent porté à la didactique se fait au détriment de la pédagogie.

Les pédagogies dites « *nouvelles* », issues des expériences et réalisations des grands pédagogues du XIX<sup>ème</sup> et début du XX<sup>ème</sup> siècles, sont connues. Dans les écoles où elles sont actuellement utilisées — écoles plus souvent privées que publiques —, il n’y a ni classe ordinaire, ni carnet de notes stressant, ni redoublement couperet. Les enfants apprennent très tôt l’entraide et le sens des responsabilités. Les cours magistraux n’existent pas. « *En seize ans de pratique, je n’ai jamais envoyé en sixième un enfant qui ne savait pas lire* », affirme<sup>7</sup> le directeur de l’école des Bourseaux (95). Cet établissement reçoit pourtant des écoliers de milieux socioculturels défavorisés.

N’importe quel visiteur d’une école montessorienne est saisi d’étonnement par l’atmosphère qui règne dans les classes : silence absolu, chaque enfant vaque avec aisance à ses occupations avec un degré étonnant de concentration. Il est surprenant que la plupart des écoles qui utilisent la pédagogie montessorienne ne bénéficient d’aucun contrat avec l’État. Elles sont donc chères (entre 1 500 et 2 500 F par mois) et ne s’adressent, de ce fait, qu’à des enfants de milieu financièrement privilégié. L’éducation nationale a toujours été méfiante à l’égard des pédagogies dites « *nouvelles* ». Ce qui est une aberration, car elles sont apparues pour « *sauver* » des enfants de banlieues difficiles : les bambins abandonnés des faubourgs de Rome avec Montessori, les enfants de prolétaires de Turin avec Don Bosco, les fils de paysans souvent illettrés des Alpes-Maritimes avec Freinet... Si l’on veut aujourd’hui reconstruire l’école, il ne suffit pas de reconnaître que des établissements sont dits plus « *sen-*

*sibles* » que d’autres, en y mettant un peu plus de surveillants qu’ailleurs. « *Il serait bon*, estime Meirieu, *d’aller voir aujourd’hui ce qu’ont à nous apprendre ceux qui se sont donnés pour tâche jadis d’éduquer les “marginaux”, les enfants que la société toute entière jugeait alors inéducables.* »<sup>8</sup>

Les pédagogies dites « *nouvelles* » vont dans le sens d’une culture de non-violence, tout d’abord parce que les enfants sont accueillis, écoutés, encouragés et respectés, ensuite parce qu’ils sont aidés par des enseignants formés correctement à transmettre les savoirs.

À force de privilégier la didactique au détriment de la pédagogie, d’aucuns s’étonnent de nos jours que la violence soit entrée à l’école. Le désarroi qui étreint tant d’enseignants face aux violences quotidiennes en milieu scolaire n’a rien d’étonnant. Il a été programmé. Va-t-il le rester encore longtemps ?

1) Les IUFM remplacent depuis 1992 les anciennes Écoles normales.

2) Cf. *Cahiers pédagogiques*, “La motivation”, hors-série, mars 1996.

3) Cf. Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 219-221 et 328-329.

4) *Le Monde*, 3 mai 1996.

5) Cf. Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

6) Pour une initiation, on peut lire de Jean Houssaye, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd’hui*, Paris, A. Colin, 1994.

7) *L’Express* du 19 juin 1997.

8) *Le Monde*, 24 février 1996.

## Il enseignent autrement

**C**ombien sont-ils, les instituteurs ou les professeurs, dans le public ou le privé, qui ont abandonné le fameux cours magistral pour expérimenter des méthodes différentes d'apprentissage, défricher les terres nouvelles de la pédagogie ? Nul ne sait. En tout cas, des expériences passionnantes se multiplient. L'échec scolaire s'y fait rare et les élèves se battent beaucoup moins qu'ailleurs.

**Première démarche innovatrice** : appliquer des rythmes qui conviennent mieux aux enfants. Les petits citadins, surtout ceux des banlieues, veillent tard et sont fatigués à l'école. « Pour qu'ils se mettent réellement à apprendre, il faut que les instituteurs profitent pleinement de leurs moments de vigilance », affirme Hubert Montagner, chronobiologiste, auteur d'*En finir avec l'échec scolaire* (éd. Bayard). À l'école Alexandre-Dumas d'Evry (Essonne), dans un quartier difficile, on a décidé d'appliquer les rythmes Montagner.

Selon le chercheur, les enfants ont des pics de performance entre 9 h 30 et 11 h 30, puis de 15 à 17 heures. À leur arrivée, de 8 h 25 à 9 heures, on les aide à démarrer en douceur, le travail purement scolaire étant réservé aux heures « efficaces ». La longue pause de la mi-journée est partagée entre le repos et des activités en petits groupes — cuisine, danse ou bricolage. Une formule miracle ? Selon les instituteurs d'Evry, les écoliers se battent moins qu'avant et se concentrent davantage. Encouragées par l'État, les expériences sur l'aménagement des rythmes concernent déjà 113 000 élèves dans 772 écoles. Elles sont malheureusement de valeur inégale.

**Deuxième démarche** : redonner du sens aux apprentissages. En effet, les enfants sont sollicités par la télé, par

les jeux vidéo. Pourquoi se donneraient-ils du mal pour retenir des formules chimiques dont ils ne voient pas l'intérêt ? Notre prix Nobel de physique, Georges Charpak, l'a bien compris en important des États-Unis le programme « *La main à la pâte* » dans 350 classes de cinq départements pilotes. Le principe est simple : les écoliers, pour découvrir et aimer la science, ont besoin de tâter du réel. Prenez les CM1 de l'école Paul-Verlaine, à Chanteloup-les-Vignes (Yvelines) : plantés sur la pelouse entre béton et bitume, ils cherchent à savoir d'où vient le vent, repèrent les points cardinaux, observent la température. L'étude des climats s'est muée en un jeu passionnant.

La motivation, c'est la clef de la réussite.

**Troisième démarche** : donner aux élèves des méthodes pour apprendre. Presque tous les enfants sont intelligents, mais tous ne possèdent pas le mode d'emploi de leur intelligence. Comment retient-on une leçon ? Comment réussit-on un devoir ? Le philosophe Antoine de La Garanderie a découvert que certains écoliers étaient plutôt visuels, d'autres, plutôt auditifs et a mis au point les principes de la « *gestion mentale* ». De plus en plus nombreux sont les enseignants qui appliquent cette pédagogie dans leurs classes (voir l'encadré). M. le ministre de l'éducation nationale, François Bayrou, avait décidé lui aussi d'encourager l'acquisition de ces méthodes, sous forme d'études dirigées en sixième, de modules en seconde. A quand une généralisation ?

**Quatrième démarche** : adapter les modes d'enseignement à la diversité des enfants. Les pédagogies dites « *nouvelles* » créées au début du siècle par l'instituteur français Célestin Freinet, l'Italienne Maria Montessori et le Belge Ovide Decroly respectent le rythme de chacun. L'épanouissement de l'enfant passe avant la réussite strictement scolaire.

Ainsi, à l'école ouverte des Bourseaux, à Saint-Ouen-l'Aumône (Val-d'Oise), chaque enfant dispose de trois ans

## La gestion mentale en classe

« Nous allons faire une dictée dirigée », annonce Brigitte à ses 25 élèves de CE1, en ce matin de mars. « Posez vos stylos et écoutez bien le texte que je vais vous lire. Pour comprendre, essayez de fabriquer des images dans votre tête » Silence profond. Manon, Tanguy, Juliette et les autres ferment les yeux et se concentrent, afin d'entendre leur institutrice raconter, lentement, l'histoire du renard et du loup qui rencontrent un canard près de la mare. « Comment faites-vous pour retrouver les mots de la dictée dans votre tête ? » interroge Brigitte. Manon : « Je vois les mots entiers, comme ils ont été écrits la dernière fois au tableau. » Juliette : « Moi, je fabrique des images avec les mots ; par exemple, pour « rencontrer », j'ai besoin d'imaginer mon papa en train de rencontrer son frère. » Damien : « Moi, j'entend la maîtresse m'épeler les lettres des mots. » « C'est drôle ! s'exclame Tanguy. Dans ma tête, j'entends ma voix à moi et cela m'aide à retenir l'orthographe. » Ces écoliers n'ont que 7 ans et appliquent déjà comme des pros les principes de la « gestion mentale ». Les 165 élèves de l'école privée Jeanne-d'Arc, située au Bouscat, dans la banlieue bordelaise, en font autant. La gestion mentale est une pédagogie mise au point par le philosophe Antoine de la Garanderie. Lui-même a peiné pour décrocher son bac, parce qu'il souffrait de troubles auditifs. Son postulat : tous les enfants peuvent réussir. Mais il faut apprendre à apprendre. « Dis-moi ce qui se passe dans ta tête et je t'aiderai à trouver comment faire des progrès », résume Françoise Clion, directrice de l'école. À Jeanne-d'Arc, tous les enseignants ont reçu une formation spécifique, et, de leur côté, les parents sont invités à participer à des séminaires de gestion mentale.

Dès leur plus jeune âge, on apprend aux petits de la maternelle, puis au CP, à faire des évocations mentales. « Évoquer, c'est faire exister dans ma tête quelque chose que je ne vois pas, pour pouvoir le retenir ensuite », explique Françoise Clion aux enfants.

Schématiquement, la gestion mentale distingue deux types d'esprits : les visuels, qui ont besoin de se représenter des images fixes ou animées, ou des mots écrits ; et les auditifs, qui se parlent ou se remémorent la voix d'une autre personne. C'est pourquoi les enseignants doivent jouer successivement sur ces deux registres pendant leur cours : en écrivant au tableau, puis en parlant. Mais jamais les deux en même temps. Ainsi, lorsque Brigitte parle dans sa classe, elle s'arrête fréquemment, pour laisser à ses élèves le temps de faire des évocations mentales. Le cours sera retenu plus efficacement. Cette pédagogie, qui laisse du temps aux enfants, récupère de nombreux élèves en échec et permet à chacun de développer au mieux ses potentialités.

avec le même maître pour atteindre un certain nombre d'objectifs, sur le plan scolaire ou personnel, au sein d'une classe multiâge. « Les plus lents ne perdent pas pied. La confrontation d'âges différents crée une dynamique qui les aide à progresser », indique Patrick Clerc, instituteur et directeur de l'établissement. Ici, les enfants apprennent très tôt l'autonomie et la responsabilité : ils rédigent et votent le règlement intérieur, choisissent de participer à tel ou tel projet collectif, de l'étude du littoral breton aux

légendes du Moyen Age. « Car le savoir se construit avec et à travers les autres », remarque Patricia, l'une des institutrices

Source : *L'Express* du 19 juin 1997, extrait du dossier "Société" réalisé par Agnès Baumier, Marion Festraëts et Marie-Laure Léotard.

# Repères bibliographiques

Actes du IV<sup>e</sup> Congrès international pour la paix, *L'éducation à la paix*, Paris, CNDP, 1993, 312 p.

ARTAUD J., *L'écoute. Attitudes et techniques*, Lyon, Chronique sociale, 1997, 186 p.

AVANZINI G., *L'École d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, Érès, 1991.

CARDINET A., *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod, 1995, 186 p.

CARCANAGUES B., *Réflexions d'un prof... Crédits, mentalités et qualité de l'école*, Paris, L'Harmattan, 1997, 224 p.

DEBARBIEUX E., *Violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990, 168 p.

DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire*, vol. 1 : *États des lieux*, Paris, ESF, 1996, 180 p.

DEFRANCE B., *La violence à l'école*, Paris, Syros, 1992, 138 p.

DEFRANCE B., *La planète lycéenne*, Paris, Syros, 1996, 206 p.

DELORME C., *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Lyon, Chronique sociale, 1982.

DUMAY J.-M., *L'école agressée*, Paris, Belfond, 1994.

IMBERT F., *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ES., 1994, 132 p.

FLORO M., *Questions de violence à l'école*, Ramonville, Érès, 1996, 204 p.

GARDOU C. (sous la dir. de), *La gestion mentale en question*, Ramonville, 1995, 412 p.

HOUSSAYE J. (sous la dir. de), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui (Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Montessori, etc.)*, Paris, A. Colin, 1994, 254 p.

JOYEUX Y., *L'éducation face à la violence*, Paris, ESF, 1996, 184 p.

LERBET-SERENI F., *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1997, 216 p.

MEYER-BISCH P. (sous la dir. de), *La culture démocratique : un défi pour les écoles*, Paris, Éd. Unesco, 1995, 152 p.

MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1994.

MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, 282 p.

MONTESSORI M., *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996, 154 p.

PERRETI (De) A., *Présence de Carl Rogers*, Ramonville, Érès, 1997, 294 p.

PRAIRAT E., *Éduquer et punir*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994, 300 p.

PRAIRAT E., *La sanction*, Paris, L'Harmattan, 1997, 136 p.

REBOUL O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Puf, 1992, 244 p.

## Les revues

“À l'école de la République”, revue *Hommes et Migrations*, n° 1201 (septembre 1996). À commander à *Hommes et Migrations*, 40 rue de la Dueé, 75020 Paris.

“De l'éducation morale”, *Cahiers Binet-Simon*, n° 636-637 (1993). À commander aux éditions *Érès*, 11 rue des Alouettes, 31520 Ramonville.

“Des écoles différentes”, revue *Silence*, n° 215 (mars 97). À commander à *Silence*, 9 rue Dumenge, 69004 Lyon.

“La pédagogie coopérative”, *Cahiers pédagogiques*, n° 347 (octobre 1996). À commander à *Cahiers pédagogiques*, 58 bd Jules-Verne, 44300 Nantes. Voir aussi les n° 287 (“Violences à l'école”), n° 309 (“Les ZEP, années 90”), n° 326 (“La communication dans la classe”) et n° 340 (“Éduquer à la citoyenneté”).

“La violence à l'école”, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, IHESI, n° 15 (1994). À commander à *La Documentation française*, 29-31, quai Voltaire, 75344 Paris cedex 07.

*L'envol - l'éducation autrement*, revue bimestrielle, BP. 15, 44640 Saint-Jean-de-Boiseau.

*Non-Violence Actualité*, revue mensuelle, avec une rubrique régulière « *Éducation-Médiation* ». NVA, BP. 241, 45202 Montargis cedex.

## Des dossiers

*La médiation* (92 p.), ouvrage collectif édité par *Non-Violence Actualité*, BP. 241, 45202 Montargis cedex. 90 F port compris.

*Pour une éducation non-violente* (132 p.), ouvrage collectif édité par *Non-Violence Actualité*, BP. 24145202 Montargis cedex. 80 F port compris.

*Jeux et violences* (52 p.), ouvrage collectif co-rédigé par *Non-Violence Actualité* et la Ligue internationale de l'enseignement, de l'éducation et de la culture populaire. À commander à *NVA*, BP. 241, 45202 Montargis cedex. 60 F port compris.

## Sessions et rencontres

L'Université de Paix de Namur (Belgique) vient de publier la liste des formations à la non-violence qu'elle propose pour apprendre à gérer de manière créative et non-violente les conflits :

- week-end des 25 et 26 octobre : introduction à la gestion des conflits et à la négociation.
- week-end des 22 et 23 novembre : la communication non-violente dans l'éducation et l'enseignement.

Etc. Plus de 20 sessions vont ainsi avoir lieu cet automne et cet hiver. Demander le programme détaillé de ces formations : *Université de Paix*, 4 bd. du Nord, 5000 Namur - Belgique.

## Colloque GANDHI

31 janvier - 1 février 1998  
à Montpellier.

30 janvier 1948 : assassinat de Gandhi.  
50 ans après, un message toujours vivant :  
la non-violence.

Ce colloque est organisé par l'Arche de Lanza Del Vasto. Conférences, ateliers, jeux scéniques sont au programme.

Le samedi soir, concert de Miguel Angel Estrella.

On trouve parmi les intervenants de nombreuses personnes qui ont écrits dans *ANV* : Christian Delorme, Jean-Marie Muller, Jean-Baptiste Libouban, Jacques Sémerlin, Yann Forget, Patrice Sauvage, Simone Panter-Brick, et aussi Dominique Lapierre, Marie-Pierre Bovy, etc.

La plaquette de présentation de ce colloque (le prix de celui-ci est accessible à tous), est à demander : *Maison de la Paix, Les Cévennes, bât. C1, 949 av. du Prof. Louis Ravas, 3400 Montpellier*.

# LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Un numéro spécial, octobre 1996 :  
**LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE**  
(72 pages - 50 F)

Pratiques de coopération dans le primaire et le secondaire.  
Retours historiques sur l'idée de coopération.  
Des éclairages divers :  
(J. HOUSSAYE,  
M. DEVELAY,  
T. TODOROV...)

proposent réflexions et outils pour éduquer à l'école, à la citoyenneté et à la coopération.



## Parmi les dossiers récents :

Une personne, l'élève n° 324, 45 F, prix spécial : 22 F  
Retours sur la question du voile : n° spécial : 30 F  
École et familles :  
Quel partenariat ? n° 339, 55 F  
Des enseignants suffisamment solides (*comment faire face à des situations difficiles... sans violence.*) : n° 342-343 : 60 F  
Un peu plus d'imagination ! n° 349, 50 F  
Innover encore ! n° 350-351, 75 F  
Apprendre avec la presse n° 357-358, 60 F

## Autres publications :

La motivation : 85 F  
Une idée positive de l'école : 135 F  
Colloque des 50 ans des *Cahiers pédagogiques* : 85 F  
Manifeste : « Demain l'école » : 10 F  
**Prix spécial : 100 F les trois.**

**Abonnement France :**  
340 F (offre spéciale : 300 F, avant le 1/11/97) sur présentation de cette annonce.

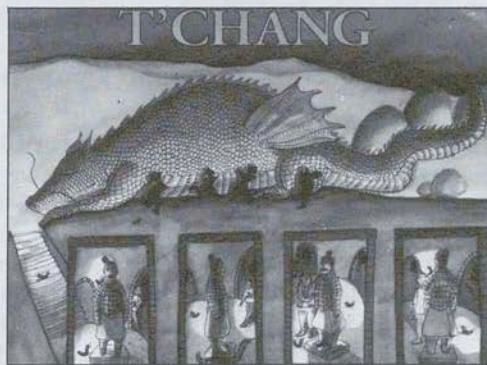
Vente au numéro : *Cahiers pédagogiques*, 58, bd Jules Verne, 44300 Nantes. Tél. : 02 40 52 36 93

Abonnement : *Cahiers pédagogiques*, 10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30

# JEUX COOPÉRATIFS

## La solidarité en... jeux

Parmi les nouveaux jeux au catalogue 97-98 : **T'CHANG**, pour 2 à 4 personnes dès 8 ans.



Comment sortir de la tombe de l'empereur T'Chang qui réigna sur la Chine il y a plusieurs siècles ? En s'éclairant à l'aide de lucioles, les joueurs ne retrouveront l'air libre qu'en suivant la piste des dragons et en rassemblant les pièces d'un des plus vieux puzzles du monde, le Tangram, avant de répondre à une énigme... Sans doute le jeu coopératif le plus riche pour la tranche des 8-12 ans, mais aussi un excellent outil de formation pour adultes. 280 F port compris.

**NON-VIOLENCE ACTUALITÉ**  
**B.P. 241 45202 MONTARGIS CEDEX**

Tél. 02 38 93 67 22 - Télécopie : 02 38 93 74 72

# Nous avons lu...

Charles GARDOU  
et collaborateurs

*Naître ou devenir handicapé*  
*Le handicap en visages - 1*

Toulouse, Éd. Érès, coll. « Connaissances de l'éducation », 1996, 196 p., 130 F.

« Comment les personnes handicapées réussissent-elles à vivre normalement leur handicap et à se réaliser ? » Tel sera le fil conducteur qui guidera le lecteur, dans sa découverte des divers itinéraires de personnes malmenées par le destin, livrés dans cet ouvrage collectif.

Ces témoignages invitent les valides, que nous croyons être parfois, à « vivre de l'intérieur » la déficience qui prend corps et dont le visage ne se dissimile plus derrière une catégorisation par trop « handicapante ». Les confidences qui nous sont faites sont parfois poignantes, d'autres fois humoristiques ou impertinentes mais demeurent toujours honnêtes et soucieuses de transmettre une perception du monde telle qu'elle est ressentie. Elles invitent le handicapé comme le valide à s'interroger sur des sujets aussi divers que : la famille, les amis, les structures thérapeutiques ou scolaires, l'intégration dans l'espace communautaire, les contraintes, la dépendance, l'autonomie mais également la communication entre les hommes, l'amour, le désir de s'accomplir et l'espoir d'y parvenir... L'indiscrétion n'est jamais au rendez-vous ; cependant on perçoit la douloureuse intimité de chacun.



Toutes ces tranches de vie ne sont pas écrites et donc ne doivent pas être lues dans une « optique globalisante », elles ne présentent pas un modèle unique de parcours. Car autant de handicaps répertoriés, autant de chemins à emprunter et pourrait-on dire ? autant de personnes handicapées, autant de projets de vie élaborés.

Le handicap est donc un moteur qui dégage une formidable énergie de vie. Il défie, en elle, « l'homme blessé » d'utiliser son imagination, sa volonté et ses ressources créatrices pour faire certes le deuil d'une normalité, mais surtout pour qu'il participe pleinement à la quête de son épanouissement physique, psychologique, affectif et social.

Cet émouvant ouvrage nous révèle que la vie est un miroir où valide et handicapé se font face. Il appartient donc à chacun de tendre la main et de sauter le pas pour découvrir l'autre dans toute sa finitude, dans toute son « humanité ». Il s'agira alors de le comprendre sans se perdre dans les fausses interprétations de son existence et de pouvoir enfin nouer un dialogue nourri des richesses et des imperfections de chacun.

Elisabeth HATZAKORTZIAN

Michel Floro

**Questions de violence à l'école**



Pratiques du champ social

érès

**Michel FLORO**

*Questions de violence à l'école*

Ramonville, Érès, 1996, 204 p., 130 F.

L'auteur est responsable de séminaires de formation professionnelle à l'IUFM d'Aix-en-Provence. Il a commencé sa carrière comme instituteur, ce qui l'a conduit ensuite à enseigner dans les quartiers nord de Marseille.

La violence à l'école ne date pas d'aujourd'hui. En 1852, la presse rapporte que dans un lycée de Marseille

« les professeurs n'entrent en classe qu'avec frayeur. [...] Le censeur ose à peine se montrer dans la cour » (p. 14).

Le premier mérite de cet ouvrage est de présenter de bonnes définitions de l'agressivité, de la violence et du conflit. Les militants de la non-violence s'y retrouvent, de plus ces définitions évitent les confusions auxquelles les médias se livrent trop souvent. Michel Floro fait part de ses recherches et aboutit à faire comprendre que l'agressivité est une potentialité individuelle vitale, que le conflit est inévitables à l'école comme dans toute autre institution, et que la violence est tout le temps inacceptable (p. 84).

Sans implication des individus, il est difficile de construire du sens.

C'est bien pourquoi l'auteur insiste sur le fait que la gestion d'un conflit doit être travaillée, « pour aider l'enfant, le guider vers la zone de négociation, de construction de soi, de ses valeurs » (p. 66). Ne pas impliquer les enfants dans les problèmes que l'école doit résoudre contribue à la déresponsabilisation. C'est pourquoi il importe d'établir les règles de vie à l'école avec les élèves, chaque année.

Cet ouvrage rapporte les mesures ministérielles de prévention de la violence prises depuis une dizaine d'années (p. 167). Elles sont peu suivies sur le terrain, faute de crédits et de volonté. Les critères inducteurs de violence sont repérés depuis longtemps : « La taille de l'établissement, le comportement du chef d'établissement, la cohésion de l'équipe de direction, celle

de l'équipe enseignante, leur état d'esprit » (p. 175). Les critères de prévention le sont également : « l'écoute de l'élève, la manière de gérer leurs conflits, l'existence de dispositifs de médiation entre élèves » (p. 175).

Un livre solide, bien documenté, sans langue de bois, ça fait du bien !

François VAILLANT



**Jean ARTAUD**

*L'écoute. Attitudes et techniques.*

Préface d'André de Peretti

Lyon, Chronique sociale, 1973, 186 p., 116 F.  
Peut être commandé à Chronique sociale,  
7 rue du Plat, 69288 Lyon cedex 02

On peut féliciter l'éditeur d'avoir engagé une 3<sup>me</sup> édition de cet écrit, à notre époque où tout le monde parle sans s'écouter. Cet ouvrage vise à repérer les conditions d'une réelle écoute, et à observer leur application dans divers domaines des relations humaines, entre autres l'école.

L'auteur fut d'abord enseignant avant d'être formateur et chargé de cours à l'université Lumière Lyon II. À la suite des recherches menées par Carl Rogers et Élias Porter, Jean Artaud montre pourquoi et comment l'écoute est sans cesse une attitude fondamentale pour que les personnes se comprennent. Car écouter, ce n'est pas seulement entendre un discours, c'est aussi

# L'écoute

## Attitudes et techniques

**Jean Artaud**

Préface  
d'André de Peretti

 Tricorne  
Editions

 Chronique  
Sociale

ressentir avec justesse les sentiments de celui qui s'exprime. Écouter ainsi traduit une « attitude emphatique » (Rogers), laquelle manifeste la capacité à reformuler le contenu verbal, de telle sorte que l'écouté s'y reconnaît.

Quand un élève dit à un professeur « je ne comprends pas », trop souvent l'enseignant répète ce qu'il vient de dire, au lieu de se demander pourquoi l'élève s'est retrouvé hors du champ cognitif. La démarche d'écoute proposée ici nécessite un réel effort de changement pour quitter les habitudes d'influence sur autrui, en faisant valoir des attitudes d'accueil et d'accompagnement.

De nombreux exemples sont rapportés dans ce livre. Il contient dans sa dernière partie de judicieux exercices d'auto-formation à l'écoute. Un seul regret : pourquoi ce livre n'a-t-il pas été rédigé en meilleur français ?

F.V.

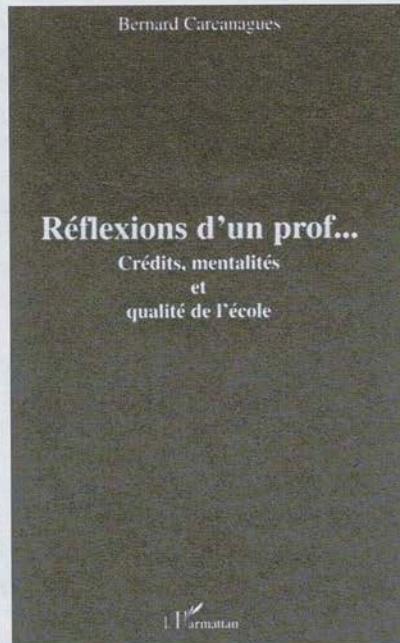


**Bernard CARCANARGUES**  
*Réflexions d'un prof... Crédits, mentalités et qualité de l'école*  
 Paris, L'Harmattan, 1997, 224 p., 130 F.

Le système scolaire français n'est pas le plus néfaste en comparaison des systèmes étrangers, loin s'en faut. Celui des USA, le pays le plus riche du monde, conduit 13 % des Américains de 17 ans à ne savoir ni lire, ni écrire, ni compter.

Pour l'auteur, les difficultés en France ne viennent pas d'une insuffisance de crédits, mais du manque de professionnalisme de nombreux enseignants, du conservatisme de leurs syndicats et de la rigidité de l'administration. Il conviendrait de remanier la répartition des disciplines et des temps d'enseignements, en privilégiant les matières indispensables (français, mathématiques, histoire, philosophie, etc.), ce qui irait à contre-courant de ce qu'actuellement « *chaque discipline-lobby veut sa part de marché* » (p. 139).

Au lieu de faire piétiner les candidats au métier de professeur, en leur



demandant d'obtenir au moins une licence avant de se présenter dans un IUFM, l'auteur propose que la sélection se fasse dès l'obtention du bac. Ce qui entraînerait un gain de temps et des économies pour une meilleure formation.

Cet ouvrage propose des voies nouvelles, en les argumentant en profondeur. Il a l'avantage d'entretenir intelligemment un débat que d'aucuns préfèrent éviter.

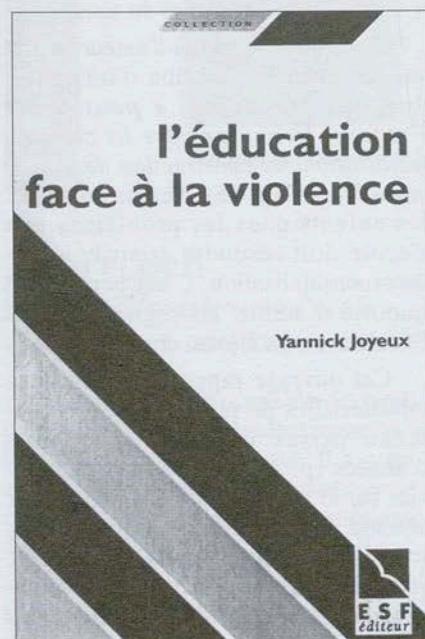
F.V.



**Yannick JOYEUX**  
*L'éducation face à la violence*  
 Paris, ESF, 1996, 184 p., 138 F.

L'auteur est actuellement formateur d'enseignants, après avoir été instituteur une vingtaine d'années.

Cet ouvrage commence par repérer treize formes de violence qu'enseignants et élèves peuvent rencontrer : les violences de l'institué, de l'instituant, la violence normative, la violence de répression, la violence logistique, la violence de novation... Le lecteur peut parfois se perdre dans ce repérage. Le problème vient du fait que la notion



de violence est dès le départ mal définie, faute d'avoir omis de distinguer contrainte de violence. Un acte peut être contraignant sans pour autant être violent, c'est-à-dire destructeur de la dignité ou de l'intégrité physique d'un sujet.

À partir de la page 79, Yannick Joyeux présente ses manières d'agir pour prévenir et atténuer la violence de l'école et la violence à l'école. Le propos devient ici plus pragmatique et emporte l'adhésion. En rappelant les richesses de la pédagogie institutionnelle, l'auteur montre que la relation est au centre de l'acte éducatif. Il parle de ses expériences, du bien-fondé du conseil institutionnel, lequel permet aux élèves d'évoquer et de débattre des conflits auxquels ils ont été mêlés. « *Le but de l'entretien d'explication du conflit est de désamorcer, de désengager une situation conflictuelle, d'affaiblir un réseau de tensions conflictuelles. Les tensions ne sont pas pour autant liquidées. Cependant, le fait d'en parler, de promouvoir un droit bafoué par une parole rendue publique, dans un instant réservé, nommément réservé, est un moyen de résorber des conflits.* » (p. 120)

La prévention de la violence à l'école passe par une réelle éducation à la relation. Ce livre expose et analyse judicieusement de nombreuses situations conflictuelles, puis il indique les modes d'action qui ont été choisis pour en sortir.

F.V.



**Antoine de la GARANDERIE**  
*Une pédagogie de l'entraide*  
 Lyon, Chronique sociale, 1994, 106 p., 78 F. (peut être commandé à Chronique sociale, 7 rue du Plat, 69288 Lyon cedex 02).

Le pédagogue Antoine de la Garanderie est connu comme l'initiateur de la méthode dite de « *gestion mentale* ». En laissant le temps aux élèves « *d'entendre et de visualiser en silence dans leur tête* » les propos importants d'une leçon, en fermant par exemple les yeux, cette méthode obtient à l'heure actuelle de gros succès auprès d'enfants qui n'arrivaient pas à trouver le mode d'emploi de leur intelligence.

(Pour une analyse critique de la méthode de gestion mentale, voir *La gestion mentale en questions*, sous la dir. de Charles Gardou, Érès, 1995.)

C'est déjà de vingt-cinq ans que date la première parution de l'ouvrage *Une pédagogie de l'entraide*. Sa réédition par Chronique sociale est la bienvenue, car ce livre expose en quelque sorte les premières découvertes pédagogiques de l'auteur, lesquelles seront utilisées ensuite dans l'élaboration de la méthode de gestion mentale.

Pour Antoine de la Garanderie, la réflexion, la mémoire et l'attention de l'élève se développent si elles sont enseignées. L'originalité de ce livre est de montrer que ces trois valeurs, essentielles dans tout apprentissage, se développent dans la relation à autrui. « *Autrui, note-t-il, doit être là. Dans l'échange, par l'échange, la réflexion s'élabore. [...] Je ne fais retour pour m'interroger, pour m'interroger, que parce qu'un autre est là. [...] Le "re" qui déclenche la "flexion" découle de la présence d'autrui dont je prends conscience par le renvoi de mon regard de lui à moi.* » (p. 28)

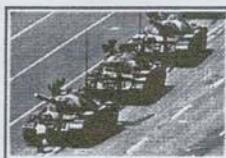
La pédagogie de l'entraide proposée dans ce livre place donc l'acquisition des méthodes d'apprentissage avant celle des connaissances. Bravo !

F.V.



Jean-Marie Muller

## Principes et méthodes de l'intervention civile



Culture de Paix  
Desclée de Brouwer

**Jean-Marie MULLER**  
*Principes et méthodes de l'intervention civile*

Ed. Desdée de Brouwer.  
Coll. Culture de paix, 176 pages, 140 F.

Durant les années 1970 à 1990, les mouvements français qui veulent promouvoir la non-violence comme philosophie et moyen d'action politique se sont beaucoup investis sur la dénonciation de la course aux armements et la recherche en matière d'alternatives à la défense militaire. Des propositions ont été faites (par exemple en 1985 dans l'ouvrage *La dissuasion civile*), qui restent tout à

fait pertinentes. En même temps, ils soutenaient les mouvements non-violents qui à travers le monde, notamment en Afrique du Sud et en Europe de l'Est, luttaient pour la démocratie, et, bien sûr, ils étaient accusés d'inadmissible « *ingérence* » par les pouvoirs en place.

L'apartheid est tombé, le Mur de Berlin et le communisme à l'Est aussi, mais à la confrontation Est/Ouest ont succédé des conflits régionaux souvent très meurtriers, sur fond de dictatures ou d'oppositions ethniques : Guatemala, Salvador, Cambodge, Sri-Lanka, Somalie, Irak-Koweït, Kurdistan, ex-Yougoslavie, Haïti, Tchétchénie, Rwanda, Congo... Entre les insuffisances de l'action humanitaire, et l'impossibilité ou l'absence de pertinence ou de cohérence, et en tout état de cause l'insuffisance des interventions militaires, il y a une place pour l'*ingérence* politique par une stratégie d'intervention civile. Les lecteurs peuvent se référer à ce sujet au n° 97 d'ANV (hiver 1995-96), « *Intervenir sans armes pour la paix* ».

Jean-Marie Muller, après avoir justifié le droit et le devoir d'*ingérence*, donne des exemples d'interventions militaires et civiles de l'ONU, et développe ce que peuvent être des sanctions internationales : embargo, boycott, sanctions financières... Il définit ensuite l'intervention civile comme « *l'intervention non armée, sur le terrain d'un conflit local, de missions extérieures, mandatées par une organisation intergouvernementale, gouvernementale ou non-gouvernementale, venant accomplir des actions d'observation, d'information, d'interposition, de médiation et de coopération en vue de prévenir ou de faire cesser la violence, de veiller au respect des droits de l'homme, de promouvoir les valeurs de la démocratie et de la citoyenneté, et de créer les conditions d'une solution politique du conflit qui reconnaîsse et garantisse les droits fondamentaux de chacune des parties en présence et leur permette de définir les règles d'une coexistence pacifique.* »

En fait, il s'agit, dans un premier temps, de séparer les adversaires qui se battent, et, dans un deuxième temps, de les réunir pour qu'ils se parlent, puisque seuls les acteurs du conflit sont en mesure de lui apporter une solution durable. Les missions sont vastes : reconstruire le tissu social en établissant des mesures de confiance entre les populations adverses, en développant une culture de paix, en instaurant des institutions politiques qui garantissent un État de droit, en relevant l'économie détruite par la guerre, en s'efforçant non seulement de faire cesser les violences qui sont la conséquence du conflit, mais de supprimer les injustices qui en sont les causes. Dans de nombreux conflits, la volonté de paix des populations est plus grande que celle des dirigeants. Il importe donc de soutenir les mouvements politiques favorables à une solution pacifique, et les forces sociales susceptibles de la mettre en œuvre, notamment les femmes et les personnes âgées.

L'auteur développe sur plusieurs chapitres les missions remplies dans le cadre d'une stratégie d'intervention civile : observation et médiation, ingérence informationnelle, interposition non-violente, reconstruction de la paix, en donnant de nombreux exemples tirés de l'expérience de ces dernières années. Il montre les résultats obtenus dans plusieurs pays et dans des situations très diverses par des organisations comme les Brigades de Paix internationales (PBIJ, Witness For Peace (WPC), Christian Pacemakers Teams (CPT), Balkan Peace Team (BPT), Ecumenical Monitoring Program in South Africa (EMPSA)...

Le dernier chapitre est un plaidoyer argumenté pour la création de corps d'intervention civile, mis en œuvre à un niveau institutionnel avec le soutien et le financement des pouvoirs publics : ONU, OSCE, Union européenne, organisations régionales (OUA...), communautés nationales...

Ces corps d'intervention seraient composés de bénévoles professionnels, mais ouverts à des citoyens qui décident de se rendre disponibles pour une durée limitée en interrompant momentanément leurs activités professionnelles, avec par exemple un statut légal de réservistes.

Un programme de formation à la résolution non-violente des conflits doit être organisé sur une période d'environ une année, avec plusieurs sessions. Les volontaires doivent avoir un bon équilibre psychologique et des

convictions personnelles bien établies, savoir faire preuve de discernement politique, s'adapter à la vie en groupe, et être prêts à faire face à des situations particulièrement dangereuses. L'auteur cite plusieurs organismes susceptibles d'assurer de telles formations. Il propose en France un « *service civil de paix* » (paix sociale ou paix internationale) dans le cadre des domaines définis pour la mise en place d'un service national volontaire rénové. En effet, les unités d'interventions pour être efficaces, doivent compter chacune une centaine de personnes : « *Envoyer quelques diplomates comme médiateurs, c'est comme si l'on envoyait quatre généraux pour faire une guerre* », expliquait Jean-Marie Muller en juin dernier à un quotidien régional...

L'auteur conclut en affirmant à juste titre que la prévention et la gestion des crises ne peuvent être conçues au moyen de la seule mise en œuvre d'une stratégie militaire de dissuasion et d'intervention.

Elles exigent d'abord une politique de prévention, une diplomatie de médiation et une stratégie civile d'intervention.

Cet ouvrage, qui a fait l'objet d'une réflexion et d'un concertation approfondie — notamment au sein de l'IRNC —, est le premier à présenter d'une façon aussi rigoureuse et complète ce que peut être une ingérence non-violente dans des conflits ethniques ou internationaux, et fera probablement date dans l'histoire de la

non-violence. Il reste maintenant à nous mobiliser pour que ces propositions soient retenues et financées par les pouvoirs publics, mais, comme l'écrit J.-M. Muller, « *si la communauté internationale n'est pas prête à payer le prix de la paix, il lui faudra continuer à subir le prix de la guerre* ».

Étienne GODINOT



**René COSTE**

*Théologie de la paix*

Paris, Cerf, coll. *Cogitatio Fidei*  
n° 203, 452 p., 230 F.

L'Église catholique, en tant que communauté de foi et institution sociale, a toujours estimé avoir un rôle propre pour que les peuples cessent de se faire la guerre. Ce livre, paru au Cerf dans une collection qui fait autorité en théologie, est un événement car il a l'ambition de retracer l'ensemble des doctrines de l'Église sur la guerre et la paix. René Coste est un expert dans ce domaine. Actuellement président de Pax Christi-France, il a déjà fait publier dans le passé de nombreuses études sur les positions ecclésiales relatives à la guerre et la paix.

À chaque époque, la doctrine de l'Église a toujours oscillé entre la non-violence de l'Évangile et la légitime participation à une guerre reconnue juste, pour en fin de compte pencher

RENÉ COSTE

## Théologie de la paix

COGI  
TATIO  
FIDEI

LES ÉDITIONS DU CERF

très nettement du côté de cette dernière. L'auteur, dans ses commentaires, agit exactement de la même façon. Sa lecture du Nouveau Testament induit que l'amour des ennemis est un horizon à atteindre pour les individus, mais que l'action politique peut nécessiter, dans certaines conditions, le recours aux armes. Le ton est donné ! Au sujet de la dissuasion nucléaire, par exemple, l'auteur applaudit la démarche critique adoptée par Jean-Paul II qui est celle d'une « tolérance provisoire » (cf. pp. 258-259) !

Ce livre se présente comme un outil précieux pour retrouver les références des positions ecclésiales au cours des âges, même si les témoignages des Pères de l'Église contre

l'emploi de toutes armes sont anormalement minimisés (cf. ANV n° 101 pour plus de références).

René Coste montre bien que les responsables de l'Église catholique veulent et recherchent la paix, mais il n'est montré nulle part que cette recherche pourrait avoir de nos jours des accents nouveaux, avec entre autres l'élaboration d'une intervention civile non-violente (cf. ANV n° 97). Au nom du moindre mal, d'une « éthique de détresse » fort contestable, la violence continue à être tolérée provisoirement, dans les limites, certes importantes, de la doctrine de la guerre juste.

Comme pour la peine de mort que l'Église catholique n'ose pas encore déclarer totalement immorale et irrecevable en toutes circonstances, parce que cela contredit les anciennes positions de l'Église (mais peut-être pas celles de l'Évangile), la lecture de ce livre incite à penser que l'Église romaine agit de la même manière à l'égard de la doctrine de la guerre juste.

F.V.



**Jeremy RIFKIN**  
*La fin du travail*

Preface de Michel Rocard

Paris, La Découverte, 1996, 430 p., 150 F.

**D**errière une apparence de critique sévère du monde industriel et

capitaliste, l'essai de Jeremy Rifkin, *La fin du travail*, est un chef-d'œuvre de perversité. Car ce que ne cesse de répéter l'auteur tout au long de ces 400 pages, c'est ceci : « *Voyez ce qu'on a fait : c'est horrible. Et voyez ce qu'on va faire : c'est encore plus terrible ! Mais on le fera quand même, alors il vaut mieux s'y préparer plutôt que de refuser de poursuivre dans la même direction.* » La logique perverse qui gouverne sa démonstration découle du fait que Rifkin raisonne comme si le système capitaliste était le système définitif, le seul possible, le seul souhaitable.

Ainsi, en ayant l'air de nous mettre en garde contre ce qui est en train de s'édifier, il nous dit en réalité que nous devons dès aujourd'hui nous adapter à ce changement décreté par avance inéluctable.

Dès son introduction, Rifkin engage son raisonnement sur des bases viciées : « *La substitution massive des machines aux travailleurs s'apprête à contraindre tous les pays à repenser le rôle des êtres humains dans la société* » dit-il comme s'il partait du postulat que la société est une entité en elle-même, qui doit être servie par des êtres, appelés « êtres humains », auxquels des rôles doivent être assignés afin que la société perdure. D'entrée il oublie qu'en fait ce sont les êtres humains les entités premières, que la société n'est que la résultante de leurs vies multiples et diverses, et qu'elle n'existe que parce que l'homme trouve plus profitable

pour sa propre existence de vivre au milieu de ses semblables, en interaction avec eux — dans des relations d'entraide et de solidarité bien plus que de compétition d'ailleurs —, plutôt que seul et à l'écart des autres.

Plus loin, Rifkin évoque « *les centaines de millions d'individus qui seront balayés au cours des décennies à venir par la déferlante des percées technologiques que nous préparent les sciences de l'information et de la communication* ».

Mais s'il a une pensée pour ces « *centaines de millions d'individus balayés* », ce n'est que pour déplorer leur sort, ou au mieux pour essayer de voir comment, après les avoir balayés, on pourrait les ramasser, s'il reste quelque chose à ramasser. Pas un seul instant il ne songe à remettre en cause le bien-fondé de ces « *sciences de l'information et de la communication* », qui sont donc considérées comme bonnes par elles-mêmes, et de toute façon i-né-vi-ta-bles (on ne le répétera jamais assez !). Il faut que leur règne vienne et il faudra bien qu'elles « *balayent* » ces « *poussières* », ces « *saletés* » d'êtres humains.

Il poursuit en évoquant le nombre croissant d'êtres humains qui, dans un dénuement désespéré, « *végètent aux portes du nouveau village planétaire high-tech : beaucoup, pour survivre, finissent par tomber dans la délinquance, alimentant une vaste et nouvelle sous-culture criminelle. Ce nouveau monde hors-la-loi commence à faire peser une menace très grave et*

*très réelle sur la capacité des pouvoirs publics à maintenir l'ordre et assurer la sécurité de leurs citoyens* ». C'est clair, il considère le drame de l'exclusion non pas par rapport à la manière dont il est vécu par les exclus, mais par rapport à la sécurité des non-exclus (seuls à mériter le titre de « *citoyens* ») menacés par les premiers. Ce n'est pas la détresse et la misère des uns qui le préoccupe au premier chef mais les conséquences de cette misère en termes de danger pour la société des nantis.

Bien entendu, Rifkin ne prétend pas qu'il faut accepter bêtement l'« *inéluctable* ». Ce qu'il préconise pour réparer les dégâts de l'économie de marché, c'est de renforcer ce qu'il appelle le « *tiers secteur* », c'est-à-dire le secteur associatif, non-marchand, qui constituent toutes les organisations d'entraide, caritatives, de défense des droits de l'homme, de protection de l'environnement, etc. Dans cette optique, il est partisan de la réduction du nombre des heures travaillées pour libérer du temps libre, lequel serait, selon lui, occupé par des millions de gens à agir dans le tiers-secteur pour contrebalancer les effets destructeurs du système. Mais ce qu'il semble ne pas voir, c'est que beaucoup de militants du tiers-secteur, notamment dans les ONG, ne se conçoivent pas tant comme réparateurs des dégâts causés par le système que comme opposants au système, et au marché, et c'est bien à la disparition de celui-ci — du moins sous sa force actuelle hautement destructrice

— qu'il faut œuvrer, et non pas à un éternel replâtrage en repassant derrière lui !

Henri MANGUY



Florence BURGAT

*Animal, mon prochain*

Éditions Odile Jacob, 1997, 254 pages, 140 F

Une manière classique de « *justifier* » la violence faite à autrui est de lui dénier l'appartenance à l'humanité. « *Les Indiens sont pires que des bêtes* », disaient les Européens désireux de s'installer sur les terres des premiers habitants d'Amérique. Les nazis assimilaient les juifs à de la vermine, et on faisait la « *chasse aux juifs* » comme s'ils étaient des bêtes sauvages. Mais s'est-on jamais demandé pourquoi cette justification peut fonctionner ? Pourquoi le fait de rabaisser l'homme au niveau de la bête peut-il constituer, pour les consciences primaires, une autorisation de faire souffrir et même de tuer ? N'est-ce pas parce qu'il existe, relativement répandue chez l'homme occidental, une autorisation à faire souffrir et à tuer l'animal sans que cela pose le moindre problème d'éthique ? c'est cette question qui est posée et étudiée par Florence Burgat dans *Animal, mon prochain*. Dans cet ouvrage, l'auteur appelle d'abord à une réhabilitation de

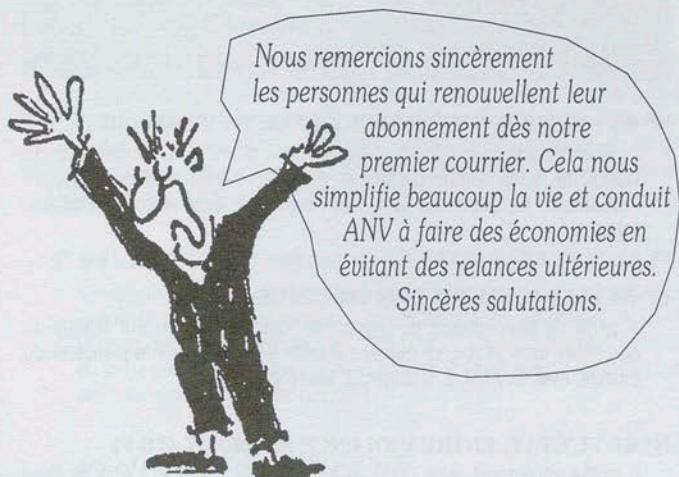
l'anthropomorphisme, interdit par la science, pour laquelle il représente « *la faute théorique la plus grossière* », alors qu'il reste, « *sur le plan praticable, peut-être la manière la plus sage de veiller au bien-être des animaux, d'en avoir cure comme si on avait en charge des humains* ». Elle réfute ensuite l'idée que la raison serait le propre de l'homme et que, quand bien même la preuve en serait faite, rien ne permettrait d'en déduire que les animaux n'auraient pas droit à notre sollicitude. Mais cette fameuse raison ne serait pas non plus, selon elle, le fondement de la morale. Elle rejoint en cela la pensée de Rousseau, pour qui « *si je suis obligé de ne faire aucun mal à mon semblable, c'est moins parce qu'il est un être raisonnable que parce qu'il est un être sensible ; qualité qui, étant commune à la*

*bête et à l'homme, doit au moins donner à l'une le droit de ne pas être maltraitée inutilement par l'autre* ». Florence Burgat rappelle à cet égard que « *les lois seraient de peu de poids si elles ne puisaient leurs racines dans l'émotion la plus forte qui soit* », à savoir la pitié, ou la compassion. Elle note enfin que « *les conduites de l'animal et de l'homme naturel (ou "sauvage") semblent plaider en faveur d'une origine innée de la morale* », et à l'instar de Schopenhauer, elle réfute l'idée que la morale doive « *réclamer le détour de médiations complexes [et] un degré d'abstraction élevé* ». Pour être efficace, celle-ci « *ne peut provenir d'une doctrine inculquée, mais d'une émotion personnellement ressentie* ». C'est ainsi, affirme-t-elle, que « *voir dans le sentiment de pitié l'origine de la morale autorise à*

*poser la question de sa présence chez l'animal* ». Et elle trouve en Darwin et Kropotkin les premiers à avoir clairement suggéré l'existence d'un sens moral chez les animaux. À travers cette réflexion intransigeante mais où la sensibilité reste toujours au premier plan, Florence Burgat — rappelant que c'est en posant une borne infranchissable entre ses droits et ceux des animaux que l'homme a ouvert la voie à la possibilité de reporter cette frontière à l'intérieur de l'espèce humaine elle-même — en appelle au respect des formes de vie non humaines comme « *seule véritable manière de protéger l'humanité elle-même du danger de voir dénier à certains individus leurs droits* ».

H.M.

**OFFREZ-VOUS  
UN ABONNEMENT A ANV  
(190 F, voir en dernière page)  
VOUS IREZ MIEUX, ET NOUS AUSSI !**



Nous remercions sincèrement les personnes qui renouvellent leur abonnement dès notre premier courrier. Cela nous simplifie beaucoup la vie et conduit ANV à faire des économies en évitant des relances ultérieures. Sincères salutations.



Le prochain numéro traitera du thème :  
*Femmes et non-violence.*

*Abonnez-vous. Abonnez vos amis*

## Bulletin d'abonnement

à envoyer à : A.N.V.  
B.P. 27  
13122 Ventabren

Nom : .....

Prénom : .....

Adresse : .....

Je souscris un abonnement d'un an (4 numéros),  
à partir du numéro .....

Je commande ..... dépliants de présentation de la revue  
(gratuits).

**Tarif ordinaire : 195 FF.**

**Soutien : 300 FF.**

**Petit budget : 140 FF.**

**Étranger : 250 FF.**

Si vous en avez les moyens, considérez le tarif "soutien" comme le tarif normal pour vous : vous nous aiderez ainsi à maintenir le tarif "petit budget" assez bas, pour que personne ne soit empêché de nous lire pour raison financière... Un immense merci.

Je désire recevoir les numéros suivants :

.....  
.....  
.....

envoi d'1 numéro : plus 10 FF de port  
envoi de 2 numéros : plus 16 FF de port  
envoi de 3 numéros : plus 21 FF de port  
envoi de 4 numéros : plus 25 FF de port

Je verse donc la somme de .....  
à l'ordre de A.N.V. (CCP 2915-21 U LYON)

*Voici les noms et adresses de personnes qui pourraient être intéressées par A.N.V. :*

*Remarque :*

---

---

---

N° 68 : LEXIQUE DE LA NON-VIOLENCE (50 F)

Jean-Marie Muller propose les définitions d'une soixantaine de mots couramment utilisés dans la recherche sur la non-violence. Toutes les formes d'action sont passées en revue ainsi que quelques notions-clé. Un outil pratique et éclairant.

## N° 83 : VIOLENCE ET NON-VIOLENCE EN ISLAM (40 F)

Le Coran légitime la guerre sous certaines conditions. Perceptions de l'Occident, de la démocratie et des droits de l'Homme dans le monde musulman. Le soufisme et la non-violence. Avec Arkoun, Etienne, Triaud...

## N° 84 : LES VICTIMES DES VIOLENCE (40 F)

A partir de témoignages de personnes violentées dans leur famille ou agressées dans la rue, ce numéro aborde la question de la justice et du pardon. Avec O. Abel, E. Granger, J. Sommet...

## N° 86 : L'ÉTAT, ENTRE VIOLENCE ET DROIT (48 F)

Il existe un rapport entre l'Etat, la guerre et la violence. L'État de droit peut aller dans le sens de la non-violence, mais à quel prix ? Regard sur la philosophie politique d'Eric Weil et de Hannah Arendt. Avec Bernard Quelqueieu, Hervé Ott... Interview de Blandine Kriegel.

## N° 88 : FACE AUX VIOLENCES SEXUELLES (52 F)

Viols, prostitutions, harcèlements sexuels... La non-violence offre des possibilités pour lutter contre ce qui défigure la relation homme-femme. Témoignages et analyses. Avec J. Dillenseger, I. Filliozat...

N° 89 : DU NOUVEAU SUR TOLSTOI (52 F)

Le grand écrivain russe a été un pionnier éblouissant de la non-violence, face à l'armée, l'État et l'Église, ce qui est méconnu. Un numéro d'*ANV* exceptionnel, illustré, avec la correspondance complète entre le jeune Gandhi et Tolstoï. Interview du docteur Serge Tolstoï, petit-fils de Léon Tolstoï.

N° 90 : REGARDS SUR LA JUSTICE (52 F)

La justice, chacun la ressent, la réclame. Le juge est un témoin de la violence sociale à une époque de crise. Des magistrats s'expriment. La médiation en justice. Glossaire.

## N° 91 : LA "PAIX DES BRAVES"

## QUAND LA VIOLENCE S'ÉPUISE (52 F)

Quand un conflit s'exaspère cruellement durant des années, le temps de la "paix des braves" vient parfois. Réflexions et analyses à partir des cas de l'Afrique du Sud, Israël/Palestine, El Salvador, Irlande du Nord. Avec M. Barth, H. Ménudier, J. Sémelin....

**N° 92 : EMBARGO : QUELLE EFFICACITÉ ? (52 F)**

Pourquoi des embargos réussissent-ils et d'autres échouent-ils ? Réflexions éthique et politique sur les sanctions économiques. Les cas de l'Afrique du Sud, de l'Irak et d'Haïti. Interview de René Dumont.

**N° 93 : FAITES L'HUMOUR, PAS LA GUERRE (52 F)**

L'humour ne blesse pas, à la différence de l'ironie ou de la méchanceté. Il est depuis longtemps un instrument de résistance à l'oppression et à la bêtise. Ce numéro, abondamment illustré, rapporte de nombreux exemples, tout en décortiquant joyeusement le phénomène de l'humour. A lire absolument !

**N° 94 : LES RELIGIONS SONT-ELLES VIOLENTES ? (52 F)**

L'hindouisme, le judaïsme, le christianisme et l'islam ont historiquement proclamé l'usage de la violence, à la différence du bouddhisme. Un tel constat, lourd de conséquences aujourd'hui, peut-il autoriser l'évolution de certaines religions vers la non-violence ? Lesquelles ? Avec des spécialistes des sciences des religions.

**N° 95 : GUÉRIR DE LA VIOLENCE.  
L'APPORT DES "PSY" (52 F)**

Il importe de ne pas confondre violence et agressivité. La résolution non-violente des conflits est utilisée par des "psy" pour certaines thérapies. Mieux se connaître pour mieux vivre est une tâche jamais achevée. Avec I. Filliozat, C. Rojzman, R. Sublon...

**N° 96 : LA PEINE DE MORT TUE ! (52 F)**

La majorité des Français souhaite le rétablissement de la peine de mort. Pourquoi ? La peine capitale dans le monde, et particulièrement aux USA. Le rôle du christianisme et de l'islam à l'égard de la peine capitale. Avec des textes de V. Hugo, L. Tolstoï, A. Camus, R. Badinter...

**N° 97 : INTERVENIR SANS ARMES POUR LA PAIX (58 F)**

L'intervention de civils non-armés présente de nombreuses possibilités pour résoudre des conflits à l'étranger : prévention, interposition, médiation... Il s'agit d'une autre dynamique que celle des casques bleus et de l'humanitaire. Exemples, débats et prospectives. Avec le général Cot, T. Ebert, J.M. Muller...

**N° 98 : FRONT NATIONAL :  
VIOLENCE CACHÉE (58 F)**

Ni la banalisation, ni la diabolisation n'ont empêché la progression du FN qui masque sa culture de violence. Un nouveau regard est porté ici sur le populisme de J.-M. Le Pen, comme sur les erreurs de la classe politique à son égard. Avec P. Bataille, N. Mayer, C. Rojzman, J. Roman...

**N° 99 : QUAND LA SOCIÉTÉ SE FRACTURE (58 F)**

Plus qu'un dossier sur l'état de la fracture sociale, ce n° montre en quoi la misère et l'exclusion sont des formes de violence. Travailleurs sociaux, enseignants, volontaires ATD quart-monde, personnel de santé et socio-logique témoignent, analysent et font des propositions. Regards sur Marseille.

**N° 100 : QUESTIONS À LA NON-VIOLENCE (58 F)**

Outre l'événement d'un numéro 100 pour une revue trimestrielle consacrée à la non-violence, la parole est donnée à plus de vingt personnalités françaises et étrangères. Aussi bien la nature que l'efficacité de la non-violence sont ici réévaluées. Fort utilement.

**N° 101 : S'ARMER DE PATIENCE (58 F)**

La patience permet de supporter les épreuves. Elle apparaît aussi comme une force dans la gestion des conflits. Patience et non-violence vont ensemble, pour éviter l'irrespect mais aussi les écueils de la lenteur et de la vaine précipitation. Réflexions à partir de nombreuses situations. Avec B. Defrance, X. Jardin, J. Marroncle, M. Spanneut...

**N° 102 : GANDHI ET L'INDÉPENDANCE DE L'INDE  
50<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE (58 F)**

La partition de l'Inde était-elle inéluctable en 1947 ? Que reste-t-il aujourd'hui de la pensée de Gandhi en Inde ? Mythes et réalités au sujet de la personne de Gandhi et de son action non-violente. Ce numéro remet salutairement les pendules à l'heure sur l'indépendance de l'Inde et le vrai visage de Gandhi.

**N° 103 : ATTENTION, PUBLICITÉ ! (58 F)**

Boîtes aux lettres envahies, intrusions téléphoniques, panneaux d'affichage omniprésents, films interrompus..., la manipulation publicitaire agresse subtilement les sens et l'esprit, engendrant d'innombrables victimes. Histoire de la publicité. Publicité et violence. Publicité et sexism. Environnement dégradé... Comment résister ? Avec F. Brune, Y. Gradis, J.-J. Ledos, M.-V. Louis, J. Marcus-Steiff...

**N° 104 : LA NON-VIOLENCE DÈS L'ÉCOLE (58 F)**

Incivilités, rackets et violences empoisonnent de plus en plus la vie scolaire. Que faire ? Ce numéro rend compte de nombreux exemples de médiations et d'actions pédagogiques innovantes, capables de restaurer une véritable relation éducative.

# ALTERNATIVES NON VIOLENTES

B.P. 27  
13122 VENTABREN  
Tél. + Fax 04. 42.28.72.25

Revue associée à l'*Institut de recherche sur la résolution non-violente des conflits (I.R.N.C.)*

## COMITÉ D'ORIENTATION

Sylvie BLÉTRY  
Bernard BOUDOURESQUES  
Patrice COULON  
Etienne GODINOT  
Anne LE HUÉROU  
François MARCHAND  
Christian MELLON  
Jean-Marie MULLER  
Bernard QUELQUEJEU  
Alain REFALO  
Hans SCHWAB  
Jacques SEMELIN  
Jean VAN LIERDE

**Directeur de publication :**  
Christian DELORME

**Rédacteur en chef :**  
François VAILLANT

## sommaire

Éditorial	1
<b><i>La non-violence dès l'école</i></b>	
L'APPEL DES LAURÉATS DU PRIX NOBEL DE LA PAIX	3
<b>ET SI ON PARLAIT D'ABORD DES VIOLENCES PROVOQUÉES PAR L'ÉCOLE ?</b>	
Bernadette Bayada	6
<b>ÉCHANGER POUR MIEUX VIVRE ENSEMBLE</b>	
Claudine Watigny	16
<b>LA VIE D'UN COLLÈGE EN ALLEMAGNE</b>	
Catherine Paysant	21
<b>QUELLES DÉMARCHES POUR GÉRER DES SITUATIONS DIFFICILES ?</b>	
Dominique Duverlie	22
<b>INTÉGRER LA LOI AVANT DE L'ÉLABORER À SON TOUR</b>	
François Lhopiteau	29
<b>DU RESPECT DES RÈGLES À LA GESTION DES CONFLITS</b>	
Alain Refalo	36
<b>LA MÉDIATION EN MILIEU SCOLAIRE</b>	
Extraits du livre : <i>Conflits : mettre la violence hors-jeu</i>	43
<b>DES ENFANTS DÉFICIENTS INTELLECTUELS PEUVENT-ILS ÊTRE ACCUEILLIS À L'ÉCOLE ?</b>	
Jacqueline Corbaux	46
<b>ADVERSAIRE OU PARTENAIRE ? LA COOPÉRATION DANS LE JEU</b>	
Guy Boubault	49
<b>QUAND LA PÉDAGOGIE EST ABSENTE DE LA FORMATION DES PROFESSEURS</b>	
François Vaillant	52
<b>REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	
NOUS AVONS LU	59
	62