

ACADEMIE D'AIX-MARSEILLE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES
RECTORAT - DAFIP
FORMATION CONTINUE SECOND DEGRE

ENSEIGNER LES ARTS PLASTIQUES EN CONTEXTE DIFFICILE

PLAN ACADEMIQUE DE FORMATION 2000 – 2001

JOURNEES DE TRAVAIL SUR LES CONTEXTES DIFFICILES

Avril 2001

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1. CLASSES A DOMINANTES	6
2. CLASSES RELAIS	15
3. GESTION DES CONFLITS	23
4. PREVENTION DES CONDUITES A RISQUES	31
5. ANALYSE D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT	37
6. TEMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS	43
7. POINT DE VUE DE PROFESSEURS STAGIAIRES	60
8. VALORISER LA REUSSITE	88
9. ANNEXE 1 : PROPOS DU MINISTRE	100
10. ANNEXE 2 : RAPPORTS DE L'INSPECTION GENERALE	110
11. ANNEXE 3 : UN MOT SUR LA RECHERCHE	118
12. BIBLIOGRAPHIE	125

INTRODUCTION

Bernard-André Gaillot, maître de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille,
responsable formation initiale et formation continue en arts plastiques second degré

Chers collègues,

Renforcer la compétence des enseignants en matière d'accueil des publics difficiles est l'une des priorités énoncées au niveau national et, naturellement, au plan local. Depuis plusieurs années, monsieur Motré, IA-IPR et moi-même, souhaitons organiser un colloque sur cette question de manière à mettre en commun, sous le pilotage d'universitaires et de spécialistes de terrain, l'expérience construite peu à peu dans les classes par nombre de professeurs d'arts plastiques, mais aussi leurs remarques, leurs interrogations, pour tenter d'y faire face collectivement.

C'est dans ce but que nous avons inscrit au Bulletin Académique le présent stage. Nous avons monté ces rencontres (2, 3, 11 avril 2001 - que les chefs d'établissements qui accueillirent ces journées soient vivement remerciés) en invitant d'une part les professeurs d'arts plastiques inscrits par la voie normale, d'autre part ceux d'entre nous dont l'expérience est d'ores et déjà reconnue.

Il fallait absolument que cette riche compétence soit partagée et offerte à tous, c'est-à-dire écrite et publiée (ce qui manque le plus en arts plastiques), non pas sous la forme de vérités ou de recettes mais de témoignages et de pistes ouvertes à la réflexion. Je m'étais engagé personnellement à mener ce projet à bien, en voici donc la livraison.

Par delà tout ce qui a pu être échangé dont on trouvera trace ici, nul doute que le simple fait d'être réunis et de se sentir solidaires des mêmes difficultés, mais aussi du même combat et des mêmes réussites qui valorisent une fois encore notre discipline, ne peut que rassurer et tonifier.

La leçon la plus claire apportée par ces journées est qu'on ne peut agir seul, qu'on risque parfois d'être confronté à un fardeau qui ne se porte qu'à plusieurs et que toute solution passe par la constitution d'équipes où, naturellement, le professeur d'arts plastiques a à jouer un rôle spécifique comme chacun de ses autres collègues. Même si nombre d'incidents trouvent leur achèvement dans le périmètre de la classe, aucun d'entre nous ne peut se targuer de pouvoir régler à lui seul l'ensemble des problèmes situés en amont et qui requièrent souvent une médiation spécifique.

Paradoxalement, enseigner en contexte difficile exige un professionnalisme auquel personne n'a été préparé et vis-à-vis duquel, aujourd'hui encore, l'institution ne consacre pas suffisamment de moyens en formation initiale. Toutes les instances en sont conscientes, aussi bien les responsables des IUFM qui organisent les formations en fonction des moyens dont ils disposent (pour ce qui concerne les arts plastiques à l'IUFM d'Aix-en-Provence, cela signifie quelques conférences, quelques demi-journées de stage d'observation, certes associées à de nombreux échanges avec les tuteurs et conseillers pédagogiques), qu'au niveau politique, comme en attestent les propos du Ministre cités en annexe. Puissent donc ces pages reconforter et donner matière à construire et partager.

En premier lieu, monsieur Thibon, Principal du collège Vallon des Pins à Marseille présente les effets du dispositif "Arc-en-ciel" mis en place depuis deux ans en 6^{ème} qui consiste, afin de redonner goût et confiance aux élèves, à les regrouper autour d'une dominante de prédilection (art - nature - sport...). Expérimenté aussi en d'autres académies, ce dispositif s'avère bénéfique, sinon en termes de réussite scolaire transférable à l'ensemble des matières, du moins en qualité de vie. Les propositions du ministre Jack Lang présentées en 2001 en reprennent d'ailleurs l'idée, d'une part sous le label des classes à PAC (à projet artistique et culturel : orientations pour une politique des arts à l'école, conférence du 14 décembre 2000¹), d'autre part par l'instauration de 2h d' "itinéraires de découvertes" au cycle central, réorganisant les enseignements autour de pôles choisis par les élèves (découverte de la nature, des arts, des civilisations, des techniques...) afin de « lutter contre l'absence de motivation ». Dans cette logique « d'éducation aux choix », 15% de l'horaire de la classe de 3^{ème} devrait ensuite être consacrés à des enseignements choisis par l'élève².

Madame Davin, responsable d'une classe-relais au collège Edgar Quinet de Marseille, nous dresse le portrait social de ces élèves que l'institution doit exclure un temps du cycle normal afin d'être "restaurés", comme il est parfois dit : disqualification des familles, écartèlement culturel, absences de règles de vie, pression de la rue et des pairs en regard du sentiment d'être rejeté par le système social et de n'avoir pas d'avenir. Occasion de s'interroger sur ces dispositifs qui tentent de colmater en aval des blessures dont il est clair qu'elles devraient être prises en charge avec des moyens appropriés et un personnel qualifié dès les premiers instants de la scolarisation.

Prendre en charge correctement quelques uns de ces jeunes nécessite un outillage personnel adapté, c'est ce qu'ont démontré sous deux points de vue différents deux

¹ Et B.O. n°24 du 14 juin 2001.

² *Pour un collège républicain : Orientations sur l'avenir du collège*, intervention du ministre de l'éducation nationale Jack Lang, jeudi 5 avril 2001.

intervenants au plan social. Madame Marion a montré qu'il n'y a pas de gestion de conflit sans écoute de l'autre, sans recherche d'empathie et sans identification d'intérêts communs ; monsieur Bruno, tout en confirmant la nécessité de trouver la bonne ligne de communication et de gagner la confiance de l'autre, la nécessité d'affronter les problèmes afin de clore tout incident, a également souligné la nécessité du travail sur soi : comment pourrait être crédible un adulte dont la conduite ne serait pas irréprochable ?

Comment alors, en classe, instaurer des règles de travail en commun, comment donner confiance en soi, exiger le respect et l'écoute de l'autre ? Monsieur Frascina qui enseigne les arts plastiques au collège Elsa Triolet de Marseille a bien voulu se laisser filmer par notre collègue Laurence Espinassy puis commenter à chaud le visionnement de ses propres gestes professionnels et de ses comportements spontanés. Le montage imbriqué de ces deux séquences a ensuite été livré à la réflexion des collègues au cours d'un débat animé par monsieur le Professeur René Amigues : que faire sans matériel, que faire des meneurs, que faire du programme ?...

En regard des engagements de chacun en matière de pratique professionnelle (on saluera le courage de notre collègue d'avoir accepté si spontanément de se livrer « en pâture » !), c'est un cortège de questions qui ne manquent pas d'être posées sans cesse, tant par les professeurs stagiaires que par les enseignants chevronnés et sans pour autant qu'il puisse être donné des réponses définitives. En écho à quelques unes d'entre elles, on lira d'une part les témoignages des professeurs stagiaires face à ce premier contact parfois difficile avec la réalité scolaire, témoignages où l'optimisme surmonte peu à peu les appréhensions initiales (le mémoire professionnel de Julie Lacombe qui retrace avec verve et humour sa conquête d'une troisième difficile est exemplaire et particulièrement tonique), on lira enfin les propos libres de quelques uns d'entre nous qui ont accepté de livrer leur pensée.

Clôturent ces journées, monsieur Motré, en qualité d'IA-IPR, est venu souligner combien le travail des collègues était remarquable en ces secteurs désignés a priori comme défavorisés et donc comme difficiles. Il a rappelé, citant le rapport de l'Inspection Générale sur la réussite des élèves reproduit en annexe, combien l'école devait être constitutive de repères et combien, dans cette optique, les arts plastiques permettaient, en association avec l'ensemble des partenaires d'éducation, de construire et recouvrer l'estime de soi. Conjointement à la pratique des élèves, reviennent alors trois termes dont, en arts plastiques, on connaît l'intérêt et la portée : verbalisation, évaluation, dynamique de projet.

Au fil des interventions, on a pu voir combien la discipline des arts plastiques avait son rôle à jouer, tirant sa dynamique aussi bien de nos fondements culturels que de notre force d'utopie. Dans cette perspective, les arts plastiques en contexte difficile visent les mêmes ambitions qu'ailleurs : faire en sorte qu'il n'y ait plus d'exclus du savoir, notamment culturel, ouvrir aux autres et accepter la différence, révéler à chacun sa propre richesse et sa capacité d'expression. Autrement dit accueillir et valoriser pour que se construise peu à peu l'idéal citoyen auquel nous croyons tous.

Les propos de ces rencontres ont été enregistrés. Compte tenu du nombre de pages fatalement limité du présent document, je me suis efforcé de transcrire et de condenser au mieux la teneur et l'esprit des paroles engagées. Que chacun veuille bien me pardonner pour les inévitables coupes que j'ai dû effectuer.

Amicalement dévoué à tous.

CLASSES A DOMINANTES

1.

Peut-on redonner le goût d'apprendre ?

Un exemple : les classes arc-en-ciel

Au collège Vallon des Pins, Marseille, 15ème

Comment faire face à l'échec scolaire souvent lié à une situation sociale défavorisée, comment remédier au découragement, au désintérêt des élèves et, de ce fait, à l'agitation voire à la marginalisation de certains d'entre eux ?

Comment faire en sorte que les élèves se sentent mieux à l'intérieur du collège, comment rendre le collège plus attractif, comment redonner confiance ? Pas d'épanouissement possible si l'échec reste une fatalité. L'une des pistes, encouragée par l'institution et expérimentée çà et là grâce à l'engagement d'équipes d'enseignants volontaires, consiste à mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, leurs goûts, leurs aptitudes, de manière à diversifier en conséquence les façons d'apprendre et de favoriser ainsi la réussite.

On trouvera ci-après la description du dispositif mis en place au collège Vallon des Pins dans les quartiers nord de Marseille, né d'une collaboration fructueuse entre les équipes d'enseignants et la Direction de l'établissement.

Suivent quelques précisions apportées par le Principal, monsieur Thibon, lors de son exposé durant le stage ainsi que la transcription condensée du débat qui s'est engagé.

LES CLASSES ARC-EN-CIEL

Des classes “Arc-en-Ciel”, pour donner de la couleur à une analyse de situation bien sombre au Collège “Vallon des Pins”.

Voici quelques données significatives pour dessiner le profil social du public accueilli.

Si nos familles sont bigarrées du fait de leurs origines cosmopolites avec :

- 15 % d'élèves étrangers et de 15 nationalités différentes.
- Soit 120 élèves des pays du Maghreb, à l'Asie du Sud Est en passant par les Comores, Madagascar et le Cap Vert.

En revanche, la presque totalité de la population est issue d'une immigration récente; elle est structurée en groupes familiaux ou ethniques. Les familles monoparentales sont nombreuses, le père étant absent pour 34 % de nos élèves.

Le tableau économique voit s'accumuler de gros nuages puisque avec près de:

90 % de professions et catégories sociales défavorisées et 87 % de familles boursières, Les familles de nos élèves sont sinistrées.

Du point de vue pédagogique, nos élèves sont très en retard. Les chiffres le prouvent : le pourcentage d'élèves ayant deux ans de retard et plus est de 9 % au niveau 6^{ème} pour atteindre 26,2 en 3^{ème}. Quant au score global à l'évaluation d'entrée en 6^{ème}, il atteste d'une faiblesse importante en Français comme en Mathématiques (46,4 % en Français — 45,5 % en Mathématiques).

Même si, pour la première fois, la barre des 50 % a été franchie au Brevet des Collèges, les résultats restent insuffisants.

Enfin en ce qui concerne l'axe éducatif, la couleur est là aussi bien sombre : une quarantaine d'incidents signalés et six exclusions définitives pour 117 temporaires.

On compte 17 063 ½ journées d'absences soit 6,25 % par rapport au potentiel total. Autant dire que l'absentéisme est important. Il en est de même pour les retards.

Cette situation sociale, et pédagogique crée un problème identitaire et du mal être au sein de l'EPL. Les résultats faibles engendrent désintérêt, découragement, ennui, agitation, marginalisation.

Ce malaise entraîne des comportements d'opposition qui demandent régulation pour ne pas dégénérer en incivilités et violences.

proposées, ce choix reposant sur ses goûts, ses motivations, ses aptitudes. Cette demi-journée procure du plaisir, et valorise l'élève qui échappe au sentiment d'échec et de rejet. Une dynamique de réussite se met en marche, ainsi les activités menées, valorisent non seulement l'élève à ses propres yeux, mais aussi et en conséquence, l'établissement aux yeux de l'élève qui reconnaît là, un lieu où on peut être heureux, travailler et réussir, autrement dit on voit la vie en couleur.

L'effet classes à couleur est de mettre en osmose les différentes parties de la communauté éducative et de donner de l'harmonie.

Les classes à couleur facilitent l'intégration des élèves à la classe, ceux-ci partageant les mêmes intérêts.

Cette opération d'osmose joue à plein également pour les équipes pédagogiques, l'intérêt commun ayant permis à des enseignants de se rapprocher, de mieux se connaître et souvent de s'apprécier. Beaucoup de temps est ainsi gagné, le travail en équipe devenant plus facile, tout en évitant quelques giboulées, le partage et la concertation étant mieux consentis.

Cette procédure nécessite et renforce un travail en continuité entre le collège et les écoles primaires.

De plus, les maîtres de CM2 participent à la constitution des classes de 6^{ème} en concertation avec les équipes pédagogiques du collège, évitant le piège d'un retour aux classes de niveaux, les classes à couleur se devant de respecter, le mieux possible, la mixité et l'hétérogénéité.

Enfin, les rencontres dans le cadre du REP, la liaison CM2/6ème sont dynamisées; les maîtres des 10 CM2 concernés affinent la continuité pédagogique; une demi-journée de travail commun est consacrée à la connaissance du dispositif d'accueil.

Un autre intérêt de l'organisation des classes "Arc-en-Ciel" est le droit donné aux enseignants de "perdre du temps" avec les élèves. L'Arc-en-Ciel se fait passerelle.

Je m'explique:

Une des fatalités des classes difficiles de REP est la course des professeurs pour respecter les programmes ; la perte de temps passé à faire de la discipline rend encore plus rare le temps contact, le temps relation, le temps partage. Aussi le temps est souvent orageux. Pourtant nos élèves, plus qu'ailleurs, ont besoin de se sentir reconnu, d'accorder leur confiance.

L'instituteur, maître unique dans sa classe, surmonte plus facilement les problèmes relationnels avec ses élèves; la permanence de sa présence, de son regard, le temps, sont des alliés précieux. Les classes "Arc-en-Ciel" permettent une transition plus douce entre le maître polyvalent du primaire et les nombreux enseignants spécialisées du collège.

En effet, en 6^{ème}, nos petits élèves ont beaucoup de mal à s’y retrouver dans la multiplicité des référents et la diversité de leurs pratiques. Les intervenants pédagogiques nombreux sont vécu par nos élève de REP comme un élément de “brouillage”. Les deux heures supplémentaires par rapport au programme, accordées dans le cadre de la dominante permettent aux enseignants d’établir une relation forte, de découvrir l’élève dans un ailleurs pédagogique souvent révélateur. Ce rayon de soleil établit un rapport différent, souvent fructueux, ou le partage du même intérêt facilite la compréhension réciproque.

Ainsi, la classe à couleur, par son approfondissement dans une discipline, donne du “bleu” en liant des élèves différents, des enseignements différents, des professeurs différents, à un objectif commun.

Le problème identitaire de nos élèves peut être adouci, sinon s’en trouver réglé.

Les couleurs de l’Arc-en-Ciel se font donc passerelle entre des êtres, des activités, et surtout un présent encoure sombre et un avenir plus ensoleillé grâce à l’action du collège.

Enfin, la classe à couleur est également une fenêtre ouverte sur le monde, à proximité d’abord avec les centres sociaux partenaires, ou, par exemple, la base nautique de Mourepiane, mais aussi une ouverture plus lointaine, avec la visite de Paris par nos primo-arrivants ou celle de la cité des Sciences à la Villette par nos deux classes à dominante scientifique.

La politique de la ville (D.S.U.) participe au financement et permet l’accomplissement de ces différentes actions.

Nos élèves voient leur horizon s’élargir bien au delà de leur cité la Granière, Kalliste ou la Soli ; ils côtoient d’autres élèves, faisant ainsi l’apprentissage de la différence.

Je tiens à préciser que dans le cadre du projet d’établissement, nous avons essayé d’évaluer l’impact des classes “Arc-en-Ciel” à l’aide d’indicateurs chiffrés :

- Aucun élève du niveau 6^{ème} n’a été exclu de l’établissement par conseil de discipline.
- Le nombre d’absences par élève de 6^{ème} est nettement inférieur aux autres niveaux. En effet, la moyenne des absence des élèves de 6^{ème} n’est que de 2,34 demi-journée pour un trimestre alors qu’elle est de 5,43 pour les élèves de 3^{ème}.
- C’est encore plus flagrant pour les retards : 12 % de l’ensemble de nos retards sont au niveau 6^{ème} contre 40 % sur le niveau 4^{ème} et 33 % pour le niveau 3^{ème}.

Au niveau du vécu des relations entre adultes et élèves, le sentiment partagé est que l’agressivité de façade a considérablement régressé, que de plus en plus d’élèves adoptent une attitude conviviale. Une grande majorité a retrouvé le sourire. Le beau temps semble s’installer !

Retranscription du débat à Vallon des Pins :

M. Thibon, concluant son exposé :

Ce qui semble important, c'est de rétablir la notion de plaisir. La classe arc-en-ciel correspond comme dans les autres couleurs à un gain de 2 heures (en AP, à 3 heures au lieu d'une seule). Un seul professeur est concerné, mais il y a les ramifications transdisciplinaires.

Q : - L'adhésion des enseignants ?

R : - Le corps enseignant est assez jeune, il s'investit très largement dans le projet, ainsi d'ailleurs que dans l'aide aux devoirs, il est présent dans les centres sociaux...

Q : - Qu'en est-il en 5^{ème} ?

R : - En 5^{ème}, on essaie de reconduire les couleurs et les classes, sauf problème ponctuel. Le dispositif est repris en partie par les parcours diversifiés.

Q : - Peut-on d'ores et déjà faire un bilan ?

R : - Il faudra attendre 4 ou 5 ans pour voir. Certains indicateurs sont encourageants, notamment la réussite au brevet (+ 12% l'an passé bien que les 3^{ème} ne soient pas directement concernés : est-ce une question d'ambiance ?). Une enquête des surveillants auprès des élèves a montré que 70% des élèves préféreraient dans la semaine la ½ journée de la couleur.

Q : - Deux heures, c'est finalement très peu. N'y a-t-il pas surtout un effet psychologique ?

R : - Certes, l'effet dominante joue à côté des aspects techniques et transdisciplinaires. De fait, c'est la générosité qui prime sur toute technique didactique. En éducation, plus on donne, plus on reçoit.

Echange avec les deux professeurs d'AP de l'établissement, Karine Bignon et Laurent Le Forban :

Q : - Karine, comment vis-tu cette expérience ?

KB : - Au départ, cela s'est fait un peu dans l'urgence car il a fallu faire un dossier, rédiger un projet transdisciplinaire avec des objectifs sans connaître les élèves (des 6^{ème}) ni comment ils allaient réagir. Ensuite, je me suis rendue compte très vite que trois heures avec des 6^{ème}, c'était long. Donc, il fut important de rythmer, de varier au cours des trois heures les activités et les modes de fonctionnement. Dès le début, j'ai axé sur les sorties : découverte du patrimoine de Marseille et de sa région, leur montrer ce qu'est un musée, un tableau "en vrai". Cela a été très bénéfique et les musées de Marseille sont très bien organisés pour l'accueil des élèves. De plus, l'accès est facile, pas de problème de transport grâce à leurs cartes de bus. Les crédits de la classe couleur nous ont aussi permis d'aller à Martigues, Aix ou Arles.

Q : - Quels sont les effectifs ?

KB : - Normaux, entre 22 et 24.

Q : - Quand tu sors, tu es accompagnée par qui ?

KB : - Cela dépend. J'ai fait une sortie à la Vieille Charité avec le professeur d'histoire, par exemple. Depuis un mois, je puis compter sur un aide éducateur intéressé par les AP. Il est aussi avec moi en cours, cela facilite la gestion sur le mode atelier.

Q : - Qu'en est-il l'année suivante ?

LF : - Les élèves sont restés groupés en 5^{ème}. On peut regretter que le dispositif ne soit pas reconduit, toutefois, les élèves en parcours diversifiés (français-AP) peuvent avoir une heure de plus en AP. Ce qui serait bien, ce serait un atelier, mais nous effectuons déjà tous deux des heures supplémentaires.

Q : - Comment sont construites les équipes ?

LF : - Il n'est pas toujours possible de s'appuyer sur des affinités à cause de diverses contraintes. C'est plus facile avec les travaux croisés en 4^{ème} car ils ne sont pas généralisés.

Q : - Les moyens horaires...

KB : - Cela repose sur la crédibilité des projets et sur la combativité des chefs d'établissements pour obtenir des moyens supplémentaires. Non, les élèves ne sont pas pour autant à l'horaire plancher ailleurs. Il y a aussi des heures de remédiation en français et en maths.

Q : - Avez-vous ressenti une différence dans la qualité du travail ?

KB : - Le gain est obligatoire : avec 3 heures au lieu d'une seule, on fonctionne différemment dans un après-midi, c'est plus tranquille, on connaît mieux les élèves. Le gain est peut-être moins net en classe théâtre ou en classe sport.

Interv. : - La classe théâtre permet aux élèves d'être en représentation, c'est-à-dire de mettre (de concevoir) une distance entre le réel et eux. C'est intéressant et c'est assez proche de ce qui se passe en AP. Tandis qu'en sport, on reste dans l'instant...

KB : - La classe AP est plutôt bien, mais elle n'est pas toujours tranquille ! Mais c'est un dispositif très intéressant qui permet de mieux travailler. L'avenir pour les élèves est sans doute de renforcer des pôles plutôt que de saupoudrer. Pour nous aussi. Nous sommes plus disponibles que dans le système "20 heures - 20 classes".

Q : - Réussissent-ils mieux dans les autres disciplines ou est-ce un peu un leurre qui les voit mieux réussir dans la dominante sans qu'il y ait un gain ailleurs ?

KB : - Comme il a déjà été dit, c'est difficilement quantifiable. La seule chose qui se voit bien, ce sont des élèves qui ont pris confiance, qui semblent mieux dans leur peau, mieux intégrés au collège, plus souriants, qui ont plus envie de venir. Les élèves de 3^{ème} nous disent qu'il y a davantage de choses qui se font depuis deux ans et que c'est plus agréable. Maintenant, en termes de résultats scolaires, je ne sais pas. C'est trop tôt.

LF : - Au plan social, c'est important. La clé est : d'abord instaurer un cadre acceptable ; ensuite tisser des liens. Mieux se connaître est important lorsqu'il y a conflit : on peut se permettre d'intervenir de manière différente.

Interv. : - Travaillant tous en zone sensible, on sait qu'on est amené à faire un travail autre que celui d'enseignant ; nous sommes obligatoirement aussi des éducateurs...

Interv. : - Oui, il faut assumer ce rôle. Et le dessin est parfois un mode de médiation intéressant...

Interv. : - Il ne faut pas nier les obstacles : le travail supplémentaire des enseignants en contextes difficiles n'est pas valorisé à sa vraie mesure par l'institution ; hors des grandes villes, tout voyage en car coûte très cher ; dans certains établissements les AP ont peu de poids, les professeurs de maths et français font pression pour s'attribuer tous les compléments horaires...

KB : - Il n'y a pas que les AP. Ici, à Vallon des Pins, toutes les disciplines s'impliquent à un moment ou à un autre.

Interv. : - Le statut de la discipline AP a aussi bien changé. On a compris que les AP peuvent faire évoluer un enfant. Pour les élèves, à partir de la 5^{ème}, souvent les AP "ne servent à rien". A partir du moment où on a pu les convaincre que ça peut servir à se construire, que cela peut être agréable aussi, ils ne voient plus les cours de la même façon.

KB : - Moi, je trouve que c'est très gratifiant de travailler ici à Vallon des Pins. Peut-être pas toute sa carrière. Mais les élèves arrivent avec un rejet de l'école, puis on réussit à gagner sur quelques points... Même si c'est dur, oui, c'est gratifiant.

Interv. : - Tout projet repose sur la volonté d'une équipe. Dans certains établissements où il est parfois difficile d'être entendu, la proposition "Lang" des classes PAC ("Projets Artistiques et Culturels"), en 6^{ème} notamment, sera peut-être une opportunité à saisir pour pouvoir enseigner différemment...

Collège Vallon des Pins,
document annexe :

LA 6^{ème} P.A. = UNE CLASSE D'ACCUEIL

Parfois venus de pays en guerre (Bosnie, Kosovo, Algérie...) les primo-arrivants ont souvent vu et vécu la violence dans leur terre natale. (les bombardements, les camps, l'exil...). Ils arrivent en France remplis de haine, de révolte ou de désespoir.

A cela s'ajoute la barrière de la langue qui est une exclusion supplémentaire. Ces élèves font souvent l'objet des moqueries de leur camarade des classes normales en raison de leurs difficultés à s'exprimer. Les moqueries s'introduisent aussi dans la classe puisqu'ils sont de niveau très hétérogènes.

La violence engendrant la violence, la 6^{ème} P.A pourrait devenir une classe explosive si rien n'était fait pour désamorcer cet engrenage.

Les actions mises en œuvre :

- 1) 1) Une pédagogie de plus en plus différenciée pour franchir le plus rapidement possible l'obstacle de la langue et donc de l'exclusion et de l'échec scolaire. Cela se traduit par :
 - des heures en demi-groupe
 - une aide personnalisée grâce à deux aides éducateurs pour les élèves analphabètes jamais scolarisés ou presque dans leur pays d'origine.
 - un partenariat avec la FECOM (fédération comorienne) pour un soutien par groupes de niveau I à 2 heures par semaine.

Rajoutons que cette différenciation ne fait pas de la 6^{ème} P. A. une classe à part puisque l'emploi du temps comporte les mêmes matières que les autres sixièmes afin de favoriser l'intégration de ces élèves en classe normale en cours d'année ou l'année suivante.

- 2) 2) La valorisation de la culture d'origine des élèves : s'enrichir de nos différences.
 - par l'étude de textes traduits en français issus de leur propre culture notamment des contes (du Maghreb, d'Afrique, d'Asie ...). Ils ont un impact important sur leur désir de lire et de dire en français car ils y trouvent des choses à partager ou à découvrir.
 - par l'écriture de textes "autobiographiques" sur les souvenirs de leur pays où le meilleur comme le pire parvient à s'exprimer. (et qui sont une " catharsis " pour certains).
 - Par l'organisation d'un goûter interculturel où les spécialités provençales que j'apporte côtoient celles de leur pays pour un temps de convivialité et d'échange culinaire.

- 3) La prise en compte de la violence vécue dans leur pays et en France

Grâce à l'heure de vie de classe dans laquelle sont abordés les comportements de violence au sein de l'établissement ou à l'extérieur bien sûr mais aussi où les élèves peuvent s'exprimer et réfléchir sur la guerre et la paix. J'utilise pour cela des articles de presse. des témoignages qu'ils enrichissent de leur propre expérience et j'essaie de les amener à formuler ce que représente la paix par eux.

Pour conclure j'aimerais vous lire un texte écrit l'an dernier par un des élèves et qui illustre une partie de ce que je viens de dire.

JE ME SOUVIENS

Je me souviens de l'Algérie et de la forêt.
Je me souviens de Rida, Samir et Karim, mes cousins.
Je me souviens du goût des champignons caramélisés
que ma maman me faisait.
Je me souviens de la statue d'Amir Abdel Kader
dans le centre d'Alger.
Et j'aimerais que l'Algérie redevienne normale,
comme elle était avant, sans violence et sans morts.

DJEDDOU Mourad, 6^{ème}

*Collège Vallon des Pins,
document annexe :*

La 6ème à dominante musique

J'ai pris en charge la 6ème à dominante musique depuis sa création à la rentrée 99. Le principe de la classe est principalement axé sur la création de chanson. Les élèves de la classe sont séparés en plusieurs groupes, chaque groupe devant écrire une chanson (paroles et musique) entièrement originale. A la fin de l'année les différentes productions sont présentées aux élèves du collège qui doivent voter pour leur chanson préférée. J'ai pris l'habitude d'appeler ce projet le projet "Eurovision".

J'ai pu remarquer lors du travail avec la classe de l'an dernier, une amélioration du comportement des élèves, en particulier sur 3 points:

1er point:

Le projet étant entièrement axé sur le travail de groupe, les élèves ont très vite développé une meilleure prise en compte de l'avis des autres.

2ème point:

Les élèves ont très vite pris conscience que le spectacle final ne pouvait être réussi qu'avec l'adhésion totale de chacun. Ils ont ainsi développé un très grand sens des responsabilités vis à vis de leur propre travail et de celui de leurs camarades, prenant conscience que chacun d'entre eux était un maillon indispensable dont la défection pouvait entraîner la chute de l'ensemble. A chaque fois que cela a été nécessaire, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont recadré un élève un peu moins sérieux en lui faisant clairement remarquer que son attitude mettait en péril l'édifice complet.

3ème point:

Les élèves s'engagent à accepter la règle du jeu sans condition. En effet, si écrire une chanson et l'interpréter sur scène correspond à un rêve largement répandu chez les élèves du collège, subir la sanction d'un jury sur le travail de toute une année n'est pas chose facile. Or, même s'ils espèrent tous être les gagnants du concours, les élèves savent bien que la décision du jury sera sans appel et qu'ils devront l'accepter avec fair-play devant leurs camarades des autres classes.

De tous ces points découlent un éveil à la citoyenneté, un respect et une écoute menant à une meilleure connaissance de l'autre et, par là, à une diminution naturelle des attitudes hostiles à son égard.

Mais le projet musique a également permis aux élèves d'ouvrir le débat sur le problème de la violence. Car si le problème est souvent appréhendé du côté des générateurs de violence, il ne faut pas oublier les enfants qui subissent des situations de violence quotidienne, que ce soit au collège ou dans la cité. Ceux-là ont 3 alternatives : suivre le courant des perturbateurs et s'engager dans l'engrenage de la violence, subir en victimes passives ou se poser en détracteurs de la violence. Or s'opposer à son propre groupe n'est pas toujours facile. Et c'est là l'un des apports du projet "Eurovision" : donner un poids à la paroles des enfants victimes de la violence et leur permettre d'ouvrir le débat avec leurs camarades. Ainsi, l'an dernier, tous les sujets de chansons proposés par les élèves faisaient référence à une situation de violence :

"Reste zen", "No racism", "Chut la violence", sont les titres des 3 chansons en compétition l'an dernier.

Et il n'est pas anodin de remarquer que c'est "Chut la violence" qui a remporté le concours.

CLASSES RELAIS

2.

Fatima DAVIN

Enseignante formatrice en dispositif relais pour la lutte contre la déscolarisation au collège E. Quinet.

Etudiante en formation doctorale en Sciences de l'Education³ avec
comme problématique de recherche « *L'enseignement/apprentissage du
Français langue étrangère et langue seconde dans les classes de primo-arrivants* ».

Résumé de l'intervention

La classe relais où se trouve des cas durs d'élèves qui se déscolarisent d'une façon active ou passive entraîne tout un questionnement sur le public des établissements «ZEP» ou «en contextes difficiles» devant lequel se trouvent les enseignants. Qui sont ces élèves dits «issus de l'immigration»? Quels sont leurs rapports à la langue officielle, à la culture dominante, au savoir scolaire. Quelle est la part de la responsabilité de la famille et de l'école dans la formation de ce futur citoyen qui devrait vivre en société et/ou en communauté? L'écart mental («quart-monde» en famille et «monde développé» à l'école) chez ces élèves et la rupture école-famille qui entraînent la disqualification de cette dernière peuvent-ils être vaincus un jour? L'écartement entre obéissance aux pairs et le jeu scolaire n'arrange pas la situation non plus. Faut-il prendre en compte la revendication de la religion dans une école laïque et l'histoire des peuples des anciennes colonies par rapport à l'histoire de la France? Enfin, la violence institutionnelle en terme d'objet de savoir et de sens n'engendre-t-elle pas une violence individuelle comme stratégie de défense en cas d'impuissance (ex. le cas des primo-arrivants et leur parcours scolaire)? N'y aurait-il pas un malentendu au niveau de la définition des termes utilisés ou mal compris par les élèves?

³ Madame Davin est désormais enseignante-chercheure, maître de conférences à l'université Aix-Marseille 1.

1. La présentation de la classe relais :

Un **dispositif d'accueil** des élèves en voie de marginalisation scolaire, c'est-à-dire la déscolarisation passive ou active. Mis en place à titre expérimental à partir de 1985.

Les objectifs: re-scolarisation et re-socialisation pour les jeunes collégiens qui rejettent l'institution scolaire. Cela s'appuie sur le partenariat avec la PJJ (protection judiciaire des jeunes) les collectivités territoriales (conseil général, communes, associations).

Donc il y a un accueil spécifique de ces jeunes exclus en raison de l'absentéisme, d'incivilités, de refus scolaire, de comportement et souvent de leurs difficultés d'apprentissage.

L'élève qui reste sous statut scolaire est signalé à l'Inspection Académique après l'accord des enseignants, des parents et de l'élève lui-même: il ne s'agit pas d'une sanction.

La classe relais est rattachée à un collège mais elle est implantée dans ou hors de l'établissement. L'accent est mis sur une pédagogie différenciée, un dispositif d'apprentissage plus souple et un emploi du temps évolutif. La durée varie, en général, elle est de six semaines. L'équipe d'encadrement associe enseignant et éducateur ainsi que des emplois jeunes, la psychologue et l'assistante sociale. Les parents ont des contacts réguliers avec l'équipe.

Ce sont des élèves qui se révoltent contre l'institution « école », ce qui entraîne déscolarisation, refus de l'autre qui est le professeur qui représente les références de la société et pas celles de la famille, transgression des règles pour prouver sa non soumission. Cela peut aller loin jusqu'au passage du statut d'élève à celui de **délinquant** capable de faire autre chose pour prouver son existence (ex. S. qui a eu affaire à la justice maintes fois alors qu'il n'a que 12 ans). A cela s'ajoute aussi l'**imaginaire**, le **fantasme**, l'**inconscient** (ex. B. qui passe son temps en classe à imaginer comment il écraserait la tête de sa prof d'anglais).

Il y a aussi un **manque affectif** terrible. Ces enfants issus de familles traditionnellement solidaires se retrouvent devant des familles éclatées, monoparentales, le père qui travaille la nuit et dort le jour, la mère qui n'est jamais là, les frères et sœurs qui mènent chacun sa vie, les copains qui magouillent, fument, volent, agressent, ont toujours de l'argent alors qu'ils sont mineurs: ex. S. : mère soit disant décédée, père inexistant, grand-mère qui gère quatre enfants difficiles, ex. M. : le père a un bar, le gamin devant le bar jusqu'à la fermeture, mère violente, vulgaire, agressive préfère la soeur au frère (soeur toujours propre, frère fait tout pour devenir sale = son plaisir), ex. I., R., Z., A., H. et les autres.

2. Le public particulier d'origine maghrébine

Cela nous suscite des questionnements : qu'est ce que nous avons raté en classe avec ces élèves pour en arriver là ? En tant qu'enseignant a-t-on cherché à comprendre l'origine de cette violence ? Connaît-on suffisamment le public à qui nous enseignons ? En général on met tout sur le dos de l'immigration et on s'en lave les mains. Le problème, et à part les primo-arrivants, nous ne pouvons plus parler d'immigrés puisque nous avons dans nos classes les enfants de la 3^e génération, nés en France, parlant français et n'ont de leur pays d'origine que ce qu'on leur a raconté ou ce qu'ils pu voir lors d'un voyage pendant les vacances. Seul problème c'est que cette génération est la pire. C'est la fin de toute une culture d'origine, et d'une langue maternelle. Cela génère une certaine angoisse. La 1^e génération, celle des parents qui sont arrivés avec l'idée du retour comme objectif. La 2^e génération élevée par la 1^e qui lui inculqué certaines valeurs et la 3^e qui se retrouve dans une posture difficile : sont-ils français?

arabes? musulmans? Leur langue maternelle est le français, langue nationale, celle de l'école? L'arabe, langue de la communauté d'appartenance? La langue de la cité, celle des copains? (J'entends certains enseignants dire « ils n'aiment pas le français » si cela peut les rassurer ils n'aimeraient pas non plus l'arabe s'il est enseigné à l'école). Cela fait d'eux des névrosés qui s'expriment par la violence verbale (quand ce n'est pas physique) et qui utilisent pour le faire la langue de tout les jours, la langue française. Une relation amour / haine pour cette langue, jouissance / souffrance. Ce qui le pousse parfois à utiliser sa langue maternelle pour se consoler et se réconcilier avec d'une part et surtout pour montrer, ce qu'il croit, sa supériorité par rapport au professeur qui ne comprend pas ce langage d'autre part. L'affaiblissement de l'autre, pair ou enseignant : cela rend puissant devant l'autre et compense le mal-être.

Autre domaine, la langue scolaire où la situation d'apprentissage que l'enseignant a mis en place est valorisante quand l'élève sait et déstabilisante quand il ne sait pas. Les consignes non comprises, le travail n'a plus de sens. Le dispositif n'est pas sécurisant et l'élève est dans une situation de vulnérabilité. S'ajoute à cela la logique du contrôle autrement dit des résultats conformes aux attentes de l'enseignant. Quand l'élève est dans une situation de « je ne sais pas » cela veut dire pour lui mauvaise note, baisse d'estime de soi, l'apprentissage n'a plus de sens, et l'élève plonge rapidement dans la déscolarisation passive ou active par l'absentéisme, et bien sûr rend l'enseignant responsable de tous ses malheurs. Il fait une focalisation dessus et les fantasmes commencent. Ne l'est-il pas en partie ? N'y-t-il pas un malentendu quelque part? Existe-il un temps de dialogue pour que chacun fasse la connaissance de l'autre pas seulement en tant qu'enseignant et élève mais aussi tant qu'acteurs jouant dans la même scène? Que connaît le premier du second à part un nom sur un visage, une copie et un bulletin?

Ce sont des élèves, en général qui vivent dans un « écart mental » : chez eux c'est le « quart monde », à l'école c'est le monde développé. Une telle rupture entre l'école qui se présente comme seul modèle valable et la famille disqualifiée par la 1^e et qui souffre d'un sentiment d'incompétence ne peut pas ne pas avoir de conséquences. La famille attend beaucoup de l'école : dévolution de pouvoir et attentes urgentes. Quand le père vient voir l'enseignant et que celui-ci lui dit du mal de son enfant, il n'hésite pas à le frapper pour prouver sa bonne foi et son autorité. Il ne donne pas du tout une image négative de lui mais montre son autorité et justifie ses attentes. N'oublions pas que le rapport à la temporalité est différent, pour la famille les attentes sont immédiates, c'est ici et maintenant; alors que pour l'école c'est à long terme : organisation, découpage.... D'où une confrontation entre logique de la famille et logique de l'école.

Autre logique qui occupe une partie de la vie quotidienne de l'élève c'est le groupe de copains. Le jeune est écartelé entre solidarité avec les pairs et jeu scolaire : une tension qui n'est pas sans conséquence non plus. Parfois cela fait beaucoup pour une seule personne qui finit par la déscolarisation.

En classe relais commence la restauration du sujet afin de lui rendre confiance en lui, le remotiver, le réconcilier avec l'école et les enseignants. Nous arrivons à avoir quelques résultats positifs: plus d'absences, plus de retards et un retour à l'école qui était refusée auparavant. Grâce au dialogue constructif et personnel avec les élèves et l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage souple et adapté aux capacités de ces élèves, nous arrivons à les réconcilier avec le savoir scolaire. D'où une envie de travailler pour être valorisé. Les élèves réclament un apprentissage qui a un sens pour eux et une évaluation qui remonte l'estime de soi.

Une **expérience** menée par une **enseignante d'arts plastiques** a permis de réconcilier des élèves difficiles avec l'école. L'objectif était de fabriquer une cascade en mosaïque. Au départ tous les élèves ont commencé par dire « une cascade, on s'en fout, à quoi ça sert, c'est nul... ». Elle leur a donné des marteaux et du matériau à casser. Surprise, ils ont peur de la matière, de casser, eux les élèves violents qui n'hésiteraient pas à jeter des pierres sur des fenêtres. Parce que l'objectif était de casser pour construire. Et surtout articuler un travail individuel pour faire un travail collectif en respectant le rythme, la forme, les dimensions,...

3. Cas des primo-arrivants

Que je retrouve dans la classe relais pour des raisons diverses dont la plus dominante est le problème de la **langue** comme obstacle pour poursuivre une scolarité normale et qui entraîne une certaine déscolarisation passive ou active et une violence contre l'institution représentée par l'école et contre la société en général.

La classe des primo-arrivants symbolise l'**accession** à une solution au problème que l'adolescent a en arrivant en France. Il s'est déplacé à l'intérieur du groupe d'accueil. Il est donc revalorisé car il a retrouvé son statut d'**élève**.

En même temps, le jeune primo-arrivant débarque avec des bouts de son pays. Il a une vie antérieure et intérieure avec tout le poids du **passé** qui fait surface de temps en temps à travers son comportement. C'est un adolescent de 12/16 ans, « le point maximal de fragilité en période d'adolescence » (F.Dolto, 1989) qui vît une situation déstabilisante.

Auparavant, cet adolescent se trouvait dans un système éducatif différent adapté à sa culture. La langue était la même à l'école et à la maison. L'enseignant jouait le rôle d'un facteur de progression (identitaire, personnelle). L'égalité avec les pairs prouvait qu'il n'y avait pas d'**étranger** donc pas d'**exclusion** sociale.

Mais en **France** il est dans une classe de *primo-arrivants* (étiquette qui fait penser aux primates), code qui classifie et marque une **différence** sociale et culturelle. L'élève sait que l'enseignant est là pour l'intégrer à un groupe par le biais de l'institution scolaire où les lois et les règles changent, la langue étant différente de la sienne. Il est dans une classe qui regroupe des étrangers desquels la société d'accueil attend des preuves d'intégration et d'adaptation.

Cependant l'institution de son pays et l'institution française n'ont pas les mêmes exigences. Il se produit donc une perte de repères et une perte d'identité sociale. Il se crée une rupture avec un passé - que l'école ne reconnaît pas - avec le pays d'origine, avec sa culture. Il y aurait donc chez cet adolescent l'angoisse, la peur de perdre son passé (*avant c'était bien*), de rater l'occasion offerte par le pays d'accueil et de ne pas accéder à une situation meilleure. Une lutte intérieure. **Souffrance** dans la perte de tout ce qui a été sien, dans la culpabilité de gâcher son avenir et « le risque de ne pas intéresser l'autre », **jouissance** parce que cette souffrance lui permet d'exister, d'être Lui face à l'Autre.

La cause en est le **passage à une classe normale**: En arrivant dans la classe dite normale, l'élève est perdu. Il croyait qu'il lui suffisait de parler français pour suivre un cursus scolaire, or il se heurte à des difficultés insurmontables dans toutes les disciplines. « Avant pour apprendre la langue c'était facile, maintenant c'est dur » disent certains élèves qui ne comprennent pas qu'on leur a appris le FLE et non pas le savoir scolaire.

Progression / Régression: le jeune va s'investir dans le travail dans sa classe de transition. Il croit faire du bien en atteignant l'objectif fixé par l'autre et qui est d'intégrer une classe «normale». Mais l'autre n'a pas trouvé ce bien suffisant et l'a rejeté. « C'est un élève faible, n'a pas de bases, ne comprend pas les consignes, ne fait que parler sa LM. ... ». Une «coupure» qui a comme effet sur le sujet le passage d'une situation de progression à une autre

situation, de régression.

Qui est alors responsable? Le sujet qui n'est pas parvenu à construire ses connaissances? L'environnement, est-ce parce que l'élève vit encore isolé et en communauté fermée? Les parents eux-mêmes ne parlent, en général, pas encore français; ils sont analphabètes, sont incapables d'aider leur(s) enfant(s) à réussir à l'école, donc ont un sentiment d'incompétence. L'institution qui «préconise» une formation rapide afin que place soit faite aux suivants de la liste d'attente? Qui privilégie la quantité (nombre de formés) sur la qualité (quoi enseigner)? Qui se sent incapable de gérer l'arrivée massive d'enfants en âge de scolarisation et répondre à la demande des nouveaux arrivants qui ont de grosses difficultés linguistiques ? Les méthodes FLE (« deux en un ») qui ne sont pas faites pour apprendre les *deux français* - usuel et du savoir scolaire.

L'échec devient le miroir qui reflète l'impuissance. Le jeune répond par un acte agressif individuellement à un acte agressif (vécu comme tel) du groupe qui est censé le prendre en charge : d'où les difficultés, l'exclusion, la rupture, peuvent générer de l'agressivité comme mécanisme de défense. L'adolescent se défend, en verbalisant sa violence dans son langage maternel (donc de ses origines) que le groupe agresseur n'est pas censé comprendre. S'exprimer dans sa langue maternelle a pour lui une valeur : garder son intégrité face à ce processus de destruction qu'il n'a pas produit et qui le submerge. Une situation complexe où intégrer/rejeter, dedans/dehors, représente un va-et-vient impossible à vivre. Il vit dans l'insécurité et l'infériorité: deux sentiments qui fournissent le point de départ à l'évolution d'une névrose c'est-à-dire un besoin de puissance, un désir d'être au-dessus et d'affirmer sa virilité. N'oublions pas qu'il vient d'une culture où le mâle est le maître.

Conclusion

Connaître ce public qui comprend parfois mal le langage de l'école via l'enseignant pourrait faciliter la relation pédagogique et le contrat didactique. Ce dernier étant implicite ne permet pas à l'élève de le comprendre. Toutefois, connaître l'élève et ses conditions difficiles d'accéder au savoir scolaire ne veut dire non plus lui préconiser un traitement particulier mais prendre en compte certains éléments afin d'élaborer un dispositif d'apprentissage et sécurisant qui donnerait du sens à l'objet savoir et permet une évaluation formative et formatrice.

Entretien avec Mme F. DAVIN :

Q : - La classe-relais concerne combien d'élèves ?

FD : - Actuellement, au collège Edgar Quinet, cela représente 9 cas. Ils sont au stade de la "déscolarisation active" : absentéisme, rue, vols gare St Charles... Il faut voir la situation de certains enfants, sans repères, déboussolés. Ceux d'origine maghrébine confondent tout : religion, ethnie, nationalité. Il y a un refus inconscient d'être français. Ils savent très bien qu'ils sont nés en France mais ils disent "je suis arabe, je suis musulman". Ils savent aussi que dans leur pays d'origine ils sont rejetés et qu'ils ne pourront jamais retourner là-bas. Ce sont des enfants qui souffrent dans tous les sens, c'est une situation kafkaïenne. Et les parents sont dépassés par leurs enfants, certains vont jusqu'à demander qu'ils soient placés en foyer.

Interv. : - C'est différent des gitans. Eux, ils ont une vraie culture, qu'ils ne perdent pas, qu'ils pratiquent, sédentarisés ou non. Vis-à-vis d'eux, j'ai plus de mal : chez eux, il y a le refus total, il n'y a aucun moyen d'aller vers eux, ils refusent. Ils disent : "mon père n'est jamais allé à l'école, il a une grosse voiture...". On les retrouve très peu dans les classes-relais, ils ont souvent quitté le système avant la 3^{ème}. Les filles, par exemple, sont "mariées" très tôt.

Q : - Que faire face à la riposte : "vous êtes tous des racistes" ?

FD : - Ils le disent tous. Cela est tellement banalisé que cela n'a plus de sens. Tous le disent dans les classes-relais. C'est un mot de passe pour faire partie d'un groupe de pairs : pour ne pas être exclu, je dois dire la même chose que les autres. C'est une façon de marquer une distance, de dire qu'on lui a fait mal. Ils utilisent nombre de mots dont ils ne maîtrisent pas le sens, c'est pour cela qu'il faut travailler sur le langage.

Interv. - Certains prennent aussi pour des insultes des mots qui n'en sont pas...

FD : - Un autre point délicat est le fait de toucher un élève : "ne me touchez pas", disent-ils, alors que cela peut être un geste d'affection. Surtout qu'entre eux ils passent la journée à se toucher. Mais, dès que c'est un adulte qui les touche, on a l'impression qu'on les a agressés. Difficile de leur expliquer.

Interv. - Ils se touchent dans leur culture, mais ce sont des "amis". Nous, nous sommes des "étrangers". Quand la confiance est là, c'est accepté. De toutes façons, il y a des distances à respecter.

Q : - Nous sommes démunis par rapport à la famille. D'un côté ils nous disent que la famille a une très grande importance, qu'elle est respectée, omniprésente, et d'un autre côté, on nous parle de démission, d'absence de père, de mère...

FD : - C'est-à-dire que la famille a souvent un sentiment d'incompétence vis-à-vis de l'institution école. Parfois les parents sont analphabètes, ils ne peuvent pas intervenir. Il y a dévolution du pouvoir à l'école : "je vous confie mon gamin, faites ce que vous voulez". La seule chose que peut faire le père, c'est frapper. La famille est en position de faiblesse, disqualifiée. Quant aux élèves, ils vivent difficilement l'écart entre chez eux et le monde développé de l'école.

Interv. : - Ces enfants vivent dans un monde de représentations. Notre travail consiste à leur montrer la réalité, à leur donner des repères.

Q : - Faut-il connaître le contexte social des élèves ?

Q : - Faut-il aussi les mater ? Je me suis rendu compte que, souvent, ces gamins-là revendiquent une égalité de traitement.

FD : - Devant les autres, souvent ils se vantent ("j'ai X portables, je suis sorti toute la nuit" ...), c'est pour afficher une supériorité. Mais, pour tout ce qui concerne la famille, ils refusent de dire quoi que ce soit. De plus, face à une femme-prof, la situation est limite, du point de vue de leur "virilité" ! Les filles se confieraient un peu plus à une femme. Chez eux, ils n'ont personne à qui parler ; en classe, ils ne parlent pas de leurs problèmes. Cela fait partie des contradictions de leur vie quotidienne.

Interv. : - Un très bon film, *Samia*, rend bien compte de cela.

Interv. : - Il faut déplorer le manque de communication dans certains établissements entre l'assistance sociale et les enseignants. Certains incidents pourraient être évités si les enseignants étaient au courant du contexte familial, de telle ou telle situation, d'un événement survenu la veille. On se retranche derrière le secret du dossier, c'est dommage.

FD : - Souvent, l'élève est écartelé entre la famille et l'école, d'où l'importance des pairs, le fait de se retourner vers les copains (exemple : si un élève déchire sa copie, l'autre doit le faire sinon il passe pour un lâche). Alors, si le dispositif didactique n'a pas de sens pour l'élève, il n'accroche pas, il se retire et chahute. La "violence institutionnelle" du programme est renvoyée à l'enseignant "responsable" de cette situation : c'est lui qui met la mauvaise note et

qui est responsable du manque d'estime de soi. C'est sans doute moins net en AP qui sont une matière où les élèves se revalorisent plutôt.

Interv. : - En AP, de plus, le poids de l'énoncé écrit est plus léger, on a le temps d'explicitier ou bien on aborde autrement (par les matériaux...).

Interv. : - Néanmoins, en AP comme ailleurs, si l'élève ne trouve pas sens à ce que l'on propose, nous en sommes réduits au même stade que les autres collègues. Si l'élève, en bricolant je ne sais quoi, se demande ce que cela pourra bien lui apporter pour demain, s'il ne sent pas que cela le construit d'une certaine façon, il va décrocher. Nous pouvons monter des dispositifs largement porteurs de sens - pour nous - sans penser que vis-à-vis de certains élèves, notamment ceux de cultures étrangères mais pas seulement, cela n'a aucune prise. Les jeunes enseignants sont souvent confrontés à cela.

FD : - Un autre facteur est celui de la temporalité. Il y a une toute autre conception du temps entre dehors et dedans. A l'école, tout est organisé, découpé, tandis que dans la famille, rien de tout cela, c'est ici et maintenant, on vit dans l'urgence. On peut s'absenter un mois pour un mariage. Absences, retard scolaire...

Q : - Comment fonctionne le départ en classe-relais ?

FD : - La durée est de 15 jours à 6 semaines. Les objectifs sont de soulager les autres élèves et surtout de re-scolariser et re-socialiser ces jeunes. Ce sont les profs qui proposent. Il y a une procédure où l'on recueille l'accord de la famille et de l'élève, ensuite, c'est l'IA qui décide de l'affectation. Le principe est d'agir avant l'irréversible.

Q : - Le retour ?

FD : - Le retour est difficile. En général, ils n'ont plus envie de retourner dans leur classe. Surtout avec les profs où ils étaient en échec. C'est normal, ici on s'occupe d'eux, on essaie de les valoriser, de les réconcilier avec le système scolaire. On leur donne des exemples de ceux qui ont réussi. Ne pas oublier qu'ils disent toujours "je n'y arriverai jamais".

Q : - Y a-t-il un cadre strict ?

FD : - Oui. Souple mais avec des contraintes d'apprentissage, l'essentiel du travail scolaire s'effectue de 9 à 12h. Mais tous ne sont pas en rupture. On a cité un élève qui a fini sa classe-relais à 11h et vient spontanément en AP de 11 à 12h. Un autre fait la même chose avec son prof de maths le mercredi matin.

Interv. : - C'est l'école à la carte.

Q : - Le coût ? Ces dispositifs coûtent très cher ?

FD : - Oui, nous avons un budget confortable, d'autant plus que nous avons plusieurs partenaires : l'Etat, les collectivités territoriales, des associations... Nous avons des ordinateurs, nous faisons des sorties. La semaine prochaine, nous allons faire un projet graphique sur cédérom. Coût : 18000 F pour 9 élèves.

Interv. : - Un partage à l'allemande (matin études, après-midi activités) ne serait-il pas préférable et moins coûteux ?

Interv. : - Les Allemands sont en train d'abandonner ce système...

Interv. : - Les intervenants sont des personnes engagées hors éducation nationale sur contrat. Cela coûte très cher, c'est un placage très à la mode avec de gros moyens. Ne serait-il pas plus judicieux de répartir ces moyens plus équitablement et plus tôt ? J'ai le sentiment que c'est un peu tardif alors qu'un maillage efficace en petits groupes au primaire prendrait les choses à la source.

Interv. : - Je voudrais parler d'une expérience au Brésil avec le public des rues. On leur propose des activités mais on essaie de les re-socialiser en leur ré-apprenant le coût des choses. Il y a un rapport d'échange, même si c'est symbolique. Ici, les élèves sont toujours consommateurs. Il ne semble pas qu'il y ait de construction. Je pense qu'en Europe on est dans

la croyance qu'on peut donner sans retour. La formation de l'individu passe aussi par cet échange.

Interv. : - Ils ne savent plus ce que c'est de faire un effort. Tout leur tombe tout cuit, jamais de compte à rendre.

Interv. : - J'avais remarqué en région parisienne l'abstraction du mot "travail". Ils sont lucides quant au risque de n'arriver à rien. Leur dire "il faut que tu travailles" n'est pas évident pour eux. Doit-on seulement faire un constat d'échec ? Arriver à se dépasser est toujours un plus. C'est déjà un travail - sur soi.

Q : - La classe-relais, n'est-ce pas un pansement sur une jambe de bois ?

FD : - En 5^{ème}, ils sont trop jeunes pour quitter le collège. Quand ils sont dans la classe-relais, ça va. Ils travaillent, pas d'absence. Il n'y a pas d'absence ! Lorsqu'ils reviennent dans leur classe d'origine, ils essaient de respecter le contrat, ensuite, ils se relâchent. Cela sert surtout pour une remise à niveau, surtout en français. La réussite dépend des élèves des groupes, elle est variable et difficilement évaluable. Songez qu'en 4^{ème}, ils ne connaissent ni les pronoms, ni le schéma narratif pour rédiger un récit...

Interv. : - Il faudrait commencer en primaire. Certains élèves arrivent en 6^{ème} sans savoir ni lire ni écrire.

Interv. : - On aurait pu penser que ce serait une autre voie pour réussir. Le collège unique reste sur l'idée de la voie unique. Alors qu'on entend de tous côtés qu'il y a différents types d'intelligence, alors qu'on parle de pôles d'excellence diversifiés, le système reste prisonnier de la trajectoire prioritaire vers le Bac. Si on proposait suivant des modalités convenables d'autres filières de construction de soi, des insertions professionnelles adaptées aux aspirations de certains élèves, sans doute éviterait-on une partie de ces inadaptations.

FD : - Je voulais conclure par cette phrase. Un sociologue a dit : "nous n'arriverons jamais à enseigner à des élèves que nous-mêmes nous n'avons pas été".

Interv. : - Nous n'avons pas dit combien la notion de projet est importante. En AP, le fait de travailler dans cette direction n'est pas sans intérêt.

Interv. : - Il faudrait travailler davantage dans cette optique. D'ailleurs, au lycée, l'instauration des TPE crée souvent des difficultés aux enseignants de certaines matières tandis que sur ce point les AP apparaissent en avant-garde.

Interv. : - Certains élèves, au lycée, sont incapables de chercher des données, de les traiter. C'est, à un autre niveau, le symptôme de l'inadaptation de la formation des élèves.

Interv. : - Nous avons eu un stage dans notre collège avec des psychologues qui nous ont dit que l'enfant ne pouvait s'inscrire dans une démarche de projet, que c'était physiologiquement impossible !

Interv. : - D'abord, le projet en AP, c'est la 3^{ème}. Ensuite, il faut faire la différence entre un projet de vie et désirer réaliser quelque chose et réfléchir aux moyens dont on a besoin.

Interv. : - Pour les élèves des zones sensibles, c'est déjà un succès de poursuivre une activité. Pour certains autres, s'organiser pour une sortie, apporter ce qu'il faut même en l'inscrivant, ils n'y arrivent pas. Ils ne savent que faire au jour le jour.

Interv. : - Raison de plus pour éduquer à cela !

GESTION ET PREVENTION DES CONFLITS 3.

Chantal MARION

Médiatrice familiale. Médiatrice scolaire.

Formatrice à la gestion des conflits, à la médiation en milieu scolaire.

Toute relation humaine entraîne des conflits. Le conflit fait partie de la vie et il est parfois nécessaire.

Le mot conflit fait peur et il est très souvent associé à des connotations négatives allant de la violence à la mort. En général, on fera tout pour éviter d'y être confronté par peur, incompréhension et angoisse. L'aspect positif apparaît très peu, pourtant un conflit peut être une opportunité de changement.

Quelle est, quelles sont la/les natures du conflit? N'est il pas confondu avec l'agressivité, la violence, ou l'incivilité? «*On sait que 4/5^{ème} des conflits ont pour origine un malentendu* ». ⁴

La violence est souvent un CONFLIT qui tourne mal.

Face aux conflits, la prise de conscience, la mise à jour des points d'ancrage, des origines favorisent un processus de transformation.

Le conflit, ainsi présenté au travers de différents types, nous apparaît comme très diversifié. Prendre conscience des différentes causes du conflit va nous permettre de clarifier ses enjeux, ses rôles, ses images, et de mettre en valeur les processus liés à sa formation.

« *La question utile à se poser pour évaluer une situation est: de quoi le conflit qui génère le contentieux est-il fait ?* » ⁵

Qu'est ce qui engendre un conflit ?

La reconnaissance du conflit est le premier pas vers une gestion efficace de celui-ci.

⁴ Babeth DIAZ, Brigitte LIATARD-DULAC, *Contre violence et mal-être*, Paris, Nathan, 1998, p. 46.

⁵ Jean-Luc VIAUX, *L'enfant et le couple en crise*, Paris, Dunod -Jeunesse et droit, 1997, p. 52.

Il est important de comprendre la teneur du conflit et d'apprendre à l'identifier pour envisager de le gérer. C'est la façon de le gérer qui lui donnera une valeur constructive ou destructive. Il est important de transformer la structure d'un conflit et de le structurer différemment pour en assurer la gestion.

Nous avons donc une stratégie personnelle et parce qu'elle a été apprise, il est possible d'en changer, d'apprendre une nouvelle façon plus efficace d'agir en situation conflictuelle. La possibilité de changer son comportement en fonction des situations est une des qualités importantes à développer pour le facilitateur ou le médiateur dans un conflit.

La formation se déroule en plusieurs étapes:

Notions sur le conflit : Perception du conflit, définition, réactions au conflit.

Modes de gestion des conflits : Négociation, arbitrage, médiation.

Techniques de communication : Ecoute active, expression des émotions reformulation, message « je »⁶, questions ouvertes, recadrage, métaphores.

Médiation : définition, rôle du médiateur, principes de base, processus (sans perdant ni gagnant).

La formation aborde des notions sur le conflit, le processus de médiation et la communication. Elle est essentiellement composée d'activités de réflexion, d'exercices, de mises en situation et de démonstrations.

D'autres champs d'application peuvent être envisagés :

- Point écoute,
- Ateliers gestions des conflits,
- Nouvelle approche de la discipline...

«L'impossibilité de s'exprimer fabrique la violence.»⁷

Sans prétendre que la médiation, représente la seule solution à tous les problèmes de la vie scolaire, on peut se poser la question de savoir si le temps n'est pas arrivé où il faudrait institutionnaliser la gestion des conflits dans les établissements scolaires. L'école est un lieu de formation des adultes de demain.

« On ne tue pas son adversaire, c'est la querelle qu'il faut tuer » Proverbe Africain

« Les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes. C'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. » (Préambule de la charte de l'UNESCO).

⁶ Marshall B. ROSENBERG, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, Paris, Syros, 1999.

⁷ Jacqueline MORINEAU, *L'esprit de médiation*, Paris, Erès, 1998, p. 151.

Présentation par Mme C. MARION et entretien :

Actuellement, je travaille dans un SESAD (service éducatif de soins à domicile). Ce sont des enfants avec des troubles du comportement, en grande difficulté scolaire. Les parents ne peuvent pas accompagner durant les prises en charge : psychomotricité, psychothérapie, orthophonie. C'est un éducateur qui prend le relais et qui est le lien entre tous les partenaires (médicaux, parents, école).

Je suis aussi médiatrice familiale (auprès des couples) et je m'efforce de les accompagner à gérer les conflits de manière positive pour construire, avec les enfants, une autre organisation de vie. Parce que si on n'est plus un couple, on reste, quoiqu'il arrive, parents.

Je fais maintenant de plus en plus d'interventions en milieu scolaire dans les collèges mais aussi primaire et maternelle par rapport à la gestion des conflits.

Il y a par exemple un programme qui va se mettre en place au collège François Villon (Marseille) de médiation par les pairs (voir le document en fin de séquence). La médiation par les pairs, c'est la médiation par les élèves pour les élèves. Il y a une formation apportée à l'équipe enseignante et ensuite une formation apportée aux élèves volontaires au but de gérer les conflits entre élèves (et non pas entre l'institution et les parents ou les élèves).

La médiation, cela demande de changer de regard ; au cœur de la médiation, il y a le conflit. Si l'on vous demande les mots qui vous viennent à l'esprit quand on vous dit conflit, vous répondez : - malentendu - heurt - inattention - blocage - violence - rencontre - explosion - opposition - l'autre - ta mère - faible - combat - souffrance - agressivité - haine - refus - patience - regard - ... Ce sont généralement des mots très négatifs. Ensuite, c'est la façon de gérer qui va devenir (ou non) constructive. Il y a du positif dans le conflit. Il existe un idéogramme chinois qui traduit à la fois le danger et l'opportunité. Il faut saisir l'opportunité.

Le conflit, c'est l'occasion de communiquer, le conflit peut favoriser : l'échange, la reconnaissance, la différence, cela ouvre au changement et à l'évolution.

Il est très important de réaliser pour les jeunes (en AP ou ailleurs) que chacun a un point de vue nécessairement différent de l'autre et que malgré ce point de vue différent on peut s'entendre. Le conflit peut permettre : une meilleure connaissance de soi et des autres, un renforcement de l'identité. On peut en sortir grandi.

Les jeunes médiateurs le disent après un an d'expérience : « avant, j'avais peur de m'exprimer, maintenant, j'ai pris confiance en moi ». Par exemple, au collège de Peyrolles où il y a une instance de médiation depuis 98. Lorsqu'il y a des conflits, les profs proposent aux élèves d'aller en médiation. Depuis, le climat est beaucoup plus sain, serein, il y a beaucoup moins d'absents.

Pour comprendre le conflit, un autre exercice consiste à réagir spontanément à une situation imaginaire. Par exemple, supposons que vous arrivez au travail et que vous trouvez sur votre bureau une lettre d'insultes. Vous rencontrez l'auteur de cette lettre, quelle sera votre réaction ? Agression, colère, indifférence, négation ? Les réactions vont généralement, selon les individus, de l'affrontement à l'évitement. Entre les deux se trouve une zone de négociation, le souci de comprendre ou de s'expliquer. Certes, la réaction dépend de la

personne en face (de sa force physique, par exemple !). La négociation veut dire chercher à identifier les causes. Quels modes de gestion des conflits ?

Interv : - Je n'aime pas bien le mot "gérer".

CM : - Apprendre à "gérer" est un mot neutre, il désigne la façon dont on va appréhender le conflit et le mettre à distance, il signifie se désimpliquer. Plutôt que "résoudre" un conflit qui sous-entend quelque chose de définitif. La négociation raisonnée est une méthode qu'on emploie beaucoup en médiation.

Interv : - Le fait de demander à l'autre ce qui se passe, même si l'autre répond qu'il n'éprouve pas de sympathie envers vous, je trouve que cela fait quand même du bien à entendre et que cela devient plus fluide, que cela calme. Au moins on sait où on en est, on a intérêt à ne pas laisser de flou. Il est préférable de communiquer que de rester dans le non-dit.

CM : - Ce que tu viens de dire, cela consiste à transformer en message "JE" (cf. Thomas Gordon). Comment transformer en message "je" ? Non pas dire « tu m'as blessée, tu es responsable » mais plutôt « j'observe que..., je me suis sentie... ». On se met autour de la table et on parle "je".

L'autre attitude positive est l'empathie. L'empathie, c'est se mettre à la place de l'autre, entendre les émotions des autres.

Interv : - Il y a des personnes qui ne veulent pas se mettre à la place de l'autre, là le conflit est inévitable. Il y a malheureusement ou délibérément de la part de l'autre la volonté de ne pas comprendre !

CM : - Il y a plusieurs modes de gestion des conflits : la négociation, l'arbitrage et la médiation.

En tant qu'éducateur, il y a des règles établies qui ne sont pas négociables. On peut en parler, mais on ne peut pas déroger la règle (la loi). Certaines règles servent à se construire. « La parole est un outil symbolique qui permet de se fixer des limites (la loi) pour se réparer (devenir adulte) ».

La négociation : Si la communication est rompue, une négociation peut se faire avec l'aide d'un tiers, par exemple un avocat.

L'arbitrage : Un tiers peut prendre une décision pour les deux parties en conflit. L'arbitre ou le juge tranchera et prendra une décision.

La médiation : C'est un processus de gestion des conflits dans lequel les parties font appel à un tiers (le médiateur) pour les aider à trouver, par elles-mêmes, une solution au différend qui les oppose. Les accords tiennent souvent quand ce sont les parties qui ont pris les décisions.

On ne peut pas négocier en campant sur des positions. D'où le schéma de la pyramide. On va faire descendre la position sur la perception. C'est là qu'on voit que les 4/5^{ème} d'un conflit portent sur des interprétations, surtout au niveau des jeunes. Il faut élucider avec l'aide du médiateur quelle perception du conflit j'ai eu, quelle perception il en a eu et pouvoir l'exprimer.

Une fois que les perceptions ont été exprimées, le travail du médiateur va être la reformulation. Cela permet de vérifier qu'on a bien compris et de prendre du recul. Entendre ce que l'on vient de dire par quelqu'un d'autre, cela permet de bien pointer de quoi il s'agit.

Reprenons la pyramide. Après, c'est de faire exprimer les émotions. C'est le plus difficile parce que c'est tabou, c'est contre culture. Il y a 5 émotions : joie, colère, peur, tristesse, honte. A partir des émotions, on construit des sentiments (la colère engendre la haine, par exemple).

L'étape suivante s'appuie sur le fait que l'émotion suscite, déclenche, appelle un besoin, fait apparaître des intérêts : on a besoin d'estime, d'amour, de sécurité... (exemple : pour ne plus avoir peur, de quoi aurais-tu besoin ? - Qu'est-ce qui pourrait t'aider à... ?).

Le but est de dégager des intérêts communs et c'est ici que la négociation se joue, quand chacun a exprimé ses intérêts et ses besoins. Ainsi, en médiation, il n'y a pas des perdants et des gagnants, il n'y a que des gagnants. Tant qu'on n'arrive pas à gagnant/gagnant, la médiation n'a pas réussi (cela ne réussit pas toujours).

Le médiateur utilise des techniques de communication comme :

- Les questions ouvertes (éviter que l'on réponde par oui, non, je ne sais pas) ;
- L'écoute active (intonation, regard, posture, encouragements, impartialité...)
- L'empathie (se mettre à la place d'autrui, ressentir ses émotions) ;
- La reformulation ;
- Le message « je » (il met l'accent sur les sentiments de celui qui parle).

L'écrit peut aussi aider, comme Jacques Salomé le propose : on peut déposer sa colère, avec des mots, dans une boîte (c'est ta colère, elle n'est plus là comme obstacle, elle est à côté dans la boîte).

En communication, il y a des obstacles : juger, conseiller, interrompre, ordonner, menacer, interpréter, sermonner... Tenir compte de la culture et la différence de l'autre est primordial en communication.

Interv : - Pour visualiser le conflit, il y a aussi l'écharpe relationnelle, moi je l'utilise beaucoup en "vie scolaire" : on pose sur l'écharpe des objets qui symbolise les obstacles. Tant que les objets n'ont pas disparu, on ne se quitte pas, cela ne peut marcher. Le fait de visualiser est important.

Q : - Il faut avoir le maximum de postures d'écoute incorporées à nos pratiques. Mais après, pour gérer un conflit à chaud ?

CM : - Il y a deux types de conflits : ceux entre élève et institution ; ceux des élèves entre eux. Pour ces derniers, qui peuvent remonter de la cour de récréation, soit on a le temps de les traiter, soit on envoie en médiation (s'il y a) ou chez le CPE. C'est toujours une histoire de temps ou de disponibilité. Dans tous les cas, il faut toujours traiter. Dans l'instant ou plus tard.

Interv : - Pour moi, c'est important de ne pas "lâcher le morceau". Il faut reconvoquer l'élève pour parler de l'incident. C'est important en tant qu'image que les élèves puissent dire : "celle-là, elle ne lâche pas".

Q : - Que faire après le conflit ? Comment positiver ? Reconstruire ?

CM : - Vous n'avez pas d'espace de parole ?

R : - La salle des profs...

Interv : - Durant deux années, un psychologue est venu d'Avignon, grâce à l'assistante sociale, pour aider les profs. Nous avons ½ journée par mois, sur le temps scolaire, pour partager nos problèmes avec un psychologue. C'était bien, on échangeait sur nos difficultés et ces deux années ont paru plus légères, le bénéfice était double : profs et élèves. Puis on a changé de Principal et cela a été supprimé. C'est très dommage. Cette année, cela lâche de partout. Du coup, il y a eu instauration d'un "sas d'écoute". La permanence est assurée par des enseignants bénévoles sur leur temps libre.

CM : - L'espace de parole est une aide, mais tout le monde n'est pas formé à l'écoute...

Interv : - En AP, une de nos collègues qui a un diplôme de psychologue, Chantal Touranchet, est déchargée pour l'écoute des professeurs. C'est bien. On peut la contacter au Rectorat.

Interv : - Certains établissements refusent d'admettre qu'il y a problème et refusent ces espaces d'écoute.

Interv : - Il faut aussi se méfier des méthodes plaquées du type "on respire ; on relaxe..."

Interv : - Avez-vous des conseils à donner pour les interventions d'urgence face à une bagarre ?

CM : - En fait, il n'y a jamais de recette. Je n'ai pas de conseil à donner. On peut essayer de se mettre à la place de l'autre, on peut dire "je vois que vous êtes très en colère, pensez-vous qu'on puisse commencer un cours comme ça ?" C'est vraiment essayer d'utiliser le message "je".

Voulez-vous une petite histoire avant de se quitter ? C'est sur la différence de perception.

« Vous connaissez l'histoire du Petit Chaperon Rouge ? Eh bien, je vais vous raconter une autre histoire qui s'appelle le Grand Méchant Loup. Il était une fois un grand méchant loup ... »

ENTRE CE QUE JE PENSE
CE QUE JE VEUX DIRE
CE QUE JE CROIS DIRE
CE QUE JE DIS
CE QUE VOUS VOULEZ ENTENDRE
CE QUE VOUS ENTENDEZ
CE QUE VOUS CROYEZ
COMPRENDRE
CE QUE VOUS VOULEZ
COMPRENDRE
ET CE QUE VOUS COMPRENEZ
IL Y A AU MOINS NEUF
POSSIBILITÉS
DE NE PAS S'ENTENDRE.

Lu sur un bateau de la CGN, pour "La réalité d'être parent d'adolescent", MDB, 1994/1998.

PROJET PILOTE DE MEDIATION « PAR LES PAIRS » DANS UN ETABLISSEMENT SECONDAIRE

Principes de base et objectifs :

En réponse à la montée de la violence dans, mais aussi à l'extérieur des établissements scolaires, des programmes de médiation « par les pairs » ont été introduits dans certains établissements aux Etats-Unis depuis environ 20 ans. Ces dernières années, les projets se sont multipliés au point qu'à l'heure actuelle pratiquement la moitié des établissements possèdent un programme de ce type. A l'issue d'une formation à la médiation, des élèves volontaires peuvent intervenir sous la supervision de membres de l'équipe éducative, auprès de leurs camarades, pour les aider à gérer leurs différends ; d'où le terme générique de « médiation par les pairs ». En France, il existe environ une trentaine de projets expérimentaux.

On observe dans ces établissements une diminution du nombre des bagarres, du vandalisme, du taux d'absentéisme et d'expulsions et, dans l'ensemble, un meilleur climat d'apprentissage.

La médiation est un processus coopératif de gestion des conflits, structuré, volontaire et confidentiel dans lequel une tierce personne, le médiateur, utilise des techniques de communication et de négociation pour aider les personnes en conflit à rétablir un dialogue et à trouver leur propre solution au différend qui les oppose. Elle offre un espace d'accueil, d'écoute et d'expression qui donne la possibilité de dépasser des situations de frustration ou de blocage. Elle aide à la pacification par l'écoute des jeunes et à l'apprentissage de la communication. La médiation repose sur les principes suivants :

RESPONSABILITE, AFFIRMATION DE SOI, COOPERATION, NON-VIOLENCE, ACCEPTATION DE LA DIFFERENCE ET RESPECT DES REGLES.

L'objectif principal d'un programme de médiation « par les pairs » est d'apprendre aux jeunes à gérer leurs conflits de façon coopérative et constructive, sans nécessairement l'intervention d'un adulte en position d'arbitre et sans avoir recours à la violence physique ou verbale. La pratique de la médiation entraîne aussi une responsabilité des jeunes ainsi qu'une plus grande tolérance des différences individuelles et socio-culturelles. Pour les enseignants, l'objectif est de pouvoir se concentrer sur leur enseignement plutôt que sur la gestion des conflits de classe et d'exercer leur activité dans un environnement relationnel plus sain, plus favorable à l'étude.

A plus long terme, l'apprentissage à la médiation s'inscrit dans un processus éducatif et une démarche citoyenne plus ambitieuse de prévention de la violence en permettant aux jeunes de développer une attitude nouvelle face au conflit. Une meilleure connaissance d'eux-mêmes, la capacité d'exprimer et de canaliser leur agressivité de façon constructive, une compréhension des mécanismes qui provoquent une exacerbation des conflits, l'acquisition d'une technique de résolution des différends sont des outils que les jeunes pourront utiliser dans leur vie quotidienne, dans des situations personnelles, familiales, professionnelles et sociales aussi bien que dans l'intervention ponctuelle lors d'un conflit. L'apprentissage à la médiation participe aussi à l'émergence de citoyens acteurs et responsables.

Ce projet est une proposition qui devra être adaptée à chaque établissement selon ses besoins propres, après concertation avec l'équipe éducative.

1ère phase : introduction du projet à l'ensemble du personnel 3 à 6 heures.

Session d'information sur la médiation scolaire par un intervenant extérieur qualifié. Au cours de cette session, les objectifs et les principes de base de la médiation en milieu scolaire seront présentés et le projet expérimental discuté.

2ème phase : initiation à la médiation scolaire 2 ou 3 journées.

Formation donnée par un professionnel qualifié et suivie par les membres du personnel intéressés à une ou plusieurs des fonctions suivantes

- Médiateur adulte dans l'établissement
- Aide à la formation des élèves-médiateurs
- Coordinateur de l'instance de médiation,

Ainsi que quelques parents, dans la mesure du possible. Il serait souhaitable que 10 à 15 personnes suivent cette initiation.

3ème phase : sensibilisation des élèves.

L'ensemble des élèves est introduit au projet par des adultes ayant suivi l'initiation à la médiation, sous une forme à déterminer par les adultes initiés à la médiation. Il peut s'agir d'une courte présentation suivie d'une discussion dans chaque classe. A la suite de cette présentation, les élèves peuvent se porter volontaires pour devenir médiateurs.

4ème phase : choix des médiateurs élèves.

Si un nombre important d'élèves se portent volontaires, l'équipe devra décider d'un mode de sélection (choix par les enseignants, élection par les élèves, tirage au sort). On peut former environ 25 médiateurs élèves. Il est souhaitable de constituer un groupe représentatif de la population: sexe, milieu socio-culturel, différentes classes... Le groupe doit comporter des leaders positifs et aussi quelques élèves qui ont des difficultés de gestion du comportement.

5ème phase : formation des élèves médiateurs.

Cette formation donnée par les intervenants extérieurs nécessite cependant l'aide de certains des adultes formés à la médiation, dans la proportion d'un adulte pour 4 à 6 élèves. La présence du ou des adultes coordinateurs de l'instance de médiation est indispensable.

6ème phase : mise en œuvre de l'instance de médiation.

L'organisation sera prise en charge par les coordinateurs de l'instance de médiation avec l'aide de l'intervenant extérieur, sous forme d'un suivi-accompagnement dont la fréquence et la forme restent à déterminer.

Il est possible de créer deux instances de médiation :

- un groupe d'élèves pour gérer les conflits entre élèves
- un groupe d'adultes pour gérer les conflits famille-institution, enseignant-enseignant, enseignant-administration.

Les médiateurs élèves se chargent de la « publicité » pour le service offert auprès de leurs camarades.

Les demandes de médiation sont transmises par la communauté éducative, les parents d'élèves ou les élèves eux-mêmes aux coordinateurs de l'instance qui établissent le rendez-vous de médiation.

Les coordinateurs ont la garde des accords de médiation et sont chargés de la supervision des médiateurs élèves, à savoir supervision individuelle et réunion du groupe des médiateurs dont la fréquence est à déterminer.

Au début de l'année scolaire suivante, un nouveau groupe de médiateurs élèves sera formé par les adultes et les élèves déjà formés, de façon à faire bénéficier le plus grand nombre de jeunes possible de l'apprentissage de la gestion de conflit.

7ème phase : évaluation sur 1 ou 2 ans.

Elle peut comprendre:

- Passage d'un questionnaire,
- Etude des accords,
- Etude de critères objectifs (nombre des expulsions, absentéisme, actes de vandalisme, nombre de sanctions prononcées...

PREVENTION DES CONDUITES A RISQUES

4.

Antoine BRUNO,

Educateur de prévention, SOS Drogue International.

Dans ma pratique d'éducateur de prévention, j'interviens dans le cadre d'un Point-Ecoute Jeunes/Parents. La mission de ce service consiste à intervenir au plus près des réalités locales des quartiers « difficiles » pour :

- . promouvoir le développement d'actions de prévention et d'éducation à la santé ;
- . faciliter l'accès au droit et aux soins des «jeunes» (14-25ans) en difficultés et de leurs proches ;
- . soutenir les parents et proches dans leur rôle éducatif.

L'une des particularités de ce service réside dans la notion de *proximité*. En effet, Lia Cavalcanti (1992) définit ainsi la notion de «travail social communautaire»:

« Cette démarche doit:

- 1- tenir compte des spécificités ;
- 2- être participative ;
- 3- utiliser et intégrer les ressources locales existantes.

*Le concept du travail social communautaire se reporte donc à l'ouverture des professionnels vers un espace non institutionnel, ce qui implique une autre représentation sociale des rôles des professionnels ainsi que celle des usagers. Les postulats de base, c'est la citoyenneté des acteurs sociaux investis à partir de la reconnaissance de leurs différents champs d'expertise: soit-elle des professionnels, soit-elle des habitants, soit-elle des usagers. La démarche communautaire devient donc transversale, non hiérarchique et forcément innovatrice, puis que toujours liée et indissociable des spécificités locales ».*⁸

L'intervention d'un « spécialiste » ou d'un « expert » de la toxicomanie n'a d'intérêt que dans la mesure où elle vient valider ou soutenir les adultes quotidiennement investis dans des relations inter-personnelles avec les adolescents. Un «message» de prévention, unique, qu'il conviendrait de transmettre, ne peut être entendu et assimilé par un individu qu'à partir du moment où le contenu de ce message répond à une interrogation personnelle. Aussi, une

⁸ L. CAVALCANTI, *Les équipements sociaux et le travail social : Quels rôle et place à l'intérieur d'une politique de la ville ?* document non référencé, mai 1992.

action de prévention ne peut-elle émerger que des préoccupations partagées par les acteurs en présence (les adolescents, les parents, les enseignants, les travailleurs sociaux, les animateurs socioculturels, les professionnels de santé, les policiers de proximité...). Ces préoccupations ont une réalité singulière au niveau local ; elles s'inscrivent dans le vécu quotidien du quartier. Elles dépendent de l'histoire du quartier, des caractéristiques de sa population, de certaines individualités, de l'urbanisme, etc... En fait il ne peut y avoir de prévention efficace sans dynamique communautaire basée sur l'échange, la reconnaissance de l'autre comme acteur, l'acceptation de jouer un rôle citoyen visant l'épanouissement des adolescents dans leur quartier.

En effet, la prévention concerne chacun d'entre nous, en tant que professionnel, en tant que parent, en tant que citoyen et en tant qu'humain. Elle vise à faire émerger individuellement, un questionnement sur la santé.

Je vais illustrer mon propos avec deux exemples de questionnements : la Dépendance et les conduites à risque des adolescents. Naturellement, d'autres thèmes peuvent et doivent être abordés.

Si nous avons l'ambition d'agir dans le sens d'une prévention de la toxicomanie, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur la dépendance. A commencer par nos propres dépendances.

Parquet (1997)⁹ propose d'aborder le concept de dépendance par ce qu'il nomme « les comportements de consommation de substances psychoactives ». Il propose trois types de comportements :

- . l'usage (sans effets nocifs) ;
- . l'abus (début d'effets nocifs) ;
- . la dépendance (effets nocifs et relation exclusive avec le produit).

Cette réflexion permet de prendre de la distance avec les débats sur les drogues et sur la toxicomanie. Elle souligne alors l'intérêt d'une réflexion sur la relation que la personne entretient avec un produit, indépendamment de la nature du produit lui-même.

En corollaire, elle permet de nous interroger sur nos propres dépendances et sur notre désir (fantasme?) d'en préserver nos enfants. Comment aborder cette question, comment se positionner sur cette question, face aux adolescents auxquels nous sommes confrontés?

Est-ce respectueux, est-ce honnête, est-ce les préparer au mieux à la vie qui les attends que de leur affirmer que l'on peut exister sans aucune dépendance?

Interrogeons-nous maintenant sur l'adolescence, et souvenons-nous.

« Tout ce que fait un adolescent, il le fait pour la première fois ». Ce constat poétique de François Truffaut nous renvoie la spécificité d'une période de l'existence où l'enthousiasme et l'angoisse se mêlent tant la soif de découvrir et de maîtriser le monde environnant est forte. Dans cette quête où il tente de savoir si il est une victime ou un immortel, il se peut que l'individu se perde. Il se peut qu'il rencontre un produit et il se peut qu'il devienne toxicomane.

La notion d'adolescence est une notion moderne. En effet cette période de transition entre le monde des enfants et celui des adultes n'a cessé de s'allonger avec l'essor de notre civilisation. Les causes en sont multiples et complexes. L'allongement de la scolarité obligatoire et les difficultés d'insertion sociale sont des éléments de compréhension de ce phénomène.

Au sortir de l'enfance l'individu voit son corps se modifier. Physiquement, il ressemble de plus en plus aux adultes qui l'entourent. Il découvre en lui des pulsions qu'il ignorait jusqu'alors et qu'il ne comprend pas. Sa vie sexuelle commence. Ces changements sont si

⁹ P.J. PARQUET, *Pour une politique de prévention en matière de comportements de consommation de substances psychoactives*, CFES Dossier Technique, 1997.

profonds qu'il ne sait plus très bien se définir. Il en veut à ses parents car ils sont incapables de l'aider à surmonter son angoisse. Il entre alors en quête ; une quête dont sa vie dépend car c'est sa propre identité qu'il recherche. Et face à l'impuissance de ses parents il comprend très vite qu'il ne la trouvera que dans un combat pour gagner son autonomie. Il se retrouve donc en confrontation avec les seuls repères identificatoires dont il disposait jusqu'alors. Cette situation développe alors en lui un sentiment de culpabilité. Pour se définir il va chercher jusqu'où il peut aller et qui va lui poser ses limites. Dans sa démarche de remise en cause systématique, il interroge la règle. Il essaie de lui donner un sens en la transgressant. Il entretient alors une relation de fascination avec l'interdit. Il considère comme une affirmation de soi d'aller vérifier par lui-même si les barrières qu'on lui impose le protègent ou l'emprisonnent. Le risque devient alors un élément essentiel du plaisir. C'est également sur ce mode qu'il se tourne vers le monde extérieur. Il critique systématiquement les valeurs de l'adulte et tente de recréer les siennes propres. C'est donc par rapport à l'autre qu'il tente de trouver qui il est. L'autre, auquel il se confronte avec l'espoir d'être reconnu ne reçoit pas toujours clairement le message et a plutôt tendance à se défendre. C'est ici que se joue le nœud de la crise car au-delà de son identité propre, c'est de reconnaissance dont il a besoin. Il veut être estimé en tant qu'individu adulte en interdépendance avec ce qui l'entoure. Il est à la recherche d'un rôle ; il veut s'exprimer et être entendu. L'adulte est alors perçu, à la fois comme tortionnaire, tyran, maître, repère, miroir, exemple à suivre et/ou à ne pas suivre. La limite à laquelle il se confronte le définit lui-même et il gère tant bien que mal une crise avec ses douleurs, ses émotions, ses angoisses, ses espoirs et ses révoltes.

Lorsqu'un adulte est confronté à des adolescents quotidiennement, il est sans cesse testé. Chaque jour, il lui faut prouver qu'il est un «vrai» adulte cohérent qui mérite son statut d'adulte. Evidemment la tâche est insurmontable. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas faire des efforts pour être le plus cohérent possible. En effet, nous devons leur donner envie de devenir adultes. Lorsque les adolescents nous provoquent, ils cherchent à mettre à jour nos incohérences. Ils ont le don de les repérer de loin et d'appuyer là où cela nous fait le plus mal. L'enjeu et la gravité de la crise qu'ils vivent leur confère un œil aiguisé. La question de la dépendance est une question vive pour les adolescents d'aujourd'hui, parce qu'elle nous renvoie peut-être à nos incohérences et à celles de notre société.

Ce qui précède nous incite à nous interroger sur notre rôle. N'est ce pas en réalité l'adolescent qui définit pour lui la place de chaque adulte qui l'entoure ? Lequel d'entre nous n'a pas le souvenir d'un enseignant duquel il était plus ou moins amoureux lorsqu'il était adolescent ; ou d'un autre pour qui il éprouvait une haine farouche ? Certes les enseignants ont la mission d'enseigner, mais ils sont également des adultes, des citoyens, des humains. En ce qui concerne l'adolescent, peut-être ne cherche-t-il chez l'enseignant que l'adulte et l'humain ?

Et puis lorsque nous sommes adultes, humains, « normalement déséquilibrés », en confrontation permanente avec des adolescents aux prises avec une crise existentielle d'une violence inouïe, ne sommes-nous pas, nous aussi, dans une situation de crise ? Au-delà de notre mission, de notre projet, de nos tâches, cette situation ne provoque-t-elle pas en nous des questionnements sur nous, des doutes, des ressentis ?

Qu'en faisons-nous ?

Avec qui et comment partageons-nous nos préoccupations et nos questionnements ?

Pourtant, je crois que c'est à partir de ce partage que peut naître une dynamique de prévention et d'éducation à la santé, une dynamique forcément singulière.

ECHANGE ENGAGE AVEC MONSIEUR BRUNO

Au sein de *SOS Drogue International*, j'interviens pour des actions de prévention avec une particularité qui est l'intervention sur les quartiers difficiles. Les Points-Ecoute ont été mis en place en 1996 après le questionnaire Ballardur en direction des jeunes avec pour mission de traiter la souffrance psychologique des adolescents, la prévention des conduites à risques, etc. Le but est de redéfinir une relation.

A propos du lien avec la drogue qui est toujours un peu fantasmé, plutôt que de l'aborder directement, on préfère réfléchir sur la question de la dépendance. On sait que lorsqu'un adolescent a mal, tout peut arriver. C'est la circonstance où il suffit qu'un autre vienne et lui dise : « viens avec moi, j'ai de quoi te faire oublier... »

Il est difficile de faire de la prévention contre la toxicomanie, l'alcoolisme, le tabagisme. Je n'y crois pas vraiment, je préfère parler d'éducation à la santé, à la citoyenneté, qui reviennent en fait à la prise en compte individuelle de la personne : quelle relation a-t-elle avec son entourage et avec elle-même. C'est dans ce double mouvement qu'on peut agir.

Concrètement, on mène des actions à Marseille dans tous les quartiers en zone DSU (développement social urbain : c'est la politique de la ville qui définit des zones à risque). On intervient en réseau avec les différents acteurs du quartier (travailleurs sociaux, enseignants, parents, habitants, les adolescents, la police, les professionnels de santé ...).

Nous menons diverses interventions en établissements scolaires avec des groupes difficiles en formation (par exemple les CIPA : cycles d'insertion par alternance). On essaie de renouer la communication. A 16-18 ans, c'est la dernière chance pour un public déjà en échec (théâtre, plongée, travail de la parole...).

La question est : comment peut-on travailler avec ces gens-là qui sont déjà des exclus ? Quelle stratégie développer pour souligner la considération individuelle ? Comment signifier à ces adolescents qu'on les reconnaît ? Leur problème, c'est souvent ça : le sentiment de ne pas être reconnu en tant qu'individu. Montrer qu'on peut s'affirmer en tant qu'individu dans un groupe sans crier ni taper, ni monopoliser la parole...

C'est ce que nous essayons de faire.

Q : - Tu intervies dans les classes ?

AB : - Oui, parfois. On peut faire un lieu où on discute indépendamment de la classe, genre "point-rencontre" ou "espace-santé". On intervient aussi dans des classes particulières (3^{ème} d'insertion) une demie journée par semaine. L'enjeu est de créer une relation de confiance, mais le processus est plus ou moins difficile. Cela demande du temps.

Ce qui est inutile, c'est la "conférence" où on leur dirait « le shit, c'est pas bien » en pensant qu'après ils vont s'arrêter de fumer ! Cela ne se passe pas comme ça, il faut une relation. On essaie plutôt de valoriser les groupes de réflexion de profs sur ces questions-là pour qu'ensuite eux puissent le dire. Car sur eux, il y a des projections, du transfert.

Chaque classe est différente. Il faut forger de nouveaux outils (artistiques, sportifs) pour communiquer, libérer la parole et se rencontrer. Il faut être attentif à l'autre. C'est un peu clinique...

Q : - Je ne suis pas qualifiée pour recevoir cette parole, je ne sais pas quoi en faire après. Comment rebondir ?

AB : - Il faut s'outiller. Le problème de l'enseignement, c'est qu'il n'y a pas d'espace pour en faire quelque chose. S'outiller, c'est très simple : apprendre à dire « je », à échanger ce qu'on ressent. Pour faire cela, créer une ambiance, un groupe, une confiance réciproque,

éventuellement se faire aider par quelqu'un d'extérieur, mais pas forcément. Nous, en tant que travailleurs sociaux, nous avons un psychiatre qui nous suit toutes les semaines. Il faut militer pour avoir des espaces afin de faire cela.

Q : - L'information médicale est souvent gardée secrète. La communication pourrait parfois prévenir certains incidents. Ainsi, une fois, suite à une altercation, j'ai failli être agressé par un individu extérieur à l'établissement si d'autres élèves ne m'avaient pas défendu. C'est souvent après, au moment d'un conseil de discipline qu'on apprend certaines choses. A ce moment-là, on sait mieux si on peut traiter une question, ou l'approcher d'une autre manière, ou s'il est préférable de laisser la place à d'autres acteurs sociaux.

AB : - Il y a parfois échange. Ce n'est pas systématique. Ce qui est soulevé là, c'est un thème récurrent. Chaque fois qu'on a pu travailler avec un établissement scolaire, il a fallu traiter d'abord cette question-là. La question du secret entre l'infirmière, l'assistante sociale et les enseignants. D'où l'intérêt d'une personne extérieure qui travaille sur les dynamiques. On s'aperçoit alors que l'infirmière et l'AS souffrent fortement d'être seules, de ne pas partager la misère qu'elles vivent et d'un autre côté elles reprochent aux enseignants de ne pas les soutenir et eux leur reprochent de ne pas communiquer à cause du secret...

S'il y a dix personnes qui se mettent autour d'une table sans lien hiérarchique pour réfléchir à ce genre de problème, s'il y a confiance mutuelle quant au cadre de confidentialité, si le groupe met ses propres limites... Des fois, cela dure un an... apprendre à dire « je ». Il n'y a que quelques établissements à Marseille où l'on a pu créer de telles dynamiques. Souvent en LEP. Le problème est souvent de mobiliser les profs pour créer un groupe, décider d'un créneau horaire... Il faut des relais à l'intérieur, trois ou quatre personnes pour que la dynamique s'engage.

Interv : - Nous, nous ne voyons les élèves qu'une heure par semaine et, personnellement, je n'ai pas envie de connaître 600 cas individuels !

Je ne vois pas ce que cela m'apporterait de tout connaître. Je préfère utiliser mon temps à préparer des choses intéressantes pour les faire s'échapper de tout ça. Mon remplaçant avait monté un projet avec un éducateur, une action de prévention avec des affiches contre la drogue et j'avoue que pour moi ce fut un fardeau que de le poursuivre. Le programme d'AP m'incite plutôt à leur ouvrir d'autres horizons.

AB : - As-tu le sentiment d'une prise en compte individuelle des élèves ?

Interv : - Je crois. Je vois des élèves en situation très difficile, passifs. Quand je vois que, peu à peu, ils font quelque chose, je suis ravie. Je n'ai pas eu besoin, pour autant, de tout savoir.

AB : - Il faut savoir qu'on échange mieux sur les pratiques si on ne sait pas. En groupe de travail, il faut échanger sur des situations : « dans cette situation, j'ai ressenti ça ». Si la narration est trop précise (« cela se passait avec untel... »), on ne peut se l'approprier ; si l'évocation est plus générale, chacun peut l'associer à une situation personnellement vécue et l'échange est possible. En termes de responsabilités, sans doute est-ce différent si on est professeur principal ou si on a seulement les élèves une heure par semaine.

Interv : - Nous ne sommes pas préparés à tout affronter. Des fois, c'est très dur. Il nous faut du temps pour décompresser.

AB : - Cela me fait penser à la situation que j'ai vécue en post-cure pour adolescents ayant eu une expérience de toxicomanie. Il y avait souvent ce débat-là entre les éducateurs au plan psychologique qui les encadraient parfois durement et les intervenants du centre de jour où se trouvaient les activités et qui souhaitaient d'abord qu'ils s'expriment, qu'ils s'évadent de leurs problèmes au moins pendant ce temps-là. Cela marchait bien pour cela : il y avait deux moments séparés. Il est important de connaître l'individu, toutefois.

Interv : - Il nous est impossible de tout gérer et de faire de la psychologie à 2F 50.

AB : - Oui, c'est impossible à faire seul. Il faut le faire en groupe.

Interv : - Il faut aussi travailler sur soi. Il faut avoir la posture juste, pas forcément la parole psy. Tandis qu'on veut préserver un espace d'enseignement, ils arrivent avec leur violence, et ils viennent nous chercher. L'élève vient nous chercher là où on n'est pas cohérent, il a repéré notre faille et il s'y engouffre.

AB : - Il y a une question que les adultes ne se posent vraiment pas, c'est la question de la consommation et de la dépendance. Nous, le soir, quand on regarde la TV et qu'on mange des chips, la cigarette, l'alcool. Et l'adolescent, s'il va nous chercher, c'est bien là-dessus ! Là où nous, nous ne sommes pas cohérents dans notre vie.

Pour travailler sur soi, là aussi, il faut travailler ensemble. Car si on n'a pas de miroir, on ne se voit pas.

Interv : - Ce qu'il est difficile de supporter, c'est l'élève qui parle fort, s'agite en permanence, agresse ses camarades... La première année, j'ai subi tous les tests possibles. Pourtant, j'avais un passé d'animatrice de colonies, en plus, je suis d'un tempérament à ne pas me laisser agresser, mais ce public-là, je ne le connaissais pas.

AB : - La deuxième année ?

Interv : - La deuxième année, cela a fait son chemin. J'étais connue.

AB : - Dans toute relation, il y a une période de test, ensuite on est reconnu. Ce qui est recherché dans cette confrontation c'est "l'adulte" en tant qu'individu. C'est important d'aller jusqu'au bout, de ne pas céder.

Interv : - Avec 500 élèves ? Parfois, nous avons peur de passer à l'acte. Je ne suis pas sûr, si je suis agressé, de ne pas réagir violemment...

Interv : - Certains élèves apprécient la fermeté, les profs au profil GI, crâne rasé...

AB : - Il y a le respect dans la peur et le respect dans la confiance. Ce n'est pas tout à fait la même chose ! Mais il faut faire face. Certains conflits demandent à être réglés définitivement jusqu'à la maison. J'ai le souvenir d'un cas où, suite à un problème grave, le professeur et l'éducateur sont allés voir la mère chez elle : le conflit a été réglé, c'est un bon exemple de cohérence entre adultes, le professeur, l'éducateur, la mère, le jeune. Après, cela s'est su, le professeur a été respecté dans tout le quartier : si on est étranger, a priori on ne va pas être copains.

Interv : - Il y a des petites choses qui sont symboliques, qui mettent en place chez les élèves une espèce de ligne. Quand je suis arrivée en banlieue parisienne, beaucoup de gens étaient sous tranquillisants, on m'a dit « tu vas voir » et, franchement, la première chose à faire, c'est d'être toujours là. Cela ne veut pas dire être au collège de 8h à 18h mais ne jamais être absent, dire « je tiens, je tiens, j'ai la pêche ». Cela va durer le gros de cette fameuse première année et cela a un sens énorme pour les gamins. Parce que ça se délite dans leur famille, il y a des absences, absence d'éducation, absence de ce qui fait repère dans la cité, les professeurs sont absents, il y a le remplaçant qui reste un jour, le remplaçant du remplaçant... Du coup, ils errent de droite et de gauche.

Quand un prof est absent, mettons-nous à la place de l'élève, il ne va pas dire « oh, le pauvre, il a la grippe ». Quand on parlait de faille... Il dira « ça y est, on l'a eu un petit peu ». A la deuxième absence : « c'est presque bon, encore un peu et il va décrocher ».

Le prof qui reste, qui vient parce que implicitement il y a du sens à être là, cela sauve la matière et les rapports que l'on a. C'est tout bête, mais c'est fondamental.

ANALYSE D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT 5.

René AMIGUES, professeur des universités, IUFM d'Aix,
Laurence ESPINASSY-ARNAUD, professeur d'arts plastiques, en étude doctorale¹⁰,
Vincent FRASCHINA, professeur d'arts plastiques au collège Elsa Triolet, Marseille 15^{ème}

Synthèse des débats autour d'un document vidéo*

(* Il s'agissait d'un montage alternant scènes de classe et commentaires de l'enseignant filmé (en l'occurrence, monsieur FRASCHINA). L'établissement dans lequel il enseigne se situe en ZEP, dans le 15^o arrondissement de Marseille. Ce collègue était présent lors du stage, ses commentaires seront signalés par VF ; ceux de l'intervenant, Mr Amigues professeur en Sciences de l'Éducation à l'IUFM de Marseille, invité au débat, seront marqués d'un RA. La responsable d'une classe relais qui animait l'une des demi-journées de ce stage, participe elle aussi aux discussions).

Les interventions de chacun se succèdent ici chronologiquement, elles ne forment pas forcément un dialogue continu. La vidéo était projetée aux participants qui décidaient de l'interrompre quand ils le souhaitaient pour exprimer un commentaire. Laurence Espinassy.

- VF : Bien que l'on brasse des tonnes de matériel, on laisse souvent les locaux plus propres que certains collègues.
- On ne peut pas dire que les autres profs ne sont pas aussi soucieux que nous de faire respecter les lieux !

¹⁰ Actuellement enseignante-chercheure, maître de conférences à l'université d'Aix-Marseille I.

- Si on ne responsabilise pas les élèves quand ils jettent tout par terre en leur demandant s'ils font ça chez eux, on n'y arrive pas.
 - L'idée, c'est de faire comprendre aux élèves que tout acte a des conséquences, quel qu'il soit et qu'ils ne peuvent pas continuer comme ça.
 - Par le volume de ce que l'on brasse : matériel, productions, déchets ... la salle devient le territoire du prof : on affiche ceci, on garde cela, c'est nous qui gérons cet espace. C'est pas comme quand on n'a qu'une craie et un tableau : c'est un espace à nous.
 - VF : J'affirme que c'est mon espace de travail, un peu comme chez moi. Mes élèves pensent que c'est aussi leur salle car il y a des boulots qui datent de leur sixième. C'est une mémoire, une accumulation de traces qui n'existe pas ailleurs dans le collège. Mes élèves se sont aussi approprié le territoire.
 - C'est important, cette distinction entre gestes privés et collectifs : quand on se balade dans le quartier, on s'aperçoit qu'à l'intérieur des appartements, c'est très très propre et dès qu'on est dans le lieu public, c'est dégradé. Nous, profs, on fait respecter le lieu collectif ; sans parler du rôle éducatif à tenir dans la définition de la place des filles : ici c'est la mixité, c'est pas forcément elles qui nettoient ! Dans ma classe si un garçon balaie, il ferme les rideaux pour qu'on ne le voie pas : c'est un petit moment magique que l'acquisition de ces petites fonctions ...
 - Il me semble que c'est au tas de déchets dans la classe que l'on voit si le cours est réussi : si les élèves ont envie de laisser la place nette, c'est qu'ils ont adhéré au travail.
 - Il faut penser aux 5 à 7 minutes pour le rangement...
 - VF : On devrait offrir à tout nouvel enseignant, une horloge !
- (...)
- Au début, les élèves ne supportent pas le contact, c'est « ne me touchez pas ! », puis au bout d'un mois ça va mieux¹¹.
 - Moi, j'ai tendance à toucher les élèves et l'acceptation de ce geste est une marque de l'acceptation du prof. Une fois j'ai dû me raser (*le collègue porte une épaisse barbe*), et ça a frappé certains, ça les a déstabilisés. Ils étaient méfiants par rapport à ce nouvel être que j'étais ; ils refusaient une certaine proximité. J'en ai été très surpris et mal à l'aise.
 - C'est un bon baromètre : l'élève qui accepte d'habitude un certain contact, le jour où il refuse c'est que quelque chose ne va pas.
- (...)
- Parfois ils acceptent un certain type de rapport dans la cour et dès qu'on rentre en classe, ils mettent les distances.
 - VF : Dans mon collège, il y a 15 Jours, un jeune collègue nouvel arrivé a voulu séparer deux élèves qui se battaient ; l'une des deux a sorti ses ciseaux pour le lacérer, en criant : « je vais te planter ! ». C'en est arrivé là, parce qu'elles ne le connaissaient pas.
 - Ils acceptent certaines choses s'ils connaissent l'adulte qui intervient.
 - Il faut apprendre à se connaître, il faut le temps ; peut-être que parce que je suis une femme, ils acceptent un certain rapport maternel.
 - Il faut le faire avec beaucoup de tact, car certains sont réellement des écorchés vifs, ils ne peuvent plus supporter aucun rapport. C'est là qu'il faut capter les signaux d'alarme.
 - Moi je m'occupe d'une classe relais, et en cas de violence extrême les élèves peuvent tout casser, on ne peut plus les maîtriser. En sport, l'animateur qui intervient est très jeune, les élèves ne le considèrent pas comme adulte référent, mais plutôt comme un grand frère ;

¹¹ N.B. : quand on parle de « toucher » un élève, il s'agit de gestes tels qu'une main sur l'épaule, de tapoter un bras pour une mise en rang ... Dans tous les cas, d'un contact dans le but de rassurer ou de calmer quand on sait que la parole est insuffisante.

l'autre jour, il y a eu une bagarre avec tesson de bouteille, il a fallu 5 adultes pour arriver à les séparer car l'animateur n'avait pu y parvenir et avait failli être sérieusement blessé.

- Il ne faut pas négliger l'effet groupe : un rien peut déclencher la violence, c'est le catalyseur et comme l'élève doit tenir son rôle face au prof et devant le groupe, ça dégénère.
 - Se toucher c'est déjà un rapport à l'autre ; Je me souviens de deux gamines qui se battaient, personne n'arrivait à les séparer ; l'une a mordu le bras de l'autre, et ... elle a emporté le morceau de chair ! J'avais été bouleversée par cet acte de « manger l'autre » !
- (...)

- Dans un collège « rangé », tranquille, je n'ai jamais eu besoin de toucher un élève, ni de m'asseoir à côté d'eux.
 - La violence extrême c'est un état de crise, c'est exceptionnel ; il faut arriver à se replacer en amont de cette crise. À cette extrémité, il faut opposer un calme extrême. On est plus dans la raison, l'enfant ne voit plus les autres.
 - VF : Il faut réagir car il y a des risques de blessures graves. Parfois on n'a pas le choix, il faut rentrer dans le lard ...
 - Et tu le vis bien ça ? Moi quand ça m'arrive, pendant deux jours je ne dors pas très bien...
 - VF : Non je ne suis pas bien, mais dans d'autres cas, je ne suis pas intervenu à temps, j'ai hésité et je m'en suis voulu.
 - Mais même quand on arrive à calmer le jeu, le prof, lui, il encaisse !
 - VF : Je fais le parallèle avec les soldats. On doit être là. On est la « F.o.r.p.r.o.n.u » de l'Éducation Nationale.
 - Dans la classe relais il y a un rituel : chacun des élèves était un chef dans sa classe d'origine : c'est donc un rassemblement de chefs et ils en cherchent un nouveau. Au bout d'une semaine, on commence à comprendre qui est le meneur ; ce n'est pas une question d'âge, c'est le plus fort ; les autres sont aux ordres du chef. C'est lui que je charge d'organiser le travail au sein du groupe.
 - VF : À Strasbourg, on a connu plusieurs périodes « d'Intifada » et une fois j'ai été agressé par deux élèves. Il a suffi d'un regard d'un « chef » pour que ça s'arrête. J'avais été mis sous sa protection.
 - En Arts Plastiques, quand on a affaire à ces « héros », on peut arriver à leur montrer que leur force peut se manifester selon d'autres critères.
 - Il ne faut déléguer son pouvoir à personne. Si je fais le parallèle avec le Dojo, la classe doit aussi être un lieu sacré, régi par d'autres règles : celles des Arts Plastiques, celles du collège. Même s'il y a des « boss », il faut leur montrer qu'ici les exigences sont autres pour être un « boss ». Cette reproduction du schéma extérieur me gêne beaucoup.
- (...)

- Il m'est arrivé d'avoir trois bagarres dans ma classe en très peu de temps ; c'est peut-être dû aux conditions de travail particulières en Arts Plastiques, où l'on se déplace ...etc ... Je me suis interposée et dans l'action mes lunettes ont été brisées. Quand tout a été fini, à la récréation j'ai craqué, j'ai fini en pleurs à l'infirmerie. Les élèves m'ont demandé pourquoi j'avais pleuré, alors que pour eux une bagarre génère des rires et des cris. J'ai expliqué que pour moi elles se faisaient du mal et que je ne pouvais supporter cette banalisation de la violence. L'aspect positif, c'est qu'au moins on a pu en parler.
- Et avec tes collègues, tu as pu en reparler ?
- Non, pas vraiment.

- Moi, j'ai vu des situations abjectes, où les adultes comptent les points ! Aussi bien quand deux élèves se battent que quand un ou des collègues sont en situation difficile ... Il faut quand même se poser la question de ce qu'on fait là exactement.
- RA : Tout apprentissage est tribal. Les enseignants instituent des rituels, des codes qu'ils installent pour que les élèves se mettent au travail d'une certaine manière. Chaque enseignant à sa façon de faire, les élèves passent d'un milieu à un autre avec à chaque fois des rapports particuliers, et quand un individu change de milieu, il adopte les règles du nouveau milieu. Concernant cette violence, de voir des gens qui s'étripent, ce n'est jamais facile à accepter ; remettre de l'humanité dans les rapports sociaux, ça ne peut se faire que si l'on est soutenu par le collectif. On est bien dans son milieu de travail que si l'on sait que certains collègues feraient comme soi. Les élèves sentent le rapport à l'adulte, à la loi, aux règles, qu'ils peuvent se permettre. Quand un collectif est fort, si un adulte parle, il parle pour tout le monde. Le problème dans les collèges, avec des enfants qui sont des bolides parce que rien ne les arrête, c'est que la violence apparaît lorsqu'il n'y a rien en face qui s'oppose. Les changements de lieux sont propices à ces manifestations ; les élèves ne réagissent plus pareils entre le CM2 et la 6^{ème}, et pour des enfants qui ont du mal à se situer c'est trop : les repères ça devient eux-mêmes, et ils jouent un milieu contre un autre.
- Quand la classe arrive, je sors mes antennes, je l'accueille, je sens la tension : je perds quelques minutes, mais j'en gagne bien d'autres, rien qu'en demandant : qu'est-ce qui se passe ? Il faut prendre ce moment pour évacuer, pour parler et régler les conflits.
- RA : Le problème, c'est déjà à chaud : que faire de cet événement ? Mais, il faut ensuite le remettre au collectif adulte pour en parler, pour apprécier l'importance de l'événement sur l'établissement. C'est important de laisser refroidir les événements pour en rediscuter après, mais ce n'est pas un secteur de l'activité enseignante qui est prise officiellement en charge par le collectif de travail.
- Chez nous, on parle tout le temps de ça ; il y a peu de problèmes grâce à ça, toute l'équipe le sait et c'est très efficace.
- VF : On connaît bien maintenant ces phénomènes sociaux, psychologiques ... Je ne comprends pas pourquoi on arrive encore à construire des collèges avec de telles architectures qui servent la violence.
- Il existe des collègues qui refusent de parler de leurs soucis ; nous on sait car on entend du bruit, les élèves nous en parlent ... Mais si on essaie de dialoguer, ils nous répondent : « Non, non, on gère, tout va bien ».
- VF : C'est vrai qu'il y en a qui souffrent trop. Ils sortent sous les huées des élèves et ne s'en rendent même plus compte...
- RA : C'est bien de parler de tout ça à la cantine, mais tant que ça n'est pas compris dans l'organisation du travail, ça n'a pas la même valeur. Il faut qu'au niveau institutionnel, il existe un cadre d'accueil de ces paroles. Il y a des établissements où ça fonctionne. Il faut prendre conscience que ces questions ne peuvent se régler ou être prises en compte, que si l'on en parle dans un cadre institutionnel. Il faut considérer aussi, qu'il existe des enseignants difficiles à manœuvrer sur ces questions.
- Le repas n'est pas non plus un lieu pour ça, il faut qu'on décompresse ! Il faut que chacun soit à sa place : si le Principal est bancal, si le CPE n'assure pas, nous, on est en première ligne !
- VF : Quand on entend dire que dans certains collèges « chauds » ça tourne bien, c'est qu'à un moment donné il s'est passé quelque chose de positif au sein de l'équipe.
- Il y a aussi des profs qui ont une très haute opinion d'eux-mêmes, ils s'estiment être d'excellents profs, donc ils ne se remettent jamais en question et bloquent les situations.

- RA : Ce n'est pas la recherche de réponses administratives ou prescriptives qu'il faut viser, mais la reconnaissance institutionnelle de ces questions, en tant que préoccupations professionnelles et personnelles.
- Moi je comprends que certains collègues ne se sentent pas à la bonne place en zone sensible, ils ne se sentent pas faits pour ça, ni au niveau de leurs compétences, de leur posture, de leurs goûts ... Moi, je me sens bien ici, à ma place, c'est important.
- De toutes façons, les élèves sentent le prof mal à l'aise et ils font tout pour le faire craquer.
- Parfois il m'arrive d'avoir un langage un peu vif avec la classe ; il faut avoir le réflexe de dire : « excusez-moi, on efface tout, on se calme, on recommence ... », ça arrange bien des choses.

(...)

- Il y a certains collègues qui sont bien partout, à la Fac comme en zone sensible ; le problème se pose quand d'autres qui ont un très haut niveau d'étude n'arrivent plus à s'adapter au collège.
- Pourtant, au contraire, avec notre public, il faut avoir une aptitude à synthétiser les concepts, qui n'est pas facile. Il faut savoir revenir au geste tout bête et l'ouvrir sur des choses plus complexes.
- RA : Il me semble que le collègue inadapté au collège le sera aussi à la Fac. Le savoir, soit on pense que c'est mort, soit on suppose que c'est une mise en actes de quelque chose. Et c'est cette mise en actes qui va produire du savoir. La façon dont on arrange sa classe pour travailler, les outils qu'on a prévus ...c'est du savoir. Le savoir est certes écrit dans les livres, mais avant tout il est la mise en pratique efficace, la cristallisation de pratiques, de techniques ...En arts plastiques, on est obligé de passer par du faire, mais en maths, quand on parle de « faire des maths », c'est la même chose.
- Ce qui est réel, c'est ce qui résiste, c'est ce qui te revient dans la gueule. Si tu es « fluide » avec la réalité, ça n'arrive pas et c'est là qu'il arrive des choses intéressantes en classe et qui nous surprennent. Mais ça se construit avec eux, et ça c'est super, ça reste ! On a du mal à le saisir, c'est indicible ...En zone sensible, comme le nom l'indique, ça réagit : tu lances une incitation et ça revient très fort et tout de suite ! L'intérêt c'est que si tu te plantes, tu le sais.

(...)

- On a des avantages à enseigner les arts plastiques : en anglais par exemple, si tu n'as pas fait la première leçon, tu ne peux pas passer à la suivante, donc on arrive vite à des rapports de force, car la situation se bloque. Nous, on peut faire émerger des savoirs à partir de rien.
- Eux ils ont des programmes rigides ; nous c'est pas bien grave si on ne les respecte pas à la lettre, si on n'a pas bouclé.
- Il faut pallier le manque de matériel en le leur fournissant, tout en exigeant un minimum des élèves.
- Il y a des collèges où les élèves n'amènent jamais rien.
- Il existe des établissements où l'on peut faire voter au C.A. une ligne de gestion à l'intendance : on collecte 20 F/ élève/ an, c'est clairement géré par le collège. Mais ça pose des problèmes de stockage, de dévouement, c'est l'enseignant qui gère tout, qui va acheter ...Mais on y gagne en qualité et variété du matériel, en respect par les élèves, ils savent que c'est à eux. Il y a davantage de plaisir à travailler, donc on apprend mieux.
- VF : Moi, il y a des choses que je ne fais plus : les très grands formats, les travaux très salissants. Je restreins, je limite les dégâts. Je n'ai pas de réserve, donc je privilégie les travaux faciles à ranger. Je n'ai pas envie de gérer le budget de plus de 500 élèves

...Avant j'avais un budget pédagogique de 2 F/ élève /an, aujourd'hui j'ai 5 F ...Donc je préfère le « système récup. » !

- RA : Je voudrais revenir sur les questions de temps et de mémoire. On voit dans le film, que les élèves, en janvier, ont déjà acquis de nombreuses règles de fonctionnement : quand tu donnes les consignes, certains sont en mesure d'anticiper. Concernant la mémoire, ce lieu est ta classe et les élèves se l'approprient. Dans la classe il y a des traces, des travaux anciens accrochés, ils s'y retrouvent. C'est un lieu d'étude et de vie. Les lieux qui font mémoire sont un repère qui font que l'on sait pourquoi on est là, comment on est là, par rapport aux autres et au travail que l'on produit. La classe d'arts plastiques, en ce sens, est moins anonyme que beaucoup d'autres.

Tu as dit aussi que tu travaillais sur le long terme : ce sont des 6^{ème}, mais tu sais que tu les auras jusqu'en troisième ; ce ne sont pas seulement des habitudes de travail que tu leur donnes, mais tout un style de façons de faire. La progression dans l'acquisition des connaissances en arts plastiques est très intéressante par rapport aux autres disciplines. Les conditions d'action sont liées aux conditions d'apprentissage. Il faut que certaines conditions soient mises en œuvre, pour arriver à un certain type d'apprentissage. Les règles de fonctionnement au sein de la classe sont dictées par des nécessités d'action. Il existe donc en Arts Plastiques des exigences très fortes sur les façons de dire, de penser : ce sont les conditions nécessaires pour se comporter par rapport aux objets, aux autres. Les règles indispensables pour se partager les outils collectifs, par exemple, ne sont pas « disciplinaires » au sens du maintien de l'ordre ; elles le sont au sens de la discipline enseignée, car elles sont constitutives de l'activité de travail. Cela a une incidence sur la construction identitaire. Si chaque prof agit de même dans son coin, ça apprend beaucoup aux élèves, qui comprennent que chaque enseignant avec des outils différents, les fait avancer dans le même sens.

- RA : Nous avons observé des profs de maths dans un établissement sensible où les élèves, dans une classe d'insertion, arrivent au fur et à mesure pendant plus d'un quart d'heure. Le collègue ne les renvoie pas, il préfère les intégrer au cours, car n'étant pas très assidus, autant les faire travailler quand ils viennent au collège. Il a donc fallu trouver un compromis viable entre règle de vie et mise au travail. Le prof a mis en place un rituel : une série d'exercices écrits au tableau. Au fur et à mesure que les élèves arrivent, ils les font, quand tous sont arrivés, il reprend la main, fait la correction et amorce ainsi le nouveau cours. Ainsi chacun contribue à un travail collectif et les perturbateurs sont remis en place par les élèves : « tu nous empêches de travailler ». Au prix d'un engagement fort de la part de l'enseignant et du collectif (c'est un projet d'équipe), il y a un travail d'enseignement et d'éducation qui s'effectue. Il n'y a pas de baisse d'exigences, le travail est de bonne tenue en maths, mais un compromis avec soi-même : céder sur certaines choses pour en obtenir d'autres ; ne pas rejeter l'élève mais faire en sorte qu'il participe à un collectif.

C'est : « comment faire au mieux, malgré tout » !

Rapport rédigé par Laurence ESPINASSY.

TEMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS

6.

Les questions que pose le travail en contexte difficile sont nombreuses. Certaines sont probablement d'ordre très général, d'autres sont plus spécifiques aux arts plastiques. Ces rencontres contribueront à le préciser.

On retrouvera restituées ci-après quelques unes des pistes susceptibles d'orienter de futurs débats. Elles furent collationnées, notamment en prenant comme références la nature des débats généralement engagés à l'IUFM avec les professeurs stagiaires et adressées aux participants à ces journées quelques semaines avant le début des rencontres :

1. *La règle, le règlement. Rédiger un code de bonne conduite en AP ?*
 2. *Rôle du PAP vis-à-vis de l'équipe éducative, l'administration...*
 3. *Sortir de l'établissement avec les élèves ? Musée, sport...*
 4. *Que faire de la vie du « quartier » ; de la vie privée ; de l'avenir ?*
 5. *Fortes hétérogénéités culturelles ; disparités d'âge et de maturité...*
 6. *Etre éducateur ; être enseignant ?*
 7. *Elèves sans argent et sans matériel...*
 8. *Accès aux références artistiques : réussite, leurre, utopie ?*
 9. *Pratiquer en AP : acte désuet ou construction de soi ?*
 10. *Arts plastiques et projet professionnel ?*
 11. *Finaliser, capitaliser, comment ?*
 12. *« Niveau », « réussite », programme, encouragement, exigence ?*
 13. *Parcours diversifiés, croisés... projet en 3^{ème}, centration sur l'élève ?*
 14. *Encadrer, ne pas désorienter, être clair et précis et ... propositions ouvertes ; écart ?*
- *Etc.*

Ou bien encore, cette liste non exhaustive d'aphorismes, affirmations parfois contradictoires recueillies sur le terrain et susceptibles de susciter quelques commentaires :

- « *Pas de succès en ZEP sans une équipe soudée d'enseignants et d'administratifs* »
- « *il faut clore entre la maison, la famille, la cité... et ce qui se fait au collège* »
- « *à Marseille, certains élèves n'ont jamais vu la mer* »
- « *attention au brouillage entre enseignant et éducateur ; ne pas tout porter sur ses épaules* »
- « *le bon prof, disent les élèves, c'est celui qui nous respecte et qui garantit l'ordre* »
- « *les élèves connaissent la loi du plus fort ; il se trouve qu'au collège, c'est le professeur* »
- « *ne pas sous-estimer les sexismes culturels : garçon-fille ; homme-femme* »
- « *il faut identifier les facteurs socio-culturels ; toute incivilité est un cri ; tout agresseur, un agressé* »
- « *respecter la chronologie : prendre la classe - tenir la classe - ensuite, faire la classe* »
- « *toute séance est une heure d'éducation civique : respecter mais aussi regarder l'autre sans peur ni défi* »
- « *toute séance est propice à combler les lacunes dans tous les domaines et surtout en français : donner du sens aux mots* »
- « *éviter de régler les affrontements à chaud ; tu te calmes, je me calme, on en discute dans 5 mn* »
- « *il faut désamorcer les conflits, tout négocier en classe : constat des torts ; réparation ; clôture de l'incident ; jamais faire semblant de ne pas voir* »
- « *ne pas rater sa rentrée : les règles ; s'imposer physiquement ; inspirer confiance et curiosité pour la matière* »
- « *le prof est garant de la sérénité : il est donc irréprochable* »
- « *être toujours là ; prendre les élèves à l'heure dans la cour* »
- « *s'il y a une règle établie ensemble, la classe en est témoin : elle ne se discute pas ; courtoisie mais fermeté* »
- « *instituer des rituels de conduite commune* »
- « *s'associer des élèves-médiateurs : gestion matérielle, respect de la salle et des règles communes de vie* »
- « *règles de prise de parole : pas de communication horizontale ; on lève la main ; on écoute l'autre* »
- « *énorme demande affective : les écouter et leur prouver qu'ils peuvent réussir* »
- « *cahier de correspondance ou devoirs à la maison inadaptés : préférer les tâches de fin d'heure* »
- « *garantir le calme, bannir toute brutalité envers les objets ; le niveau sonore est référé sur le professeur* »
- « *instituer des comportements civils mécaniques : s'installer, nettoyer son périmètre, attendre à la sonnerie...* »
- « *pas d'hésitation, pas d'attente, pas de zone de flou, instructions claires, matériaux et outils adaptés* »
- « *penser à la disposition des tables, à l'écran, à l'accès aux outils, à la distribution des matériaux* »

- « *propositions de cours à la demande très lisible ; fractionner ; minuter ; répéter ; reformuler ; écrire* »
- « *adapter pour conduire à la réussite ; penser aux décalages sociaux, culturels ; à l'âge lié au retard* »
- « *se montrer compétent et rassurant : en dessin ; en manipulation d'outils ; en aide méthodologique* »
- « *donner l'occasion de dire et de se dire : je fais, je dis, ils m'écoutent* »
- « *un seul objectif : montrer que l'on peut réussir* »
- « *tout faire en classe ; rien d'une semaine à l'autre ; comptabiliser ce qu'on a appris et le contrôler* »
- « *toujours donner du sens, finaliser un travail : dans quel but, vers quel progrès personnel ?* »
- « *qu'a-t-on appris aujourd'hui ?* »
- « *peu de parole, agir ; l'objectif restant néanmoins de leur faire accepter le principe du dialogue* »
- « *attention au gaspillage des matériaux, aux outils nouveaux : éviter tout risque d'incident ou de panne* »
- « *travailler sur le lieu commun, le stéréotype, les repères des élèves, sur l'inféodation aux marques* »
- « *sortir du contexte local ; ce qu'ils attendent du professeur d'AP, c'est qu'il les transporte ailleurs* »
- « *étudier un projet de classe rien qu'à eux, ouvert à la vie, apte à les valoriser dans le collège* »
- « *travailler l'évaluation en commun, lieu de justice et de compréhension des jugements et des règles* »
- « *réaliser des produits aboutis, techniquement exigeants, non infantilisants, dont ils voient la nécessité* »
- ...

En rapport plus ou moins direct avec ces sollicitations, voici pages suivantes quelques témoignages recueillis en amont de nos travaux et dont certains aspects ont été repris durant les rencontres :

Christine Thomas, collège J. Moulin, Marseille 15ème
ENSEIGNER EN CONTEXTE DIFFICILE
BILAN D'UNE EXPERIENCE

1. MISE EN PLACE DU PROJET

1.1 Argument

Mené sur les deux années du cycle central. A partir d'un film de Robert Guédiguian, « A la place du cœur » présentant de nombreux plans sur Marseille partir à la recherche de ces plans, repérer et vivre les lieux, parcourir des espaces réels et fictifs, relever des traces: " Voir la ville ".1999/2000.

Avec la compétence de l'Alhambra Ciné-Marseille partir sur le tournage de plans choisis par les élèves dans leur propre quartier (cf. cassette vidéo.): " Courts récits du réel "1999/2000.

Réinvestir les acquis et approfondir l'analyse de l'espace et plus particulièrement celui du port autonome:" Frontières "2000/2001.

1.2 - Le contexte

Le projet s'est mis en place à partir d'un certain nombre d'observations spécifiques faites au collège Jean Moulin:

- un collège de ZEP à population très hétérogène, en provenance de quartiers à " images " très différentes, accueillant des élèves d'origines et de cultures diverses, possédant peu ou pas de culture historique, scientifique ou artistique, mais cependant intéressé et curieux..

- existence, dès le niveau sixième, de classes dites " européennes ", bilingues anglais-allemand ou anglais espagnol considérées comme étant de " bonnes classes "

- existence, les années précédentes, d'un atelier de pratique artistique et de classes " arts plastiques " considérées par les élèves comme des lieux valorisants où ils se sentent bien; parmi ceux-là, des élèves en échec, traînant derrière eux une mauvaise image de marque souhaitant apparaître différents.

- existence d'un potentiel d'élèves attirés par les arts plastiques, possédant un esprit curieux et pour lequel l'atelier n'était pas encore accessible parce que réservé aux élèves de 4ème et 3ème.

- une équipe de direction favorable aux actions nouvelles pouvant s'intégrer au projet d'établissement.

- une équipe soudée et stable d'enseignants, prête à s'engager dans des projets permettant d'offrir à chacun un enseignement de qualité

- la mise en place des parcours diversifiés puis cette année des travaux croisés.

2 -LE CONCEPT.

2.1 Choix du niveau

Afin de permettre un travail suivi sur deux années et profitant de la stabilité de l'équipe d'enseignants, le choix s'est porté sur le cycle central. la classe est intégrée dans le cadre des parcours diversifiés mais fonctionne plutôt comme une classe " atelier ".

2.2 Objectifs généraux

- Par le biais des arts plastiques, valoriser les élèves tant à leurs yeux qu'au regard des membres de la communauté éducative.
- Mettre en place une structure de fonctionnement plus souple permettant de travailler dans des conditions plus favorables à l'acquisition, non seulement des connaissances plastiques mais aussi dans toutes les matières grâce à la constitution d'équipes d'enseignants volontaires et d'un personnel de CDI compétent et motivé.
- Disposer de moyens horaires supplémentaires afin d'inciter à des pratiques plus diversifiées.
- Favoriser par des sorties inter-disciplinaires une ouverture au monde extérieur.
- Prendre place au sein du programme d'arts plastiques et plus particulièrement dans le cadre de l'étude de l'espace architectural.

2.3 Contenus disciplinaires

En Arts Plastiques

Faire découvrir leur ville aux élèves et mettre en évidence sa spécificité, les sensibiliser à leur environnement, leur montrer que s'y côtoient en permanence présent, passé et avenir.

Leur faire prendre conscience de la cohérence de deux approches, celle de l'espace par le corps de celui qui s'y inscrit, (en tant que spectateur et habitant), et celle des pratiques artistiques qui engagent l'environnement

Les sensibiliser au fait architectural.

Permettre une meilleure maîtrise du langage,

Exercer un regard critique par le biais d'une pratique photographique et cinématographique: " construire " la ville par le regard qu'on porte sur elle.

En lettres:

Le rapport du corps à l'espace en littérature .

Travail systématique sur le lieu dans lequel se situe l'histoire.

comment le choix d'un genre littéraire implique l'utilisation d'un certain espace: espace clos du roman policier, château en ruine ou labyrinthe dans le roman gothique ou fantastique.

Réflexion sur les conséquences et influences de l'espace littéraire sur le personnage: quelle atmosphère se dégage du lieu et que ressent le personnage ?

En Histoire et Géographie

Travail sur:

La présence de l'homme dans l'art; comment est-il perçu dans cet environnement.

L'importance grandissante de l'homme en tant qu'être dans la société, en tant que décideur de son environnement culturel et artistique.

l'ouverture de l'horizon humain par la découverte la perception de l'homme à différentes échelles (région, pays, monde).

3 - MISE EN PLACE.

Choix d'un partenaire

Le cinéma l'Alhambra, géographiquement proche, impliqué dans un travail avec des élèves de collègue, s'est imposé.

Description des activités

Partir à la reconnaissance des plans du film de Robert Guédiguian avec un objectif photographique. Associer production photographique, prise de croquis et prises de notes, analyse et travail documentaire, rédaction de textes.

Travailler sur ordinateurs Imac, apportés par l'Alhambra dans la salle d'arts plastiques au montage des images puis des bandes sons.

Partir dans les cités et les lieux choisis par les élèves se mettant ainsi dans le rôle du réalisateur, de l'acteur, du monteur pour tourner les plans destinés à donner à voir leur quartier par le biais de l'image cinématographique.

Présentation des travaux

- les travaux photographiques et les croquis ont été présentés, sous la forme d'une installation, dans le cadre de l'exposition " Changez d'R " au Parc Chanot en mai 2000.

Le cassette vidéo a été présentée dans le cadre du festival du documentaire " Fictions du réel " à la Criée à Marseille en juin 2000 en présence des élèves (plus qu'intimidés par les applaudissements du public mais répondant cependant avec hardiesse aux questions posées); les photos étaient exposées dans le hall de la Criée.

4. BILAN DE FONCTIONNEMENT

La classe de cinquième est fière de son label " Arts Plastiques /archi " et se considère comme une bonne classe, en tout cas une classe différente. Il en est de même au sein de la communauté éducative. Les résultats du troisième trimestre en ont témoigné. Même si le niveau est resté relativement faible, ces élèves ont montré un comportement exemplaire par leur attention, leur travail, leur état d'esprit et leur implication.

L'expérience se poursuit cette année sur une classe de quatrième composée, autant que l'a permis le choix des options, des élèves cinquième ayant participé au projet " Voir la ville ". Le noyau de cette classe est constitué des 11 élèves qui étaient déjà en classe " arts plastiques ". Un effectif plus chargé (27 élèves), l'addition d'élèves redoublants posant des problèmes graves de comportement: insolence, refus de travailler a dans un premier temps modifié le profil de la classe et rendu le travail très difficile malgré la détermination du noyau d'élèves précédant de continuer à travailler. Cependant, la classe, a ajusté son attitude face au travail.

Elle a bénéficié de la bonne image de la précédente 5ème, le label " arts plastiques-archi " est à présent reconnu. Le fait d'appeler ainsi cette classe plutôt que par son numéro représente pour les élèves un autre type de reconnaissance plus valorisant aux yeux des autres élèves et parfois aussi aux yeux des autres professeurs.

Le fonctionnement sur un créneau de 2 heures et le recours à trois professeurs intervenant en parallèle permet de varier les pratiques et de favoriser l'investissement des élèves. Le projet mis en place cette année dans le cadre des travaux croisés questionne la notion de " Frontières " et réinvestit les acquis du travail précédant.

Les effets positifs

- acquisition d'une autonomie, non seulement en arts plastiques mais aussi dans toutes les autres matières.
- acquisitions de connaissances et de savoir-faire dans un domaine nouveau celui du cinéma.
- le lien entre les diverses disciplines se fait mieux.
- la verbalisation autour des travaux permet une meilleure maîtrise de la langue.
- valorisation et acquisition du sens des responsabilités individuelles et collectives.
- acquisition d'un sens critique et de la capacité à questionner en groupe, ses productions.
- intégrer la vie dans le quartier à la vie en classe et ceci sans polémique.

Babeth MAROCCHINO
Collège Frédéric Mistral, PORT DE BOUC

Vaste programme, vaste sujet....

Je travaille depuis 9 ans à Mistral à Port de Bouc. J'ai commencé en tant que PEGC, j'enseignais donc également les Lettres au début.

Le public de Port de Bouc est particulier. Principalement composé de deux communautés qui s'affrontent parfois, se tolèrent dans le meilleur des cas et s'opposent souvent : gitans sédentarisés et maghrébins. Le contexte familial de nos élèves est souvent difficile : parents au RMI, primo-arrivants, problèmes d'alcoolisme, de violences familiales, voire d'inceste, grands frères, pères, oncles ou cousins délinquants, pensionnaires des Baumettes ou d'ailleurs. Malgré tout même si la violence verbale reste leur principal moyen de communication, on observe peut-être moins de violence physique (ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas) qu'à Marseille Nord ou en Seine-St Denis. Les élèves sont très faibles, agités, en échec scolaire pour une grande partie d'entre eux, démobilisés et peu enclins à l'effort mais leur demande affective est énorme. Si l'on excepte les gitans pour qui la présence à l'école n'est nécessaire que pour les allocations familiales, les autres viennent volontiers, se sentant mieux au Collège qu'à la maison. De là à y venir pour travailler... Cette règle est d'ailleurs valable jusqu'à mi-mai, début juin, puisqu'aux beaux jours, la plage prend le relais...

Dans un tel contexte, comment amener un élève à appréhender l'Art Contemporain ?

La réponse est certes « bateau », mais je reste persuadée que bien plus qu'un savoir-faire c'est d'un savoir-être dont il s'agit. On sème la petite graine qui grandira ou pas, on ouvre l'esprit vers des horizons insoupçonnés, (pardon pour le lyrisme), mais à raison d'une heure par semaine, sachons rester réaliste et par conséquent modeste. L'Art Contemporain s'est posé bon nombre de questions qui les intéressent : la société de consommation, la désacralisation de l'Art, et sur des plans plus « plastiques », support-surface, représentation, couleur, forme etc etc, je crois sincèrement que les élèves ont plutôt un a priori favorable au dessin comme ils disent.

Dans mes cours d'Arts Plastiques (qui ne sont en rien une référence, tant s'en faut) l'écrit n'intervient qu'en fin de travail (toutes les 4/5 séances) et toujours par un temps très court de copie de quelques définitions sur le cahier. Le reste du travail est plastique bien évidemment, mais surtout **verbal**. La confrontation entre leurs travaux et les œuvres, l'évaluation à laquelle elle donne lieu est verbale, mais surtout durant toute leur intervention les échanges sont autorisés. Certes le niveau sonore de la classe d'Arts Plastiques dépasse et de loin, celui des autres cours, et, certains jours de fatigue, c'est moins facile à gérer, mais je suis certaine que de comparer son travail à celui du voisin, échanger des points de vue, défendre le sien est formateur et je dirais même, plus important encore que l'effectuation proprement dite. Et même si certains jours, la conversation roule plutôt sur le dernier score de l'OM que sur les différents moyens de suggérer la profondeur sur un espace plan, je laisse toujours le temps à une certaine « convivialité » de s'installer avant de les guider vers des échanges plus directement centrés sur les Arts Plastiques.

Il est important que le cours d'Arts Plastiques soit un moment de plaisir, une bouffée d'oxygène dans un quotidien souvent pesant et très ennuyeux pour bon nombre d'élèves en échec. Il n'est pas pour autant question que la salle d'Arts Plastiques soit une annexe du Foyer ou de la cour de récréation. D'où la nécessité d'imposer un certain nombre de règles, en particulier en ce qui concerne la gestion du matériel, incontournables. Le moins responsable des élèves ne supportera pourtant pas d'entrer dans une salle où les tables sont maculées de

peinture, le sol jonché de papiers et les chaises dans tous les sens. L'éducation à la Citoyenneté passe aussi par là. Personne ne sort de la classe tant qu'il y a encore un papier par terre ou une palette sale. Et peu m'importe qui est le coupable, je ne cherche jamais à savoir de qui il s'agit. L'ensemble de la classe doit laisser la salle dans l'état où elle l'a trouvée. Qu'ils se débrouillent entre eux ! ...et ils se débrouillent très bien.

Cela demande une certaine énergie en début d'année, mais le bénéfice est considérable. D'autant plus qu'étant la seule prof d'AP du Collège, j'ai tous les élèves durant toutes leurs années au Collège, et que cet « entraînement » dure les premières semaines de 6^e, et c'est tout.

J'exige de tous qu'ils apportent les pochettes canson en début d'année et je stocke les feuilles en vrac. Elles sont en libre service surveillé tout au long de l'année. Pareil : gros boulot en début d'année, mais tranquillité assurée ensuite. Les cas particuliers sont réglés entre l'élève et moi, mais ils sont rarissimes. En général en début d'année, ils ont le matériel requis mais les feutres gouache etc se perdent en cours d'année. Je prête sous haute surveillance. Bref, tout un tas de règles qu'il serait fastidieux d'énoncer de manière exhaustive, mais qui contribuent à instaurer que, bien que moins rébarbatif que d'autres, le cours d'AP est en cours, qu'on est en situation d'apprendre même si c'est de façon différente et qu'enseigner c'est aussi avoir des exigences. Et, à mon sens ; ça passe aussi par la gestion du matériel.

Dernier point : je ne donne JAMAIS de travail à faire ou même à terminer à la maison. D'abord parce qu'apprendre à gérer son temps de travail fait partie des objectifs de mon enseignement, ensuite parce que j'ai besoin de voir les élèves en train de réaliser, de les écouter échanger sur leurs travaux, et parfois, mais pas toujours, d'intervenir dans ces échanges. Enfin on évite les parasitages du style : travail réalisé par un grand frère, ré-explication de parents bien intentionnés mais « à côté », ou perte de vitesse de celui qui ne travaille pas à la maison par paresse ou parce qu'elle doit gérer le travail domestique (et il y en a ...).

Enfin, le plus (qui n'est pas si petit que ça) ; c'est que dans cet espace de liberté surveillée où la parole respectueuse et correcte est autorisée, bien souvent, des contacts privilégiés se nouent entre tel élève et le prof d'AP. Parfois d'ailleurs avec des élèves agitateurs ou fermés à l'adulte, comme cela peut être le cas aussi avec les profs d'EPS.

En conclusion, j'ai l'impression d'avoir enfoncé des portes ouvertes et récité une litanie de poncifs, mais tout ceci peut servir de point de départ à une discussion ou, en tout cas, a le mérite d'être un aspect d'une expérience pédagogique tout à fait personnelle puisqu'élaborée « sur le tas ».

Pour apporter ma toute modeste contribution à ces journées de travail je joins un résumé d'un projet que je mène depuis 2 ans avec la classe de 3^{ème} dont je suis prof principal. Projet mené sur 3 axes : les AP (of course), le projet de l'élève et l'éducation à l'orientation..

Merci d'avoir eu la bonté de me lire jusqu'au bout et ... encore un petit effort : il reste le projet !!!

Projet : Quels chemins pour demain ?
(ou comment essayer d'éduquer un élève de 3^e à l'orientation)

Travail réalisé avec la collaboration efficace et indispensable de Michel BRULIN aide-éducateur affecté au Centre de Ressources*

Travail mené en heure de vie de classe (pas sur l'heure d'AP)

OBJECTIFS GENERAUX

- Apprendre à l'élève à mieux se connaître.
- Etre capable de se repérer dans les différentes filières d'orientation après la 3^e
- Apprendre à s'investir dans son travail, acquérir l'autonomie, se prendre en charge
- Instaurer un meilleur dialogue entre l'équipe éducative, les élèves et leur famille.

OBJECTIFS OPERATIONNELS

- Etre capable d'utiliser le Centre de Ressources* et/ou le CIO
- Savoir mettre en adéquation ses propres potentiels, ses goûts et ses désirs
- Etre capable d'objectivité et de réalisme
- Savoir s'évaluer.

ACTIVITES PEDAGOGIQUES

(n'apparaissent ici que les activités concernant les AP)

Réalisation d'un « Itinéraire Personnel » à chaque élève

- Distribution du dossier « D comme Dominique » à chacun. (COP). Lecture individuelle. Débat collectif. *(septembre)*
- Répertoire des différentes questions et des réponses à obtenir pour mieux se connaître et donc s'orienter. Prise de conscience des incidences sociales, familiales, de santé, etc... sur le devenir professionnel. Réalisation d'un questionnaire listant les informations indispensables. *(oct-novembre)*
- Travail sur sa propre photo d'identité agrandie à la photocopieuse format A3 :
 - donner à voir sa propre personnalité par une intervention plastique sur la photocopie. Etudes de différents portraits et autoportraits d'artistes.
 - Réponses au questionnaire précédemment élaboré assemblées au gré de l'élève dans un album, une boîte, un dossier ...(etc) réalisé par l'élève et dont le contenu reste personnel et à enrichir au fur et à mesure des différentes activités de l'année ou des années à venir. L'autoportrait servira de couverture, page de garde, décor, couvercle..., selon la présentation choisie de ce qu'on appellera l' « Itinéraire Personnel » de chacun. *(nov-avril)*

EVALUATION

- Conseils de classe : adéquation entre le projet de l'élève et l'orientation proposée par le conseil de classe.
- Investissement de l'élève dans son projet : s'est-il donné les moyens d'y parvenir ?
- Regard sur la scolarité de l'élève après son année de 3^e : qu'est-il devenu ?
- Intervention de ces élèves dans les futures classes de 3^e.

**le Centre de Ressource du Collège Frédéric Mistral est un outil »miraculeux » que nous avons la chance de posséder sur place mais qui est ouvert à tout établissement du Bassin. Dans un même lieu sont réunies toutes les nouvelles technologies (ordinateur, scanner, internet, imprimantes etc) ainsi qu'une base de données archi-complète concernant l'orientation (logiciel du CIO, docs divers CIO+lycées alentour, fiches des métiers, enregistrements vidéo etc etc etc...)*

Pour ceux que ça intéresse, je tiens à disposition « l'intégrale » du projet ainsi que des photos de réalisations d'élèves.

Christiane MATHIEU, collègue P. Giéra à Avignon

Permettez que je témoigne seulement de mon travail de professeur au Collège Paul Giéra à Avignon, en prenant le risque de m'adresser à vous avec mes réponses partielles, mes certitudes et mes doutes, et en essayant de faire court.

Le collège doit être un lieu protégé, le jeune ne doit pas s'y sentir en danger ni vouloir y faire sa loi. Notre posture d'adulte doit être rassurante, juste et aimante.

On ne peut pas travailler sur tous les fronts, les quartiers, la famille, cependant on doit connaître, le milieu dans lequel on travaille.

Les adultes du collège doivent donc travailler, réfléchir ensemble et aussi individuellement sur la meilleure façon de transmettre leur enseignement compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux et des comportements.

En zone sensible, on est obligé de se mettre au clair sur l'intérêt que l'on porte à l'élève en tant que personne en construction. Une connaissance de la psychologie de l'enfant et du jeune ado est nécessaire. Pour que notre enseignement, notre message soit entendu, intégré et réinvesti. Une formation à l'écoute est aussi très utile.

Comme un paysan qui prépare sa terre avant les semailles, nous devons créer les conditions qui permettront à un maximum d'élèves de construire leurs connaissances en se construisant à l'intérieur d'eux-mêmes et à mon avis c'est ce que nous devons apprendre à faire aujourd'hui, en même temps que nous donnons notre enseignement, nous devons prendre conscience que l'élève se construit sur plusieurs strates en même temps. Il est fragile, ne sait pas trop qui il est, il a besoin de valeurs d'entendre les nôtres, pas dans des discours moralisants, mais dans des pratiques citoyennes, humanistes, celles de respects réciproques. Enseignants, nous devons nous assurer que la plupart des élèves soient réceptifs à nos messages.

J'aime avoir quelques 6ème et 5ème chaque année car je mets en place un cadre sécurisant matériellement et affectivement. Je suis aussi prof principal d'une 6ème que je rassure accompagne aide dans ses relations avec les autres profs. Voilà ce que je pratique :

- l'heure de vie de classe : c'est un espace de parole pour les élèves, ce sont eux qui choisissent le thème du débat, ma parole dans ce cadre n'est pas de l'ordre du discours distancié, mais de la parole vivante, authentique celle qui répond à une autre que j'ai écouté et que je me dois d'entendre. Les élèves doivent être en confiance et savoir que ce qui se dit là est protégé. Ne pas avoir peur de ce qui est dit, c'est autant de passage à l'acte en moins. Par l'utilisation de cette espace privilégié, nous désarmorçons beaucoup de violence qui apparaît souvent dans l'urgence de s'exprimer.

- le contrat de classe : je connais les points non négociables qui sont aussi présents dans le règlement intérieur du collège, et d'autres que j'ajoute dans le contrat en faisant prendre conscience aux élèves qu'ils sont indispensables pour me permettre de faire correctement mon travail, je dis même donner le meilleur de moi-même. sinon le contrat est toujours le même, même si les élèves ont l'illusion qu'ils l'écrivent avec moi. Ce contrat est dactylographié, pré-signé par moi, il est approuvé et signé par chaque élève. L'application de ce contrat est un gain d'énergie par la suite, chacun sait ce qu'il a à faire et ce qu'il risque. Tout cela avec gentillesse et rigueur donne de bons résultats.

- Je fais un plan de la classe avec lequel je fais l'appel, et sur lequel j'écris pour l'élève, par l'intermédiaire de croix tous les manquements au contrat, et l'heure de colle la seule possible par année scolaire. Ne pas se laisser déborder par les élèves c'est avoir un rituel

rapide et efficace, j'essaye de contrôler le plus possible ce que je dis et je fais ce que je dis. Je m'oblige à ne pas crier mais à appliquer les règles du contrat. Savoir qu'il est nécessaire pour le jeune ado de vérifier que nous tenons la route pour cela il touche aux limites, celle du contrat, les nôtres, et qu'il est indispensable pour sa construction psychique que nous soyons fermes sur ce qui a été posé au préalable, mais aussi savoir reposer la question à la classe sur le point du contrat qui semble à la pratique, ne pas répondre au besoin d'un bon fonctionnement, c'est un peu comme dans un cours, une contrainte peut-être inutile et même pas adéquat. Alors la supprimer si c'est pour mieux fonctionner.

- Gestion des heures de colle et des sanctions : en général de septembre à la Toussaint (après c'est plus tranquille) pour permettre aux élèves de vérifier qu'il n'y a pas de faille, je colle les élèves dans ma classe, quand j'ai cours avec une autre classe et il assiste au cours, ou dans un trou de mon emploi du temps si dois rester dans ma classe pour ranger ou corriger des travaux, alors l'élève m'aide nettoie les éviers range avec moi.

- La sécurisation affective : Avec les 6ème dont je suis professeur principal je mets en place un tutorat d'élèves, les élèves choisissent la discipline dans laquelle ils veulent être aidés et se sentent d'aider leurs camarades. La mise en pratique est dans les études dirigées avec les emplois jeunes que j'informe et que j'accompagne. J'accueille les élèves volontaires même si ils ont un autre prof d'arts plastiques, pour faire des arts plastiques en plus, réaliser un projet personnel. A un moment donné ils voulaient peindre dans mon couloir des dessins à eux, copiés ou inventés et cela sur leur temps libre. Je les ai encouragés, j'ai accompagné leur projet. une année c'était la danse, des chorégraphies qui ressemblaient beaucoup à celle des stars de la chanson, nous faisons coïncider nos temps libres dans nos emplois du temps et je prêtais ma salle et un lecteur CD.

Tout cela se fait sous ma responsabilité, et participe à mon avis à leur construction : respect de la parole donnée, ponctualité, autonomie, "j'ai envie de faire et je me donne les moyens de mettre en œuvre et surtout de terminer ce que j'ai commencé". Créer l'imprévu, provoquer leur émerveillement, dans le cadre de notre enseignement, nous pouvons travailler dehors, faire des sorties à la journée, visiter des musées, la ville, j'aime les amener à Marseille, c'est extraordinaire pour eux, le pique-nique à la plage Borely et la visite du MAC, etc.

Il faut savoir que dans les quartiers défavorisés les parents ont beaucoup de mal à venir à l'école, analphabète eux-mêmes, l'école est une montagne, si nous nous sentons capables, nous pouvons essayer d'y aller trouver une associations de quartier, d'accompagnement scolaire et aller dire bonjour, y rencontrer nos élèves, les animateurs nous connaissant, ils nous aident à rencontrer des parents, hors école, collègue c'est plus facile pour eux, et en fait il suffit de les mettre en confiance, qu'ils sachent que nous voulons le meilleur, pour leurs enfants, et nos cours deviennent plus paisibles.

Dans les quartiers tout se dit et se sait, les élèves se disent les fragilités des enseignants et essayent d'en profiter, nous avons intérêt à être cohérents et justes, à avoir des espaces de partage, d'échanges, à ne pas rester isolés avec nos difficultés. Il nous faut le soutien des CPE et de l'équipe de direction, la reconnaissance de nos pairs nous est indispensable pour installer notre autorité.

Voilà je vais m'arrêter là, je reste à votre disposition si vous avez besoin, mon parcours et mes expériences, mes formations personnelles, mon intérêt pour la psychologie de l'enfant, m'ont beaucoup aidés dans la pratique de ce nouveau métier. Je vous souhaite bonne réception de cet e-mail et à bientôt.

Jean-Michel CROS, collègue Vincent Scotto, Marseille

Exigences et ambitions des programmes. Accès aux références artistiques.

*« Tout le monde
savait que c'était impossible à faire.
Et puis un jour est venu un grand imbécile qui ne le
savait pas...
et il l'a fait »*

(source : proverbe de papillote. Noël dernier).

Trois choses me font pleurer dans ce métier de prof :

- Proposer une visite au palais de justice à des jeunes de quartiers difficiles.

En gros c'est : « tu vois dans quelques mois, tu viendras ici toi aussi (comme prévenu) et au moins, tu connaîtra déjà les lieux ».

- Proposer à ces mêmes jeunes une conférence supplémentaire sur les risques du sida (avec pour sous-entendu qu'ils en ont plus besoin que d'autres).

Alors là, c'est « vous, dans vos banlieues où personne ne va, voici comment faire pour vous grimper dessus sans risque, parce qu'on ne viendra pas vous voir. On est très engagé mais on ne va pas jusqu'à aller au fond des quartiers ».

- Ou bien encore proposer un atelier « graf » à ces jeunes (on n'a trouvé que ça).

«Regardez comme c'est intéressant : une culture des ghettos, faite par des gens de couleurs, qui au début étaient délinquants et maintenant font des clips à la télé ».

J'ai vécu plusieurs fois ces initiatives déplorables où l'auto-satisfaction et le plaisir du travail accompli l'emportent sur le ressenti de celui qui est en face.

Bien sûr que l'activité citoyenne les amène à visiter les lieux de la justice, eux qui manquent de justice sociale ; bien sûr que l'action et l'information santé sont à soutenir dans des quartiers desquels certains habitants ne sortent jamais. Bien sûr qu'ils ont des questions sur l'univers musical et artistique des grandes villes...

Et alors! Eux n'auraient pas besoin de sorties dans les cinémas du centre ville, d'expositions d'art contemporain, de projets culturels, de classes patrimoine, de classes européennes ? L'idée d'une culture à leur offrir serait de ne pas leur montrer ce qu'ils aiment mais ce qu'ils pourraient aimer. Quitter la zone, au moins le temps d'un projet.

Ce qui est insupportable, c'est le manque d'ambition, ce côté balourd d'initiatives à répétition, cette conviction que « ça au moins, ça leur servira peut-être à quelque chose », sans jamais prendre cas de la sensibilité, du besoin de relations au monde des garçons et filles dans les collèges. Des relations saines, adultes, dans une société où l'égalité affichée pourrait se faire.

Les jeunes de quartiers savent qu'ils sont à part, ils savent qu'ils peuvent mal tourner et que la délinquance les menace (à ce propos, quel jeune « normal » se sentirait menacé de « tomber dans la délinquance » ?). Tout comme ils savent que les services de santé vont très peu dans la zone ; ils voient bien les familles transporter dans leurs voitures les blessés pour aller aux urgences, parce qu'on n'est pas toujours sûr que le samu viendra jusque chez eux. Tout comme la culture «c'est pas pour eux ». Les films d'actions oui, mais pas le Cinéma. La peinture et les lieux de l'art ?

Alors il faut leur en remettre une couche, leur scotcher sur le front une étoile et leur répéter qu'ils vivent dans un quartier pourri. On organise une autre rencontre-sida, une autre visite de l'annexe de la mairie; on fait grand bruit du nouveau centre culturel à venir, prévu entre les anciens abattoirs et la décharge publique (voir Saint Antoine, Marseille 15°) quelle générosité d'intention...

Est-ce les aider à relever la tête et à envisager un autre destin, eux qui ont besoin d'oublier leur quartier, ne serait-ce que le temps d'un collège. Et on n'imagine pas à quel point ces perceptions et leurs conséquences font du mal.

Lorsqu'on s'implique dans un collège en zone sensible, le premier contact est saisissant. Il est vrai qu'il faut tout revoir dès le début en terme de vie commune, qu'il faut adapter son discours au public envisagé ; ses exigences aussi, y compris en terme de petit matériel. Dans ces « recoins » de France, tous les indices sociaux sont dans le rouge ; l'échec scolaire est à ce point répandu que les élèves très en retard sont des sujets brillants ; le chômage est endémique, la famille recomposée dont rêvent nos « sociétés du divorce » tourne au cauchemar, aux filles-mères battues, aux exclus, aux rejetés, aux gosses plus en sécurité dans la rue qu'à la maison, à la rue elle-même et à ses dangers. Dans beaucoup de cités plus de 50 % d'enfants sont monoparentaux.

Bien sûr que les jeunes des quartiers sont à part, mais il ne faut pas confondre les missions, le professeur est là pour exercer son métier d'enseignant, lui le garant de l'école de la République. Il ne peut être là pour de la garderie, être animateur de « colo », ni grand frère, ni quoi que ce soit d'autre que son métier, même si aujourd'hui la dimension humaine, le vécu de chacun, l'effet quartier sont des paramètres incontournables. A ce titre, malgré de si piètres conditions, l'ambition des arts plastiques et des projets culturels ne peuvent être remis en cause ni révisés à la baisse.

Pas d'idéalisme du métier non plus : des situations plus dures à vivre pour tout le monde, c'est aussi un métier d'enseigner beaucoup plus dur qu'ailleurs.

Il y a les vécus de souffrance de professeurs qui ne peuvent assumer des situations trop difficiles, soit qu'ils soient précipités dans une situation non désirée, soit que la situation initiale ait dégénéré au point de faire exploser l'expérience de l'enseignant.

Les raisons viennent de la base et des conditions de travail, mais aussi du sommet du système dont on peut dénoncer le manque de sensibilité et d'écoute. Au-delà de ça, c'est surtout le manque de connaissance du terrain qui est en cause :

- une profonde méprise des aspirations des jeunes et une erreur de jugement sur ce qu'ils sont capables de percevoir de leur vie quotidienne ;
- une incompréhension quant aux situations de détresse des enseignants : ce n'est pas que les conditions de vie soient plus difficiles qu'ailleurs, c'est que ces conditions relèvent carrément de celles d'un autre métier que le nôtre.

L'enseignant en contexte difficile doit être informé, volontaire, prévu et accueilli par l'équipe déjà en place dans les collèges concernés.

En arts plastiques où en sommes nous ?

La situation citée plus haut pourrait se répéter : Le manque d'air, le rabaissement systématique au « pluspetit-dénominateur-culturel-commun » sont des écueils. Crainte de ne pas y arriver ou du moins d'être persuadé que ce n'est pas la peine de chercher à trop en faire ?

- Cela donne des dérives dont certaines situations types sont à pointer (entre autres) :
- utiliser un français télégraphique, manipuler des notions simples et passe-partout ;

- rabaisser les propositions à un minimum didactique: sujets-bateau, consignes simplettes et très directives, dimension très graphique et technique appelant une application et un soin particulier. Le but est de faire propre et bien fini ;
- réduire au maximum les techniques compliquées (encre, peinture,...), les découpages/collages, ou toute utilisation d'outils inconnus ;
- réduire les projections d'images, les prises de parole ;
- les ateliers proposés le sont surtout par l'entrée technique : apprendre à peindre, à dessiner, etc...

Bien entendu, ces «raccourcis » sont à pondérer selon la situation ; il est évident que dans certains cas, le fait de faire asseoir les élèves, de passer l'heure sans violence et de bidouiller deux, trois dessins, relève d'un objectif ambitieux.

On peut considérer aussi que l'enseignant cherche à se rassurer dans cette démarche car ses classes vont souvent être à l'aise dans de telles conditions, dans la mesure où le «scolaire pour le scolaire» tend à rassurer et réguler l'activité des élèves : rien à comprendre ou presque, tâches prévisibles du début à la fin. On leur laisse imaginer qu'ils sont en train de réussir, ils se montrent plus dociles et productifs.

Quel que soit le processus envisagé, l'ambition d'une progression doit rester le but à atteindre. Que les moyens d'y parvenir passent par des sujets peu glorieux, tout au moins au début, n'entament en rien la course à la réussite (de l'élève) et la fin justifie les moyens. De toute façon, le final serait perdant car les sujets sans dimension ne produisent, à terme, que de l'ennui.

On doit parfois marquer le pas, montrer aux élèves que des consignes simples peuvent mener à des résultats simples qui ont, au moins, l'intérêt d'exister et d'être le point de départ vers une suite plus productive.

Le passage à une didactique plus pointue pose problème (ce qui en soi ne dénote pas d'une situation exceptionnelle, tous les profs d'AP ont ce problème au quotidien) :

- La pédagogie par objectif en est un moyen possible : outil qui autorise toujours un travail lorsque tout est vraiment difficile : l'accès à la salle, l'installation, l'appel, le démarrage, etc...
- La pédagogie par projet permet de tester la capacité de l'élève à se situer dans un sujet, avec une solution à proposer, des outils à considérer et une démarche à expliciter ; en fait pour être plus précis, cette pédagogie permet d'abord à l'élève de se positionner lui-même, donc finalement, on touche là une des problématiques de l'enseignement en milieu difficile :
- permettre à l'élève de se situer dans l'espace de la classe, percevoir et comprendre sa présence ici ;
- permettre aussi de s'approprier un sujet en comprenant le rôle acteur qui est le sien ;
- marquer et revendiquer sa place d'élève, par rapport aux autres et au prof ;
- devoir prendre la parole et parler de son projet, donc de soi ;

le tout en tenant compte d'un ensemble de freins culturels, de problèmes de scolarisation, d'échec en français.

Parce qu'ils ne s'appuient pas sur des pré-requis obligés, sur la maîtrise de la leçon ou du niveau précédent, les AP ont et auront toujours une longueur d'avance sur les autres disciplines pour permettre aux élèves de produire beaucoup et tout de suite.

Ce sont les possibles qu'apportent le hasard, la spontanéité, l'improvisation ou l'invention qui donnent aux AP leur espace donc leur pouvoir. L'intention et le sens restent intacts.

Cette dimension a de plus fortes résonances encore dans les contextes difficiles car beaucoup d'élèves ont des attentes vis-à-vis de l'école, ils ont besoin de signes forts qui «signent» leur présence, leur relation au collège, leur capacité à être présent et actif dans le système, ou plus simplement à exister. La conscience de «ne pas y arriver» est claire et limpide.

Au milieu de cette situation où l'élève vit une situation d'échecs répétés et où presque plus rien ne va dans beaucoup de disciplines à commencer par les plus fondamentales, générer du sens, produire et exposer lui apporte une dimension nouvelle. C'est parce que l'entrée peut se faire par les AP que la profondeur et l'intensité des programmes n'est pas à réduire. Si l'élève a accepté les propositions de son prof d'AP, s'il a produit et revendiqué sa production, il sera plus à même d'en accepter les enjeux intellectuels et culturels.

La question du projet

L'ancrage en milieu difficile est d'autant plus important qu'il privilégie une certaine relation, dont les retombées positives vont au-delà du simple atelier. Les actions et la manière d'être perçu du professeur y trouvent un bénéfice naturel, ainsi que le collège, en temps que lieu de vie.

Pour toutes les raisons évoquées plus haut, la difficulté « naturelle » à monter un projet est largement amplifiée.

Les projets seront peut-être moins complexes et la vitesse de progression moins grande mais les actions existent et aboutissent.

Utopie ? Il y a des exemples concrets : collège Vallon des Pins (15ème), en zone sensible en 1997 : Classes latinistes et hellénistes, classe patrimoine, voyage en Toscane pendant 5 jours, projets artistiques avec des librairies du « centre ville », etc...

Combien d'autres initiatives de professeurs engagés dans de nombreux collèges ZS, qui perçoivent leur mission avec la conscience que les projets, quels qu'ils soient, sont faisables où qu'ils soient, en adaptant et en aménageant les processus et les propositions, avec la conviction que si le collège pour tous n'est pas adapté à tous, les projets artistiques peuvent être modulés et permettent la mise en marche de l'imaginaire par des réalisations, des sorties, des expositions...

Mettons en parallèle le débat sur l'élitisme, dont les détracteurs dénoncent les classes pour «cracks» dans les collèges protégés et bien dotés.

Alors quoi! le syndrome de l'élitisme toucherait aussi les collèges défavorisés? Et le droit à l'excellence, qu'en fait-on? Le désir de s'en sortir coûte que coûte? Le droit de choisir le latin ou le grec, en plus de ses difficultés, alors qu'on est né en Afrique, en Asie ou ailleurs? Le désir de connaître et rencontrer l'art contemporain alors qu'on n'est pas né où il fallait pour y avoir accès ?

Ils sont obscènes les beaux discours égalitaires lorsqu'on ne tient pas compte du terrain. Et il n'est pas idéaliste de prévoir et de monter des projets ambitieux pour les élèves des contextes difficiles.

Trouvez- donc un élève en France, aussi bon soit- il et dans le meilleur collège possible, qui ait réussi à ingurgiter la totalité de tous les programmes de ses années de collège !...

Yann MARS, collègue Henri Bosco, Vitrolles

Ayant enseigné durant trois années au collège Edouard Manet dans le 14^{ème} arrondissement de Marseille, j'ai été nommé cette année, en poste au collège Henri Bosco de Vitrolles, et exerce pour une partie de mon emploi du temps au collège Marie Mauron de Cabriès. J'enseigne donc aujourd'hui dans deux établissements dont les situations sont très éloignées des contextes difficiles.

Cette situation me permet d'aborder les conditions d'enseignement que j'ai pu connaître précédemment, avec un certain recul. Ce même recul m'a peut-être déjà fait oublier le sentiment de « pression » dû aux situations difficiles rencontrées quotidiennement dans ces contextes.

Aussi, tout en limitant ma contribution au débat à cette participation écrite, j'aimerais intervenir, en rajoutant deux nouveaux aphorismes à la liste que vous proposez :

- L'exercice en contexte difficile ne rend pas l'enseignement des arts plastiques plus difficile.
- La difficulté d'exercer en contexte difficile, naît surtout du sentiment de faire partie d'un cadre sans cesse sollicité, voire agressé, et qui par manque de cohésion ne se donne plus les moyens de répondre aux sollicitations.

En effet, je crois que la spécificité des arts plastiques, nous permet d'être tout aussi pertinents dans le cadre de nos cours en contexte difficile que dans d'autres contextes.

Le fait de mettre la pratique de chaque élève, par le biais de l'incitation, au centre de l'enseignement des arts plastiques nous permet souvent de résoudre les problèmes d'échecs scolaires que rencontrent les élèves les plus en difficultés. Ne pas donner la possibilité aux élèves posant des problèmes de comportement de « s'ennuyer », veiller à ce que chacun au sein du cours soit « acteur » plutôt que « spectateurs », anticipe de beaucoup les problèmes de non respect des règles de vie de classe.

Il est cependant évident que l'énergie dépensée pour veiller à ce que le cadre soit respecté est beaucoup plus grande en contexte difficile, aussi faut-il que les règles de respect du cadre des cours d'arts plastiques soient très clairement établies en préambule à toutes situations d'enseignement.

En cela, il faut remarquer qu'il est très difficile de s'imposer comme le garant de ce cadre pour l'enseignant nouvellement nommé dans un établissement en contexte difficile, quelque soit son expérience, ou la discipline qu'il enseigne.

Je crois que malheureusement l'autorité du professeur ne peut s'asseoir qu'à l'épreuve des situations d'agression du cadre. En effet, là où certains élèves vont se contenter de connaître les règles établies pour estimer l'autorité de l'enseignant, d'autres vont tout de suite tester « l'efficacité » de ce même enseignant en le mettant en situation de devoir défendre le cadre qu'il a mis en place. Aussi ne faut-il édicter que des règles que nous sommes capables d'appliquer au risque de voir le cours se transformer en « épreuve de force ».

L'avantage des arts plastiques résulte du fait que nous soyons en mesure d'étonner nos élèves.

Ainsi, je crois que la réussite en contexte difficile, passe par les incitations les plus ambitieuses, dont on sait pertinemment qu'elles vont être génératrices d'une très grande animation dans l'espace de la classe. Cette animation, à partir du moment où chaque élève est

impliqué dans son propre projet par rapport à l'incitation de départ, ne pourra pas être perçue par l'élève, comme une difficulté que rencontre l'enseignant à faire respecter le cadre, mais bien comme un gage de confiance donné par l'enseignant, visant à mettre chaque élève en situation d'autonomie.

Une fois que les élèves sont responsabilisés par rapport à leur projet, une fois les règles de vie de classe clairement établies, il devient donc possible pour les élèves d'intervenir, en groupe, sur toute sorte de format, en prenant en compte tout l'espace de la classe ou à l'extérieur de la classe, avec tous types de matériaux, de manière très autonome.

Cependant, une fois souligné qu'il est tout à fait possible de trouver beaucoup de satisfaction à enseigner les arts plastiques en contexte difficile, il ne faut pas oublier qu'enseigner c'est aussi faire partie d'un ensemble, d'un cadre institutionnel qui a pour vocation d'accompagner l'élève dans son apprentissage de la citoyenneté. Or c'est, à mon sens, la grande difficulté des établissements scolaires situés en contexte difficile à assumer cette mission de service publique, qui crée cette impression de « pression » débouchant souvent sur un sentiment d'inefficacité particulièrement pesant.

Selon ma propre expérience, l'enseignement en contextes difficiles se résume malheureusement en une succession de plus ou moins grandes réussites individuelles qui n'arrivent pas à être prises en compte, afin de créer une cohésion d'ensemble. Ainsi, il m'a été donné de constater que les élèves devaient respecter une série de règles, quelquefois contradictoires, qui n'avaient de réalité qu'au sein d'un groupe, une fois la salle de classe fermée, et dont l'adulte qu'ils avaient en face d'eux, était le seul décisionnaire et le seul garant. Cette absence de cohésion d'un « règlement intérieur », malgré son existence administrative, donnant lieu à toute une série « d'agressions » du « cadre établissement » plus ou moins grandes, à partir du moment où il n'existe pas aux yeux des élèves d'adulte référent garant du respect de ce « cadre établissement ». Cette situation ayant pour effet de renvoyer chaque constituant de l'équipe éducative dos à dos, pouvant par là même, entraîner un certain nombre de relations conflictuelles au sein de cette même équipe éducative.

POINTS DE VUE DE PROFESSEURS STAGIAIRES 7.

Comment les jeunes professeurs stagiaires vivent-ils leur premier contact avec des situations difficiles ? Avant d'avoir pu bénéficier d'une véritable préparation pour ce qui est de la conduite à tenir face à des élèves agités (fin août, la formation à l'IUFM, dite de pré-pré-rentrée, ne peut dispenser que quelques conseils généraux relatifs aux premiers contacts, recommandations qui restent abstraites faute d'ancrage vécu sur le terrain), les professeurs stagiaires découvrent le 1^{er} septembre les classes qui leur sont confiées, classes qui ne sont pas - en principe, selon les indications officielles - les plus difficiles de l'établissement, mais qui peuvent se révéler au fil des semaines moins sereines que prévu. Selon les personnalités, le choc est plus ou moins bien affronté. Pour certains, le risque de découragement n'est jamais très loin, pour d'autres, ils n'en seront que davantage stimulés.

On trouvera ci-après trois témoignages (Guillaume, Hélène et Julie) de cette rencontre avec un collègue difficile. Il s'agit d'extraits tirés des **mémoires professionnels** que les jeunes professeurs doivent soutenir en fin de formation en vue de leur qualification professionnelle.

Guillaume rend compte de son année effectuée en ZEP :

Etablissement en ZEP...

Depuis leur mise en œuvre au début des années 80, les caractéristiques de reconnaissance d'un établissement rattaché à une ZEP ont été résumées dans de nombreux documents officiels et officieux et étalés dans les médias. Le collègue [****] les recèle bien toutes, ce qui va induire que l'enseignant se trouve quotidiennement confronté à l'atmosphère réelle de ces secteurs faits de synergies composites et complexes. Finie "l'école sanctuaire", cocon protecteur des réalités de la société dans lequel l'enseignant évoluait dans un milieu privilégié il y a quelques décennies encore. La "vraie vie" ou la "vie vraie" a fait irruption dans l'école rendant de ce fait le métier angoissant car là où dominait la pédagogie s'infiltrèrent l'incivilité, la violence et tous les problèmes inhérents à notre société.

Au collège [****], les élèves d'origine multi-ethnique (maghrébine, comorienne, gitane, asiatique...) cohabitent avec une proportion non négligeable d'élèves venant de milieux plus aisés d'un quartier voisin où les villas et les lotissements offrent une autre qualité de vie. Alors qu'on pourrait imaginer que les jalousies, les oppositions, vont créer un mélange détonnant dans l'enceinte du collège, il n'en est rien. Toutefois, cela n'empêche pas de nombreux incidents: agressions verbales et physiques des élèves entre eux et parfois même envers les professeurs, dégradation des locaux et du matériel, racket...

Un autre point qui traduit ce climat déséquilibré et déséquilibrant est celui de la relation parents-enseignants. Certains parents qui, à travers l'échec scolaire de leurs enfants, sont replongés dans le leur et dans la façon dont eux-mêmes ont vécu leur propre scolarité, reproduisent le même schéma : remise en cause de l'autorité du professeur représentant l'institution et, en ce qui nous concerne, dépréciation des AP aux yeux de leurs enfants (matière non rentable puisque ne figurant pas aux examens) et exhortation à ne fournir des efforts que dans les disciplines plus "nobles".

Me retrouver parmi des élèves agités, rebelles à toute contrainte, immergé dans un perpétuel brouhaha ; en être réduit à passer son temps à faire de la discipline ne m'enchantait pas spécialement... Peut-être, pensais-je, ma jeunesse jouerait en ma faveur... ou à mon encontre. L'effet de surprise passé, le fait d'avoir un jeune professeur, guère plus âgé que certains d'entre eux, a priori "sympa", se transformerait en inconvénient quand ils découvriront que ce n'est ni un copain ni un grand frère. Quelques élèves tenteront de me tester, de mettre à mal mon autorité.

J'ai effectivement été plongé dans ce climat pesant et j'ai dû le gérer. Dans certaines classes où l'atmosphère est toujours équivoque, comportant des tensions, un rapport de forces latent s'instaure dans lequel l'enseignant évoluera durant toute la durée du cours. A lui de s'imposer pour éviter l'affrontement, en louvoyant pour esquiver la situation explosive mais en étant toujours là en tant que représentant de l'institution comme laquelle certains sont en conflit. Le professeur devra donner sans se donner, sans se perdre, cette position n'excluant pas l'investissement ni la passion mais permettant de ne pas tomber dans le piège de la relation de séduction qui négocie toujours des mouvements possessifs et ce pour acheter une paix toute relative.

Faire intégrer par l'élève le slogan "*plus fort que la violence, le respect*" n'est pas chose aisée. L'enseignant y réussira s'il associe toujours ce mot à l'adjectif "*mutuel*". Jamais neutre, la relation duelle enseignant-enseigné, pour être positive doit englober outre le respect, de l'empathie, de la considération, de la sincérité, de la franchise, jamais de la pitié. En un mot : de l'authenticité. Etablir une relation vraie, voilà le maître-mot qui installera dans la classe un climat de sérénité rassurant pour les deux "forces" en présence, climat dépassionné, détendu et studieux indispensable à la bonne marche de ce lieu qui cristallise à la fois toutes les énergies et tous les espoirs mais aussi tous les conflits et toutes les haines inhérents à notre société.

Mais les AP ne portent-ils pas en eux de la violence par leur versant déstabilisateur et leur côté "hors normes" ? Ne poussent-ils pas à l'indiscipline par la fantaisie, l'imaginaire, le subversif ? Qualités qui ne vont pas faciliter la tâche de l'enseignant qui devra maintenir un climat serein, structuré, discipliné alors que la création ne peut être que rupture ?

Une des incitations données cette année en 6^{ème} fut la suivante : "*Vous composez une lettre d'insultes à un extra-terrestre qui ne comprend pas nos signes ni notre langue mais, pour qu'il ne se doute pas de ce que contient la lettre, vous devez la lui envoyer dans une enveloppe la plus attirante possible*". Certains (comme je m'y attendais) se sont mis à écrire des insultes un peu surpris tout de même qu'un professeur puisse leur faire une telle demande. J'ai jugé bon alors de faire relire la proposition. Ils ont donc cherché une nouvelle transcription par un autre graphisme traduisant leur énervement, leurs propos agressifs, par toutes sortes de traits, par une prise en compte spatiale de la feuille ; ils ont découvert le rôle de la couleur. La réalisation de cette missive ayant été faite en une séance, le cours suivant a été consacré à rendre attrayante l'enveloppe fournie qui était en papier translucide et laissait donc transparaître les insultes plastiques. La plupart des productions se sont révélées intéressantes et les élèves se sont demandés s'il n'était pas plus difficile de rendre compte de sentiments de sympathie au travers d'une production attrayante plutôt que son contraire !

Les AP, un refuge "trompeur", peut-être, mais utile. Aux élèves qui, à l'école, ne se sentent pas à leur place dans un enseignement trop conceptuel ou trop rationnel, les AP offrent la possibilité d'ouvrir une fenêtre, un lieu hors normes dans lequel ils vont se réfugier. Situation ambiguë qui présente pour lui l'avantage de

contourner ses difficultés d'élève en échec scolaire et l'inconvénient de souligner la dure réalité ailleurs. Et si ce cours valorisant lui donnait envie de s'en sortir ? Une solution semble passer par l'interdisciplinarité. Si l'art pénètre dans les autres disciplines et inversement, les élèves ne l'envisageront plus à part. Intéressant moyen, en outre, de sortir les AP de leur réserve.

Afin de surmonter les difficultés, il faut motiver par l'étonnement, les amener vers le plaisir de manipuler et de produire, leur redonner confiance en eux en leur manifestant la nôtre en leur capacité de réussir, nourrir leur inspiration en les ouvrant à l'extérieur. Ainsi, s'agissant d'ouvrir au musée, je voulais que cette première sortie, cette première rencontre, soit agréable, certes, mais aussi éducative. En 4^{ème}, j'ai choisi de placer la visite de l'exposition "50 espèces d'espaces" suite à un sujet qui soulevait le problème de l'installation : "*Il pleut des cordes ; rendez compte de cette sensation*". Les productions obtenues ont effectivement fait émerger des problèmes liés à l'installation et à la performance. Ayant été eux-mêmes les déclencheurs, à la séance d'évaluation suivante, pour répondre à leur curiosité et en guise d'ancrage artistique, je leur ai projeté des diapositives de Boltanski, Beuys, Kawamata et ils ont découvert alors ce qui les avait frustrés intuitivement : les effets et les impressions fortes dégagées par l'utilisation de très peu de matériaux quant à leur élaboration. A la fin de cette séance, ils étaient "appâtés" et le moment était choisi pour les amener à l'exposition du MAC. Au fil des salles, les blocages ont disparu et cette visite s'est déroulée sans incident. Exploitant le retour de cette visite au cours suivant, je m'aperçus qu'ils n'avaient pas oublié : ils en gardaient un bon souvenir et des souvenirs puisqu'ils savaient répondre à mes questions, qu'ils avaient été intrigués, marqués, puisqu'ils me posaient des questions et éprouaient une certaine fierté vis-à-vis des autres élèves qui n'avaient pas eu la chance de participer à une telle expérience. Occasion de lutter contre la non-verbalisation, occasion d'éveiller un regard différent.

Les ZEP ? ce sont des Z'espaces d'Education Possible !

A la question « qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? », le philosophe Olivier Rebolu répondait « ce qui libère et ce qui unit ». L'art et son enseignement me semblent réunir ces deux qualités. Pour moi, l'antidote au mal de vivre dans certains collèges de ZEP pourrait être le recours et le retour à l'art qui préserve un espace indispensable entre la sensation, l'émotion et la pensée, qui libère et qui unit.

Hélène a choisi de faire porter son étude sur les racines de la violence au collège :

VIOLENCE...

Dès les premiers cours que j'ai donnés au collège [***] à Marseille, j'ai été frappée par le comportement agressif des enfants. Continuellement sur la défensive, un mot, un geste, un regard étaient prétexte pour eux à un déchaînement brutal, incontrôlé et incontrôlable, de leur force verbale et physique sur autrui. Ajouter à cela le bruit, les cris, les hurlements intempestifs que certains ne semblaient pas pouvoir réprimer. Les enfants, ici, ne parlaient pas ; ils criaient. Ils ne bougeaient pas ; ils gesticulaient. Et dans cette situation *extra-ordinaire* ma voix se faisait entendre avec difficulté.

Quant à ma position de professeur, elle jouait à l'équilibriste sur le fil tendu de mes connaissances, du savoir que j'avais à transmettre et des situations d'apprentissage que j'avais à créer pour les élèves.

Propulsée dans une *Orange mécanique*, je devais faire face à l'ultra-violence d'adolescents, mais aussi d'une société, au rythme cadencé de la ravissante *Neuvième Symphonie* d'un Ludwig van...

Il s'agissait de survie et ma priorité était claire : communiquer, du latin *communicare*, s'associer à ; de *communis*, commun, donc de parvenir à vivre en commun, égale à mes élèves.

Au cours de l'année scolaire, afin de vérifier si j'étais la seule à ressentir la violence à l'école, j'ai obtenu des entretiens avec les membres du corps enseignant, le personnel administratif et de service du collège. Nous avons avec chaque personne abordé seul à seul le sujet.

D'un point de vue général, j'ai découvert qu'il y avait quatre catégories de propos : ceux qui abordent très volontiers le sujet de la violence à l'école, la considérant comme une évidence, ceux qui ne trouvent pas les enfants violents ici, ceux qui développent davantage l'idée d'agressivité en la distinguant de la violence, et enfin ceux qui ne veulent pas se prononcer. J'ai organisé le propos recueilli en fonction de ces quatre catégories.

LA VIOLENCE A L'ECOLE, C'EST... Le principal du collège, monsieur J.M. B., très gentiment au cours de notre conversation, a cherché surtout à définir la violence qualitativement et a montré son existence en fonction de différents types de relations entre différents individus. Il a distingué la violence verbale de la violence physique, disant qu'au collège c'est plutôt la première qui se développe : « ici, aucun professeur n'a été agressé physiquement, en revanche la violence verbale est toujours présente, les enfants ne se rendent pas compte par eux-mêmes qu'ils la génèrent, ils ne comprennent pas leurs propres paroles, ils ne disposent pas d'une panoplie de valeurs qui leur permettraient d'évaluer leurs propos en général, ce n'est pas le contenu des mots, d'un vocabulaire courant et grossier, mais le *ton* sur lequel ils sont prononcés qui laisse passer la violence.

Les enfants ont l'impression d'être en permanence agressés, ils sont paranoïaques. De plus, ils ont une fierté mal placée, ils prennent beaucoup de propos pour des insultes, alors que s'ils essayaient de prendre du recul vis-à-vis d'eux et s'ils développaient un éventail d'autres normes et d'autres valeurs, ils relativiseraient et ne se sentiraient pas nécessairement agressés. A cause de cela, ils démarrent au quart de tour, leurs réactions sont épidermiques : ils tapent leurs camarades.

Ces enfants ne connaissent pas la caresse, en majorité, ils n'ont aucune relation affective avec leurs parents, pour eux tout contact manuel entraîne un rapport de forces, non de communion ou de douceur. Justement, cela leur manque et plutôt que de le chercher, ils transforment toutes leurs relations avec autrui par leur agressivité en coups de poing. Dans d'autres collèges, on voyait des filles se tenir par la main et entretenir des rapports affectueux entre elles, ici non, au contraire ils ont une façon vulgaire de communiquer, on dirait qu'on a affaire à des gueux. Ils communiquent par coups de gueule, cela déclenche une bagarre et lorsqu'on les sépare ils vous répondent : « on ne se bat pas ; on s'amuse ». Nous vivons régulièrement des rapports de force intenses, auxquels nous sommes obligés de répondre en affirmant notre propre force.

En fait, ce sont des enfants qui veulent toujours montrer aux autres qu'ils sont « capables de... » alors que pris individuellement nous pouvons leur faire faire ce que nous voulons.

Tutoyer un professeur, chez eux, peut être considéré comme une autre forme de violence verbale, mais il faut distinguer l'élève qui tutoie sans s'en rendre compte dans un rapport direct, innocent et affectueux, de celui qui emploie le tutoiement vis-à-vis des adultes d'une manière volontaire et irrespectueuse.

Ces enfants n'ont pas les mêmes normes que les adultes, c'est au professeur de les leur apprendre ou de les rappeler ; s'il ne le fait pas, il a tort. L'enseignant doit employer son autorité lorsque le comportement de l'élève nuit au bon déroulement du cours afin de le freiner et de lui faire prendre conscience de son attitude et de l'existence d'autres valeurs que les siennes, car ils ne les connaissent pas obligatoirement.

C'est vrai que, selon les collèges, il y a ou pas cette violence verbale ; cela dépend du quartier qui l'environne et du niveau social du public de l'établissement ».

Ainsi, ce principal fait apparaître la violence entre élèves, la violence portée par l'élève sur le professeur, mais aussi la violence des parents sur les enfants, sur les professeurs, sur les membres administratifs et de service du collège, sur l'institution scolaire. Régulièrement, il est confronté à des parents très en colère qui viennent défendre leur progéniture d'une sanction qu'elle aurait injustement reçue ou par crainte d'insécurité pour les enfants. Ces parents sont très agressifs « ils viennent gueuler » sans au préalable connaître la situation de leur fils ou fille, ou avoir vérifié la véracité de leurs plaintes. Nous ne pouvons donc plus nous étonner du comportement agressif des jeunes et monsieur B. rappelle que « l'un des premiers principes de l'éducation est l'imitation, l'enfant perçoit l'attitude des parents et la reproduit. Or, avant, la cellule familiale créait une cohésion, maintenant elle tend à disparaître, les enfants n'ont plus de modèles, ni de guides. Ajouter à cela l'absence de relations affectives dans la famille ».

Enfin, dernière forme de violence, celle qui se déroule à l'extérieur du collège, devant la porte d'entrée entre élèves ou entre un élève et une personne extérieure à l'établissement, qui finit par une bagarre et au recours à la police pour la stopper.

En conclusion, le Principal pense que chacun participe à cette violence, tout le monde y a sa part de responsabilité, mais surtout les enfants ont besoin de référentiels. Il faut leur définir le contexte dans lequel ils sont, leur faire prendre conscience de leur situation au sein de la société, des valeurs, des normes et des lois qui les régissent.

Il faut remarquer que le principal n'a pas abordé une violence, celle qu'exercerait l'institution sur les élèves. Peut-on pour autant penser qu'elle n'existe pas? La suite de mes recherches, je l'espère, y répondra.

Nathalie C., conseillère principale d'éducation, depuis trois ans au collège [***]. Tout comme le principal, elle trouve les enfants excités et surtout violents verbalement. « Sans arrêt, ils se provoquent, ils cherchent leurs limites, et ils ont besoin qu'on les engueule pour les définir. Entre eux, ils ne se font guère de cadeaux et ils ne supportent pas l'injustice ; finalement, ils veulent que les adultes leur donnent leurs limites. D'autre part, la violence est un moyen pour les enfants de montrer qu'ils existent. Cela permet à ceux qui ne sont pas considérés et reconnus par leurs résultats scolaires d'obtenir l'attention et d'obliger les adultes à s'occuper d'eux ».

Elle me fit remarquer que « ici, ils ne savent pas parler, ils ont *la tchatte* et parviennent toujours à répondre aux réprimandes que nous leur faisons », c'est une attitude bien méditerranéenne, bien marseillaise aussi. Tout comme le principal, elle rappelle le rôle de l'éducation, « être violent est inscrit depuis leur naissance dans leur façon de vivre. Chez eux, ils se parlent mal, grossièrement, et les parents crient. L'origine de leur comportement, ce sont les parents et le milieu défavorisé dans lequel ils vivent. Cela les influence. Ici, de nombreux enfants vivent des situations familiales très difficiles et beaucoup ont des éducateurs ».

En conclusion, elle affirme « qu'il y a de bonnes choses à tirer de ces enfants, mais il faut pour cela changer leur contexte de vie, éclater les cités, car c'est le groupe qui les rend forts et qui les pousse à exprimer leur force par la violence. Pris individuellement, les enfants sont sympathiques. Il faut aussi considérer leur âge, ce sont des adolescents, ils cherchent à se connaître, à s'affirmer, à montrer qu'ils existent ». Enfin, elle constate que pour certains parents, "l'école, ce n'est rien", elle ne représente rien pour eux, nous pouvons imaginer alors facilement que cette dévalorisation du système scolaire par des parents concourt aux comportements irrespectueux de certains élèves à l'école.

Hélène C., "pionne" depuis 1988, deux enfants, étudiante en maîtrise de lettres modernes. « Ces enfants ont beaucoup de problèmes, leurs familles ne sont pas structurées, ils ne veulent pas rentrer chez eux parce qu'ils ont des tâches ménagères à faire. Maintenant, certains enfants sont là pour aider leurs parents, ce ne sont plus les parents qui aident leurs enfants. C'est la cellule familiale qui fait tout. En plus de cela, s'ajoutent des problèmes d'intégration ».

Philippe B., professeur d'histoire-géographie depuis 5 ans. Il a enseigné dans deux ZEP dans les Vosges et dans un collège "normal" avant d'arriver en septembre 1994 au collège [***]. Le professeur introduit dans ses propos un autre type de violence, celui du bruit et du mouvement des élèves : « les enfants crient, hurlent sans motif en cours, ils se parlent violemment, s'insultent, et même dans leur façon de bouger nous pouvons déceler de la violence. Ne serait-ce que pour exprimer leur joie, ils sont ultra-violents ; ils ne connaissent pas la sérénité ». Il avoue, avec beaucoup d'humilité, le sentiment d'être régulièrement agressé par le bruit et le stress généré par le comportement des enfants. « Le professeur, ici, est dans l'obligation de gérer sans arrêt des problèmes d'agressions essentiellement verbales. Une grande violence est portée dans chaque petit acte journalier, nous sommes pris dans ce tissu de violence qui éclate subitement ou se développe sournoisement à l'école ». Il constate également qu'au collège [***] il se développe une violence beaucoup plus intense et grave qu'il n'a pu en connaître dans les deux ZEP des Vosges où il exerça auparavant. Il met en évidence un facteur culturel de la violence en expliquant qu'ici les enfants répondent aux réprimandes, ils veulent avoir le dernier mot, remettant en cause l'autorité du professeur, tandis que dans les Vosges l'enseignant bénéficiait encore d'un respect de la part des élèves.

Ce qui m'a également beaucoup intéressée au cours de cette conversation, c'est la réflexion de cet homme sur la valeur de la violence. Il me démontra qu'elle n'est pas nécessairement négative ; à l'inverse, elle peut véhiculer des valeurs positives, de recherche de bien pour soi-même par la volonté, l'effort, le dépassement de soi dans la souffrance. Car en effet il y a « la violence qu'on se fait par exemple en sport, où finalement on gagne sur soi, alors que face à d'autres violences, on est victime et on y perd ». Finalement, ce professeur conclut en disant "tout est violent, c'est constitutif de l'être humain, c'est la civilisation qui peut amoindrir les effets de la violence. L'important est de trouver un moyen de la canaliser ».

LA VIOLENCE, QUELLE VIOLENCE ? Une autre catégorie de personnes ne reconnaissent pas de violence dans le comportement des élèves au collège [***], ce sont les femmes de ménage, qui, prises individuellement, m'ont donné le même avis.

Nathalie A., femme de ménage depuis quelques mois au collège. Elle trouve les enfants respectueux, s'ils sont agités, c'est comme tous les autres enfants, mais sans agressivité. Elle m'apprit qu'elle avait travaillé

dans une halte garderie qui accueillait beaucoup d'enfants de gitans et me fit remarquer que, là, c'était des jeunes violents, même les plus petits. Ils avaient un comportement agressif et provoquant, ils faisaient tout pour se faire remarquer, ils lançaient des pierres sur les gens, ils insultaient, ils faisaient des gestes obscènes et on essayait de les encadrer par des éducateurs. Or, ici, il n'y a rien de tout cela.

France L., femme de ménage depuis 9 ans ; tout le monde la connaît. Elle ne trouve pas les enfants violents, « ils sont difficiles car ils vivent dans des situations et des quartiers défavorisés. Certains sont tristes, quelques uns durs, mais jamais un enfant ne m'a insultée, ils me respectent ». Elle remarque qu'il lui est arrivée en demandant à un élève de faire quelque chose qu'il lui réponde « c'est bien pour vous faire plaisir » et rajoute « ce ne sont vraiment pas des enfants pourris ou méchants, ils sont polis et gentils, ils sont braves, même s'il y en a beaucoup qui n'ont pas une vie très belle ». Petit à petit, elle explique à quel point il faut être psychologue. Il faut toujours porter attention aux élèves, se soucier d'eux, de ce qu'il pensent, de ce qu'ils font, être à leur écoute en essayant d'aller vers eux et de les comprendre « car les enfants, s'ils se sentent considérés, ils vous respectent ». Mais elle rappelle que ses relations avec les élèves sont rendues possibles par sa position de femme de ménage, elle est privilégiée par rapport aux professeurs, elle ne leur impose pas de travailler, d'apprendre... D'autre part, elle pense que c'est en leur accordant sa confiance qu'elle est respectée par les élèves. « Leur donner, c'est leur faire confiance et ces enfants là ne veulent pas trahir les gens qui leur font confiance », c'est un honneur pour eux qu'ils remplissent avec responsabilité et autonomie, « il faut les respecter pour qu'ils vous respectent ».

Ainsi, définir la violence à l'école est relatif, tout dépend du rôle que nous occupons dans l'établissement scolaire et du type de relations que nous engageons avec les enfants. France L. termine sa conversation en disant "les surveillants sont là pour les surveiller, les professeurs pour les éduquer et moi, je les aime".

Grâce à ces deux entretiens, nous constatons tout d'abord que les enfants peuvent adopter des comportements calmes, respectueux et agréables à la vie en société, ils savent également se maîtriser, être responsables de leurs pensées et de leurs actes, et être autonomes. Voire plus, ils aiment faire plaisir aux autres, tout dépend en fait du type de relation à autrui qui est engagé. Cette conclusion fait voler en éclats les discours démagogues, fortement répandus, affirmant que les jeunes n'ont plus de règles, plus de normes, plus de valeurs et qu'ils sont pas conséquent victimes de leur propre violence qui pour eux serait normale. Il ne faut pas faire des enfants des victimes plus qu'ils ne le sont car ils savent ce qu'est la violence et peuvent connaître la paix.

La violence naît donc d'une relation particulière entre les individus. Quelle est cette relations ? Quels sont ses moyens ? Quelle sont ses fins ? Voilà les questions auxquelles j'espère pouvoir apporter une réponse, car j'ai le sentiment d'avoir touché ici le cœur du problème et de son sens.

VIOLENCE OU AGRESSIVITE ? Cette catégorie de propos m'a permis de réfléchir à la distinction qu'il pourrait y avoir entre violence et agressivité, ce qui aide à cerner le sujet qui nous préoccupe.

Sabine R., "pionne" depuis 2 ans, prépare le CAPES de philosophie. « Il faut distinguer l'agressivité de la violence, ici les enfants sont agressifs mais pas violents. La violence, c'est l'étape supérieure de l'agressivité. Ils ont très peur. Peur de perdre leur identité, d'être méprisés, et ils veulent être respectés. Cela découle des problèmes qu'ils ont à cause de leurs origines étrangères et de leur intégration dans la société française ; ils vivent mal leurs différences, d'ailleurs ils parlent entre eux des "petits blancs", des "petits français". Leur agressivité devient alors un moyen de ne pas fondre, d'affirmer leur identité. Ils se défendent grâce à elle. Souvent ils agressent car ils se sentent agressés, tout comme leurs parents. Ils ont le sentiment d'être plus faibles et leur force immédiate, c'est la force physique plutôt qu'intellectuelle ».

Madame G., PEGC de français et d'histoire-géographie, depuis 10 ans au collège. « Ici la violence à l'école, nous ne la vivons pas trop, les enfants sont agressifs, quelquefois leur comportement est à la limite de l'acceptable, mais ils sont encore gentils ». Encore une fois, nous sommes confrontés à la relativité de la conception et de la perception de la violence à l'école. Nous nous rendons compte que c'est un problème difficile à cerner.

Jusqu'à maintenant, j'ai voulu faire une analyse et une synthèse des faits et des conversations qui m'ont permis de dénoncer la violence et d'en montrer les différentes formes à l'école. Mais cela ne nous a pas permis d'en définir la nature, ce à quoi nous allons nous attacher maintenant.

LA VIOLENCE Violence et force. Les dictionnaires la définissent comme une force brutale, abus ou déchaînement de la force, lui assignant deux orientations principales : d'un côté le terme violence désigne des faits et des actions ; d'un autre il désigne une manière d'être de la force du sentiment ou d'un élément naturel - violence d'une passion ou de la nature. Dans le premier cas, la violence s'oppose à la paix, à l'ordre qu'elle trouble ou remet en cause. Dans l'autre, c'est la force brutale ou déchaînée qui enfreint les règles et dépasse la mesure.

Son étymologie nous apprend que le terme vient du latin *violentia* qui signifie violence, caractère farouche, force. Ce terme doit être rattaché à *vis* qui veut dire force physique mais aussi quantité, abondance, essence ou caractère essentiel d'une chose. Plus profondément, ce mot *vis* signifie la force en action, la ressource d'un corps pour exercer sa force et donc sa puissance, sa valeur, sa force vitale.

Au cœur de la notion de violence, il y a l'idée d'une force, d'une puissance naturelle. Mais cette force, vertu d'une chose ou d'un être devient violence lorsqu'elle dépasse la mesure ou perturbe un ordre, lorsqu'elle met en cause des valeurs et prend aussi une valeur particulière.

Il faut remarquer également que l'usage courant fait désigner à la violence en priorité une gamme de comportements et d'actions physiques, nous la considérons comme évidente car elle laisse des traces. Pourtant cette force prend sa qualification en fonction de normes définies qui varient beaucoup. La violence est foncièrement normative.

Violence et chaos. Du point de vue conceptuel, la violence implique un chaos, un déchaînement et une transgression de l'ordre. Elle est assimilée à l'imprévisible, à l'absence de forme, au dérèglement absolu. D'où une difficulté à la définir. Au même titre que les notions comme celles de chaos, de désordre, de transgression, elle enveloppe en effet l'idée d'un écart par rapport aux normes et aux règles qui gouvernent les situations dites naturelles. Comment définir ce qui n'a ni régularité ni stabilité ?

La violence est définie et appréhendée en fonction de valeurs qui constituent le sacré du groupe de référence. Malgré la diversité des groupes humains, certaines valeurs font l'objet d'une adhésion plus large, mais ceci ne peut dissimuler la divergence et l'hétérogénéité des convictions. L'idée de violence cristallise cette hétérogénéité et ces divergences, si bien que le recours à elle pour appréhender des faits est le plus sûr indice que des valeurs importantes sont en cause et au centre d'antagonismes. Ainsi, nous ne pouvons parvenir à un discours ou un savoir universel sur la violence : chaque société est confrontée à sa propre violence selon ses propres critères et traite ses problèmes propres avec plus ou moins de succès. Aux grandes questions philosophiques et aux grandes réponses se sont substituées et se substituent de plus en plus les actions.

Ainsi la violence n'est pas marginale, elle enveloppe tout l'individu et toute la société. Le phénomène touche d'un côté à divers problèmes sociaux et de l'autre à la personnalité humaine prise dans son unité et sa totalité. Pour aboutir à une définition beaucoup plus simple, nous dirons que la violence réside dans l'intention de faire une victime et dans la réalisation de cette intention. IL est vrai que la volonté agressive peut être contenue, on parlera de caractère violent, de sentiments violents ; cette volonté peut se retourner contre elle-même : on se fait violence. Néanmoins, la tendance agressive comportant le désir de faire une victime est toujours présente. On ne peut donc mieux connaître la violence qu'en rétablissant le face-à-face agresseur-agressé, toutes les fois que l'un des deux termes semble manquer. En effet, la colère, les pulsions cruelles sont toujours une manière de voir ou d'imaginer autrui, même dans la solitude. La victime désirée n'a pas toujours une existence réelle, son image peut être floue, symbolique. Inversement, l'individu craintif est soumis et souvent l'objet de relations dominatrices et il faut encore découvrir le rôle d'autrui, tantôt concret, tantôt symbolique (un père, un proche, une catégorie sociale, une idée).

LA VIOLENCE A L'ECOLE

« La violence ferait désormais ses classes à l'école: la presse, des faits divers récents, le vécu des enseignants, l'angoisse de certains parents incitent à le croire. Le phénomène, pourtant, ne date pas d'hier. Ce sont ses formes qui étonnent : violence verbale et physique, racket, climat général d'insécurité. Mais la réelle nouveauté est sa reconnaissance officielle et ses tentatives de traitement. Car même s'il apparaît que seuls 2% des établissements, localisés dans six académies (en 95) sont confrontés à des manifestations de violence entraînant une réelle dégradation des conditions de travail, le fait

est là : les futurs enseignants les redoutent, les enseignants en poste les vivent, les parents en parlent et les enfants selon les endroits font tous les jours avec »¹².

La première chose qui eût été à faire afin de réfléchir sur le sujet aurait été de rétablir le face-à-face agresseur-agressé. Or, bien qu'il ait été facile d'identifier les faits dénonçant un abus de force verbale ou physique grâce à la fiche récapitulative des incidents et aux entrevues avec les personnes travaillant au collège [***], il est en revanche très difficile de distinguer l'agresseur de l'agressé et d'affirmer qui des deux a commencé l'agression. A priori, l'élève serait le premier, le professeur le second. En fait, au fil des propos et de mes recherches, il est apparu que l'étendue de cette violence ne se limiterait pas à l'intérieur de l'établissement scolaire mais nécessiterait afin d'appréhender le problème dans toute sa dimension de prendre en compte son contexte extérieur : les parents, le quartier, la société. Ou plutôt, faut-il cesser de considérer l'école comme une institution aux rôles et aux pouvoirs autonomes, devant faire face à des difficultés dont elle serait la grande responsable, mais nous devons réaliser davantage l'interdépendance de ses problèmes et de ses résolutions, à ceux de notre société. Voir en l'école la lueur d'espoir dont elle peut être le héraut, dans la mesure où ses pouvoirs et ses rôles seront redéfinis, reconnus et respectés par tous et où tous les moyens nécessaires à l'accomplissement de ses devoirs lui seront enfin accordés. Peut-être qu'à force de répéter des propos aussi généraux et idéalistes convaincrions-nous au moins l'opinion publique de l'existence d'un malaise au sein de l'institution scolaire, il en va de l'avenir de ses enfants !

Il nous faut reconnaître que la violence est des deux côtés, autant de celui de l'agresseur que de celui de l'agressé, que l'agresseur a souvent été au préalable agressé et que l'agressé devient rapidement agresseur ! Nous participons tous à la violence à l'école : élèves, professeurs, personnels administratifs, institution, société, à un moment donné, nous sommes soit victimes soit coupables d'une agression, l'essentiel étant de faire face immédiatement à de telles situations en se rappelant à soi et aux autres un principe de base en société : **le respect d'autrui**. Nous devons relativiser la perception et la connaissance de la violence en la mesurant, l'analysant, la comprenant et agissant dans une volonté de dialogue entre tous. Car « il est clair que la violence visible de la délinquance constitue une réponse à la violence invisible de conditions de vie souvent inacceptables : les facteurs d'exclusion se cumulent, difficultés familiales, chômage, assistance généralisée, cadre de vie dégradé, pour peser le plus fortement sur les enfants et les jeunes. Or ces enfants et ces jeunes passent la majeure partie de leur temps à l'école. Et l'école représente très souvent leur seule chance de découvrir que des rapports sociaux humains sont tout de même possibles. Hélas... »¹³

D'autre part, si nous définissons qualitativement et quantitativement la violence à l'école, tout comme Stéphanie Le Bars nous aboutissons au constat suivant : « A l'école, la violence meurtrière, celle dont généralement la presse se fait l'écho, est marginale. Très marginale. Les mots qui font mal, les gestes qui font peur, les exaspérations de toutes sortes constituent en revanche autant d'agressions qui, dans certaines classes, peuvent être quotidiennes »¹⁴.

C'est à cette forme de violence que nous consacrons notre réflexion et c'est en développant tout d'abord l'analyse de la notion de force qu'elle introduit, que nous développerons son approche. Tout d'abord, nous ne pouvons parler de la Force mais de forces au pluriel. « Toute force suppose d'autres forces qui lui résistent »¹⁵.

La violence naît de rapports de forces qui remettent en cause des valeurs, or, dans certaines écoles, les conditions de vie extra-scolaires de certains élèves sont tellement inacceptables et exercent sur eux de telles forces contraires à leur bonheur qu'elles génèrent des réactions agressives de défense et de révolte : un abus de force par les enfants qui deviennent violents, d'autant plus fréquemment que leur mal de vivre est quotidien. Ainsi, certains établissements scolaires accueilleront un public d'autant plus agressif que leurs conditions de vie sont inacceptables et auquel professeurs, personnels administratifs et de service seront les premiers confrontés d'autant plus intensément. Il s'agira alors pour eux d'établir des relations pacifiantes, calmantes et sereines, en décalage avec celles que vivent quotidiennement les enfants chez eux, afin d'éviter de développer des conflits supplémentaires et d'accroître l'agressivité et le comportement violent des enfants qui leur est déjà inhérent.

Ceci est la situation du collège [***], situé dans les quartiers nord de Marseille, dans un milieu défavorisé, mais aussi de bien d'autres établissements scolaires. C'est dans l'analyse des rapports de force que nous pourrions mieux appréhender la violence qui y apparaît. Tout d'abord, nous devons reconnaître que la force

¹² Stéphanie LE BARS, *Le Monde de l'Éducation*, n° 226, mai 1995, page 34.

¹³ Bernard DEFRANCE, *La violence à l'école*, Syros-Alternatives, 1992, page 75.

¹⁴ *Op. cit.* page 32.

¹⁵ Julien FREUND, *Qu'est-ce que la politique ?*, Seuil, 1965, pages 117-118.

est source de vie. Sans force, il n'y aurait pas d'obstacle, sans obstacle, pas de liberté, sans liberté plus de condition humaine, l'homme serait un être en soi, n'ayant ni pouvoir ni vouloir lui permettant de prendre conscience de lui-même. La force est donc principe d'existence, grâce à elle je m'éprouve à d'autres forces, celles du monde, celles d'autrui, je prends conscience de moi par l'autre et de l'autre par moi. Je m'identifie, j'identifie ce qui m'entoure et réciproquement. Sans force, rien ne saurait être. Or, il y a deux façons d'utiliser celles-ci, au mieux on les emploie afin de rétablir un équilibre, une égalité entre deux individus, deux groupes d'individus, au pire afin de dominer ou de soumettre à soi autrui. La plupart du temps, c'est un rapport de dominants à dominés qui est recherché par l'exercice de forces, mettant en place une loi, « la loi du plus fort », sur le plan physique et intellectuel.

Ainsi la force apparaît généralement comme obstacle à d'autres forces, mais à l'école tout particulièrement, cet obstacle peut être un pouvoir, une autorité ou une cause capable de déformer un corps, d'en modifier l'état de repos. Elle établit des relations entre individus et malgré bien des préjugés, elle peut agir autant positivement que négativement. En général, les situations de violence à l'école émergent d'une absence ou d'une mauvaise évaluation de ces rapports de forces.

Aux yeux des enfants, les professeurs, le personnel administratif de l'école, l'institution scolaire exercent des forces supplémentaires à celles qu'ils vivent avec violence quotidiennement. Ce sont celles qui les *contraignent* dans un premier temps à aller à l'école, qui leur donne le *droit* aux savoirs dont ils ne perçoivent pas forcément l'utilité, et des *devoirs* à faire ou à remplir. Ils ressentent leur position comme celle de dominés et celle des adultes comme de dominants, ce qui développe en eux un sentiment d'injustice et une volonté d'opposition au pouvoir, aux lois établies par le déchaînement et l'abus de leur force, de leur violence. Si en plus leurs conditions de vie les rend déjà agressifs, la situation devient alors explosive. « Si des enfants et des jeunes deviennent violents, c'est qu'ils ont eux-mêmes subi des violences d'autant plus inacceptables qu'elles proviennent soit d'adultes qui sont éducateurs professionnels ou parents, soit d'une "logique" institutionnelle intrinsèquement violente »¹⁶. Il faut prendre conscience que pour les enfants, « l'expérience du pouvoir à l'école est celle d'un pouvoir ressenti le plus souvent comme arbitraire »¹⁷.

Leur violence entraîne alors un chaos, un désordre, une transgression, impliquant l'idée d'un écart ou d'une infraction par rapport aux normes, aux lois qui définissent les situations considérées comme normales ou légales à l'école. Le règlement intérieur du collège, l'organisation précise des cours par chaque professeur, leurs attitudes, déterminent autant de normes auxquelles les enfants ont le devoir d'adhérer ou surtout le sentiment d'avoir à se soumettre. Voilà pourquoi ce seront elles les premières attaquées par leurs actes ou leurs pensées violentes. Pour éviter cela, il faut justifier et faire prendre conscience aux élèves des valeurs de ces normes ainsi que de leur nécessité, afin qu'ils les acceptent. D'autre part, nous devons, nous adultes, être les premiers à les respecter. Comme le rappelle le texte du règlement intérieur du collège élaboré avec tous les partenaires, ce règlement a pour but de définir de quelle manière, dans un esprit de compréhension mutuelle et de liberté, un certain nombre de règles que l'on pourrait qualifier de savoir-vivre (ou de simple politesse) doivent régir la vie de cet établissement. En effet, ces règles tendent à l'apprentissage de la liberté, la liberté véritable, celle qui, avant tout, respecte la liberté des autres : si chacun a des droits, tout le monde a des devoirs.

Il ne faut pas assimiler l'agressivité à la violence, mais comme une tendance à la violence. Tout prouve que cette tendance ne peut s'actualiser que dans des circonstances historiques et sociales déterminées, ce qui fait que même si l'on croit à sa réalité, on ne peut s'en contenter pour expliquer la violence, et l'on doit invoquer des circonstances externes. La violence n'est donc pas naturelle à l'homme, elle est culturelle. Elle dépend de la relation que nous entretenons avec autrui, concrètement, symboliquement, culturellement, mais aussi de la personnalité des individus que cette relation associe. Elle est un moyen de communication sans langage. Jacques Derrida écrit : « la violence serait donc la solitude d'un regard muet, d'un visage sans parole »¹⁸.

LA VIOLENCE VUE PAR LES ENFANTS Une enquête réalisée en 1993 a donné des résultats étonnants. Pour les adultes, l'agression réside d'abord dans la violence verbale. Mais aucun enfant ne cite cette dimension ; pas un ne considère qu'un « nique ta mère! » ou un « enfoiré! » soit une agression! Il faut absolument trier les mots au clair et s'interroger sur les intentions¹⁹.

¹⁶ Bernard DEFRANCE, *op. cit.*, page 87.

¹⁷ *Ibid*, page 68.

¹⁸ Jacques DERRIDA, *L'écriture et la différence*, Seuil, page 149.

¹⁹ Jacques FORBIN, "il ne faut pas exclure", in *Le Monde de l'Education*, n° 226, mai 1995, page 43.

Encore une fois, nous sommes confrontés à la relativité de perception et de connaissance de la violence, ce qui doit nous amener toujours à la démarche qui consiste à vérifier si la situation violente est perçue comme telle par tous les protagonistes. Ce n'est pas parce que les enfants ne prennent pas conscience qu'ils sont violents verbalement qu'ils ne le sont pas en effet. Et si l'Education Nationale se donne pour objectif d'offrir toutes les possibilités à l'enfant de devenir un adulte autonome, responsable et actif dans la société, son rôle est alors de faire connaître ou de rappeler aux jeunes les valeurs sociales de notre pays. Libre alors à eux de choisir, en connaissance de cause et de conséquence, leurs attitudes auxquelles ils ne pourront plus éviter de décliner leur responsabilité.

Tant que dans la société française un « nique ta mère » ou un « enfoiré » seront considérés comme des insultes, c'est risquer de faire des enfants des « victimes à vie » de ce qu'ils font parce qu'ils n'en connaissent pas les valeurs. Cependant, dans *Le Monde de l'Education* n° 226 de mai 1996, nous pouvons trouver un article dans lequel des élèves d'un collège à Paris donnent leur avis sur la violence. Si d'aventure vous en prenez connaissance, vous serez autant surpris que moi de constater que ces enfants traitent le sujet avec lucidité et touchent au sens même de la violence.

Pour que la violence se manifeste ouvertement à l'école, il faut que certains facteurs soient réunis. Ces derniers peuvent être internes ou externes à l'institution scolaire. Je développerai ici ceux que mes recherches et mes conversations avec les personnes travaillant au collège m'ont permis de déterminer.

LES FACTEURS INTERNES A L'ECOLE

1. Les effectifs des classes. Plus l'effectif de la classe est faible, plus la violence est réduite en cours.

2. Le taux d'échec. « Plus ce taux augmente et plus les comportements violents augmentent. La réaction la plus courante est un mélange d'ennui et de révolte, de violence ou d'apathie. Ce qui provoque bien sûr des effets en retour sur la qualité de l'enseignement chez des enseignants insécurisés, ce qui entraîne à nouveau une augmentation de l'échec. Certains établissements s'enfoncent ainsi dans une spirale qui ne paraît pas avoir de fin »²⁰.

Ce sont dans les classes où le retard scolaire est le plus élevé que les scènes de violence émergent le plus facilement et le plus fréquemment. Toutes les classes qui m'ont confrontée à des situations violentes en début d'année présentent un taux de retard touchant entre 40% et 54% des élèves.

3. Le niveau scolaire. Ce sont les deux classes de 5^{ème} qui manifestent le comportement le plus violent, on peut attribuer cela au fait que la 5^{ème} est le niveau au cours duquel les élèves, forts de leur première année d'expérience au collège, gagnent en assurance et en autonomie et exprimeront celles-ci dans leur volonté de se démarquer de la classe précédente : « montrer qu'on est plus grand ». Ils cherchent à exprimer un pouvoir, d'où un déchaînement de forces entre eux et indirectement sur l'institution et la hiérarchie qu'elle établit.

4. La Direction de l'établissement. Le style adopté par le Principal pour diriger un établissement peut être un facteur de violence à tel point qu'un changement de chef d'établissement suffit parfois à modifier le climat. Au collège [***], le Principal, M. B., a réussi à établir une solidarité très forte entre enseignants, personnel administratif et parents. C'est ce qui fait la force de cet établissement.

5. Le relationnel. Comme nous l'avons compris en étudiant les rapports de forces qui existent et qui doivent exister dans un établissement scolaire, les relations qui y sont établies entre adultes et élèves peuvent être à l'origine de la violence à l'école.

LES FACTEURS EXTERNES A L'ECOLE

1. Le taux de parents sans emploi. Bien sûr, dans les classes où le taux de parents sans emploi est le plus élevé, en 5^{ème} B = 44% et en 5^{ème} D = 43%, se manifeste le plus de violence. Ici on se rend compte que cette dernière est le symptôme d'un malaise social. Il est facile d'imaginer que certains enfants vivent dans des familles très modestes et souffrent de cela ou vivent dans l'angoisse et le manque que leur communiquent leurs parents. Face à leurs frustrations quotidiennes, rien d'étonnant que ces enfants soient agressifs et violents.

2. Le taux d'origine étrangère des enfants. Dans les classes qui présentent le plus haut taux d'enfants d'immigrés maghrébins, turcs, comoriens, tous de religion musulmane et de culture orientale ainsi que des Antilles, la violence est la plus forte (52% en 5^{ème} B, 69% en 5^{ème} D, 64% en 6^{ème} D). Cependant, il semblerait que ce facteur social influe moins que celui de parents sans emploi auquel il se superpose partiellement.

²⁰ Bernard DEFRANCE, *op. cit.*, pages 74-75.

Néanmoins, je ne suis pas convaincue que ces élèves souffrent de leurs différences culturelle ou religieuse et bien que n'ayant pas été éduqués selon les normes de la société française, ils peuvent quand ils le veulent, s'y adapter sans problème. Ces enfants parlent parfaitement le français, certains sont bilingues et ont compris que leur différence était en fait leur richesse. Il m'est arrivé de nombreuses fois de constater qu'ils jouaient de cette différence sur le professeur et l'institution scolaire plus qu'ils n'en subissaient les conséquences.

Par exemple, le tutoiement : seuls les enfants d'immigrés me tutoyaient lorsque j'exprimais mon mécontentement à l'égard de leurs productions plastiques ou de leurs comportements, alors que le reste du temps ils me vouvoyaient. Donc ils savaient en distinguer la différence, ils en avaient même perçu les valeurs et le type de relations sociales et culturelles qu'ils engageaient. Nous ne pouvons donc pas poser l'hypothèse que les enfants d'immigrés ne connaissent pas les normes de la société française. De toute façon, l'Education Nationale n'est-elle pas là pour rappeler à tous, dans un souci d'Egalité, de Fraternité et de Liberté, ce que sont les normes et les valeurs de notre société ?

3. L'éducation. Il existe des théories psychologiques qui insistent sur l'importance des modèles dans l'apprentissage de l'agression. Ainsi, les jeunes délinquants ont souvent une histoire familiale d'enfants battus ou martyrs. Le problème que pose cette approche est de savoir ce que signifie ici imitation, quel en est le moteur, si elle affecte des segments de conduites isolables ou bien la totalité de la personnalité.

ARTS PLASTIQUES

« Les sceptiques retiendront enfin que le traitement de la violence ne se règle pas seulement par des stages de formation, aussi construits soient-ils, mais par une mutation globale du rapport à l'enfant et par la croyance renouvelée des enseignants en leur métier et leur mission ». ²¹

Au collège [***], les élèves, les parents, les professeurs sont de même nature et ont les mêmes objectifs qu'ailleurs. Mais ici, le savoir, l'identité, les apprentissages la citoyenneté, rien ne va de soi.

Face à une telle situation, il s'agit maintenant de réfléchir à la façon dont les arts plastiques peuvent aider à maîtriser la violence à l'école, mais aussi se demander si cette violence, justement, ne nous permet pas de reconsidérer la nature et la fonction de l'enseignement des arts plastiques. Je vous propose pour cela de suivre la voie sur laquelle je me suis engagée au cours de cette année de stage en responsabilité dans un établissement difficile... Je préfère avertir tout de suite les chercheurs de recettes miracles ou de solutions applicables par tous qu'ils n'en trouveront pas ici, au mieux mes propos et mon expérience personnelle leur permettront-ils d'avoir des idées, d'émettre des hypothèses, d'appliquer des propositions. Car régler le problème de la violence, c'est régler un face-à-face imprévisible entre des êtres qui dénoncent chacun par leurs comportements agressifs une menace, un péril, à la société, et surtout qu'il faut gérer dans l'immédiateté en tentant de rétablir des relations équilibrées entre chaque individu : tendre vers l'Egalité, la Fraternité et la Liberté. C'est pourquoi ma principale préoccupation tout au long de l'année fut d'analyser, d'évaluer et de maîtriser la dimension relationnelle des cours, afin de rétablir un dialogue qui amènerait à la confiance, au respect d'autrui entre élèves et professeurs, mais aussi à la responsabilisation et à l'autonomie des enfants.

ORGANISATION Ce dialogue, je voulais tout d'abord l'introduire en faisant de chaque entrée en classe un rituel. Les faisant pénétrer en rang par deux dans la classe, je leur demandais un minimum de politesse et de calme ; il ne faut pas confondre le cours d'arts plastiques avec une séance d'expression hystérique ! Créer : cela demande de la rigueur, de la patience, de l'attention, de la concentration et surtout du travail, ce que ne conçoivent pas les enfants et encore moins certains adultes ! Car, ainsi que l'écrivait Alain dans *Système des Beaux-Arts*, « la loi suprême de l'invention humaine est que l'on n'invente qu'en travaillant ».

Quand tous les élèves étaient entrés, en 5^{ème} et en 6^{ème}, je leur demandais si je leur avais dit de s'asseoir ; aussitôt les élèves se redressaient et nous terminions ce cérémonial en nous souhaitant le « bonjour ». Cela les faisait sourire et nous débutions le cours dans la bonne humeur.

En règle générale, j'énonçais le sujet très rapidement oralement et j'écrivais au tableau le rappel des consignes et des contraintes à remplir. Considérant leurs états d'excitation et leurs surplus d'énergie, il était nécessaire de mettre les enfants au faire le plus rapidement possible, afin de canaliser leurs forces dans l'exécution du sujet.

²¹ Stephanie LE BARS, *Le Monde de l'Education*, n° 226, mai 1995, page 41.

Un autre point important que j'ai réglé dès la deuxième semaine pour toutes les classes est l'organisation spatiale de la salle d'arts plastiques. Initialement, tous les bureaux étaient disposés en « U » devant celui du professeur, cette disposition ne me satisfaisait pas. Afin d'améliorer les mouvements et les échanges verbaux des élèves et de moi-même, j'organisai la classe en petits groupes de quatre élèves en disposant les tables en carré. Cela permettait aux élèves de disposer d'un espace vital à gérer. Nous avons établi la règle que chaque groupe avait à sa charge la propreté et l'ordre de son territoire en fin de cours et que s'ils ne le respectaient pas, j'étais en droit d'exiger qu'il lave et range les places respectives.

D'autre part, ces mini-groupes créaient en général une dynamique : les quatre élèves réglaient ensemble les problèmes posés par le sujet, ils dialoguaient afin d'établir un accord commun sur le mode de résolution et sur le partage des documents, du matériel distribué ou qu'ils possédaient. Cela concourait à les socialiser, en leur faisant prendre conscience qu'il est nécessaire de respecter autrui dans ses pensées et ses biens privés, afin de rendre la vie collective agréable, d'autant plus qu'ils y participaient.

Cela me permit également de diviser la classe en six pôles, pôles de problèmes et de résolutions collectives, auxquels je m'adaptais et je répondais en me mouvant de l'un à l'autre. J'évitais ainsi de diviser continuellement mon attention entre 25 élèves, mais entre six groupes de 4 enfants qui dans un premier temps cherchaient à comprendre entre eux le sujet, se proposaient, se montraient des solutions et faisaient une synthèse de leurs problèmes, qu'ils me soumettaient en commun et auxquels je tentais de répondre en une seule intervention. Cette disposition spatiale des élèves les responsabilisait et développait aussi leur autonomie de façon effective, elle me permettait d'être plus efficace en me faisant économiser du temps dans mes mouvements et dans mes interventions orales.

Je tentais d'équilibrer ces dernières entre individuel et collectif. J'ai compris qu'il ne fallait pas uniquement parler individuellement à chaque élève, cela déresponsabilise l'enfant vis-à-vis de la résolution du problème et nuit à son autonomie. Il faut utiliser à intervalles réguliers - en fonction du degré d'agitation des élèves et de l'avancement de leurs productions plastiques - des démonstrations collectives de réponses ou de questions posées par leurs travaux. Ceci permet de rappeler les objectifs du sujet, de le resituer, d'y apporter des remédiations ou de l'évaluer, afin de nommer collectivement les notions et le vocabulaire qu'il permet d'aborder.

Il faut toujours faire en fin de cours un bilan et l'introduire comme un rituel d'écoute et de dialogue, de respect d'autrui. Ainsi, grâce à l'organisation de la classe et à la recherche d'un dialogue, la violence peut commencer à être canalisée vers la paix.

ETRE POSITIF Si l'art est une stylisation du réel, chaque création touche à la réalité mais de façons différentes et imprévisibles. En arts plastiques, on ne va pas demander aux élèves d'appliquer une leçon, une vérité intangible puisqu'il n'y en a pas. En revanche, on doit leur faire comprendre que c'est en cultivant la différence de points de vues et en justifiant ceux-ci que l'on peut parvenir à créer.

Or il ne peut pas ne pas y avoir un instant où dans la production plastique de l'élève apparaisse de façon pertinente un élément qui réponde au sujet. Il s'agit pour le professeur d'arts plastiques de rester ouvert à la différence et de montrer à l'élève cet élément afin de le lui en faire prendre conscience et surtout de pousser l'enfant à le justifier par rapport aux questionnements posés. Il faudrait toujours arriver à ce moment précis de l'émergence d'un « je ne sais quoi », cette idée qui transparaît dans la production de l'élève et à laquelle il faut donner les moyens nécessaires à ce qu'elle apparaisse définitivement. C'est à cet instant précis que le professeur doit être là pour encourager l'élève.

Sensibiliser les jeunes à la différence, voilà un grand objectif des arts plastiques, leur montrer qu'il n'y a pas qu'une mais des réalités, des vérités, qui se construisent par l'adéquation du vouloir au pouvoir, de la pensée à l'action.

Il faut aussi profiter d'une évaluation collective afin de dialectiser la nature de la différence. Montrer qu'elle n'est pas une erreur, mais qu'elle est la manifestation d'une autre façon de voir et de penser et pousser les élèves à la justifier en expliquant qu'elle est une autre façon de répondre au sujet, tout aussi juste que les autres réponses. S'il était toujours possible de dialectiser la différence qui émerge en cours d'arts plastiques, alors cette matière serait la messagère d'une valeur morale très élevée : celle de la tolérance, cette valeur dont manquaient justement mes élèves et que je tentais de leur rappeler.

Mais, être positive, ce n'est pas que cela. En début d'année scolaire, j'ai été très angoissée par le comportement agressif et violent des jeunes, sans cesse je me sentais agressée physiquement ou verbalement. Alors, mon premier réflexe fut de me mettre sur la défensive : j'étais facilement irritable, j'élevais la voix, je criais,

je me mettais en colère, autant d'attitudes qui prolongeaient celles que les enfants vivaient continuellement chez eux.

Devant l'inefficacité de tels procédés et constatant qu'ils stimulaient davantage leur agressivité, je pris du recul. Bien que je continuais à ne pas accepter leurs violences, je leur expliquais que dans le calme et la sérénité ils seraient bien plus heureux : en paix. Je faisais cela sans être agressive, je restais détachée, je ne prenais plus l'agression pour moi et donc je ne leur en voulais plus. Mais surtout, dès qu'une intervention orale ou un élément de la production plastique d'un élève me semblaient intéressants, je lui montrais ma joie en lui disant que j'étais très satisfaite, que c'était bien, je j'étais fière de lui et qu'il fallait continuer. Souvent, j'exprimais cela devant toute la classe, et, après quelques applaudissements, tout le monde se mettait à travailler dans la bonne humeur, réconforté de faire bien et stimulé à faire mieux.

Avec les enfants difficiles, l'encouragement semble si inattendu qu'il renforce énormément leur amour propre et plutôt que de laisser les élèves se complaire dans une implication moyenne au sujet, l'encouragement les stimule à mieux faire. Toute l'année, j'ai continué à être positive et à positiver le cours et les enfants, tout en restant exigeante. Grâce aux arts plastiques, ils se sentaient plus confiants, ce que ne leur permettaient pas d'autres matières.

LE POUVOIR Il faut justifier le pouvoir et l'autorité que nous devons exercer, montrer que les rapports de force sont nécessaires au dépassement de soi et peuvent aboutir à une relation dynamique dans nos relations à autrui. L'autorité devra être utilisée par le professeur comme force d'influence résultant de l'estime que les élèves ont à son égard, plutôt qu'un droit ou un pouvoir de commander. Le pouvoir et l'autorité, cela se gagne.

Dès les premiers cours, en début d'année afin d'appliquer cela, il faut absolument expliquer les règles en arts plastiques, pourquoi elles sont nécessaires, pourquoi il faut les suivre, amener les enfants à les justifier eux-mêmes oralement et les leur faire recopier et signer sous forme d'un contrat qu'ils auront dans leur cahier de dessin. Cela évitera beaucoup de conflits en cours. Ces règles acceptées et reconnues par eux dès le départ leur éviteront de les nier et j'ai pu constater qu'ils trouveront juste d'être punis s'ils ne les suivent pas.

LA CONFIANCE Une fois que je me suis sentie libre d'agir et de penser dans cette salle d'arts plastiques, je pouvais profiter de cette situation favorable au dialogue afin d'exprimer certaines valeurs que ces enfants semblaient ne pas connaître ou négliger. Je commençais par la confiance.

Tout d'abord, je tentais de les séduire en m'efforçant de leur proposer des sujets ludiques qui les amuseraient. Une fois que les motivations furent gagnées avec les classes les plus difficiles, les 5^{ème} B et D, je présentais le sujet comme un concours entre tous les élèves, dont je serai l'arbitre et pour lequel il y aurait une remise de prix aux enfants ayant obtenu les meilleures productions plastiques. Le prix étant 1kg de bonbons pour les deux grands gagnants en prévoyant des sucreries pour les autres, la motivation des élèves fut à son paroxysme. Les résultats furent différents, personnels, pertinents. J'étais enfin parvenue à canaliser les forces par la nature du sujet.

Pendant trois semaines, les élèves cherchèrent les meilleures solutions, mais toujours dans le doute que je ne tiendrai pas parole et qu'ils n'auraient pas les bonbons. Lorsque le jour de l'évaluation arriva après démonstration des productions plastiques attendues par tous, ils ne s'opposèrent pas à un classement et aux notes. Je tins ma promesse et distribuai à tous les bonbons.

Grâce aux sujets ludiques en arts plastiques, nous permettons le passage entre l'utilité de respecter des règles en jouant et la nécessité de respecter des lois, des normes, des valeurs dans la vie en société, aux yeux des enfants. Plus tard au cours de l'année, j'ai souvent fait appel à cette confiance, lorsque la technique, le matériel, les outils étaient dangereux ou salissants... Je les distribuais à chaque groupe de 4 élèves, je leur expliquais les conséquences douloureuses que leur emploi pouvait entraîner s'ils ne restaient pas calmes et je délégais à un des élèves du groupe, le meneur, la responsabilité de la conduite des autres. Puis je prononçais la phrase fatidique en le regardant droit dans les yeux : « je te fais confiance ! ». Et alors là, Ô quelle ne fut pas ma surprise de constater que ces enfants si agités se transformaient subitement en personnes soucieuses et méticuleusement responsables de leurs comportements au nom de la confiance que je leur montrais.

En fait, j'inversais les relations généralement admises. Là, c'était moi qui leur faisais confiance, ils devenaient responsables de moi en sachant qu'en fonction de leurs comportements je serai ou non satisfaite d'eux. Je leur suggérais l'idée de me prouver que j'avais raison de croire en eux, qu'ils pouvaient être autonomes et dignes de confiance. Ce jour là, les enfants m'apprirent beaucoup.

LE RESPECT Après un premier cours de peinture qui laissa la classe d'arts plastiques dans un état apocalyptique, et ayant constaté que des élèves ne possédaient aucune autonomie et aucune connaissance de cette technique, je décidai de faire un sujet de peinture qui avait pour objectifs la propreté et l'ordre. Auparavant, j'établis un contrat entre les élèves et moi intitulé : « règles de bonne conduite en cours de peinture destinées à être fier de soi... ». Pendant la séance suivante, je leur fis prendre note de ce règlement en joignant à chaque article une démonstration. Ce contrat fut signé par les enfants et leurs parents puis collé dans le cahier d'arts plastiques. La semaine d'après, je leur proposai un nouveau sujet de peinture : les enfants restèrent propres pendant la réalisation du sujet, ils comprirent que pour peindre dans une classe il fallait adopter un certain comportement que s'ils s'étaient salis les vêtements ce n'était pas la faute à la technique mais la leur. Rester propre, c'est se respecter et c'est respecter autrui...

Bien sûr, tout au long de l'année, le respect passait autrement entre les élèves et moi, en se disant « bonjour », en les appelant par leurs prénoms, en dialoguant avec eux. C'était à moi de le leur montrer et c'était à eux de m'accorder leur estime. Une fois que cela fut atteint, je pouvais espérer une atténuation des rapports de force et de leurs violence en cours.

LES SORTIES Au collège [***], beaucoup de sorties étaient organisées à l'extérieur de l'établissement pour les enfants. La conseillère d'éducation, Nathalie C. m'avait expliqué que c'était une politique menée par le collège, qu'elle était nécessaire car elle faisait sortir les élèves hors de leurs milieux défavorisés et les menait dans des lieux de culture où ils n'iraient jamais seuls ou avec leurs parents.

Au mois de mai, je sortis les 3^{ème} afin de visiter au M.A.C. l'exposition FLUXUS, et je pus constater les valeurs pédagogiques pour les élèves de tels cours. Ils portèrent un grand intérêt aux œuvres, ils m'étonnèrent par leur participation à la visite guidée et leur disponibilité. Ils me fascinèrent par la pertinence de leurs propos. J'eus vraiment plaisir à faire cette visite avec eux alors que je la redoutais, cela me permit de mieux connaître les élèves, de les écouter, de dialoguer. Mais surtout, j'eus la conviction que pour ce type d'enfants qui ont du mal à rester calmes, sereins, la sortie qui nécessitait une grande participation physique et intellectuelle leur avait plus appris sur l'art qu'en cours depuis le début de l'année ! Toufik, à la question à quoi sert un musée m'écrivit : « D'après moi, un musée sert à exposer des choses et leur donner leurs vraies valeurs, car il y a des choses qui ont plus de valeur quand on les met dans un musée. On les voit sous un autre angle ».

C'est étrange, je devais faire un mémoire sur la fonction d'enseigner les arts plastiques et au fil de mes propos, je me rends compte que je fais un bilan de tout ce que la violence m'a appris et ce que les enfants m'ont enseigné. Les rôles se sont inversés, ou peut-être non, ce serait plutôt qu'en ayant cherché à résoudre mes problèmes de professeur, par la dimension relationnelle de l'enseignement, j'ai fini par en construire une autre sur les bases très idéalistes de valeurs telles que le respect, la confiance, l'amour et la liberté.

Néanmoins, une chose est sûre, les situations de violence à l'école m'ont permis de reconsidérer ma fonction. Je dois enseigner une autre matière, un savoir, mais aussi éduquer les enfants, c'est-à-dire leur transmettre des valeurs, une philosophie de vie. Mes objectifs ne pouvaient plus être d'ordre exclusivement plastiques, mais tentaient par le moyen des arts plastiques de sensibiliser les enfants à certaines normes qui régissent la vie en société et qui leur permettront de réfléchir aux comportements qu'ils devront adopter afin de vivre de façon autonome, responsable et libre.

Or, la matière des arts plastiques ne peut-elle pas rappeler que le plus beau destin de l'homme est de créer : de développer une autonomie, de se responsabiliser, d'être en perpétuel dépassement de soi, de fonder sa liberté ? D'être digne et heureux ?

C'est en écoutant le message de la violence, de cette fureur de vivre et d'être que m'ont communiqué les élèves, que j'ai voulu rappeler cela.

Voici maintenant le témoignage de Julie LACOMBE, stagiaire au collège Jean Moulin, Marseille 15^{ème}, durant l'année 2000-2001. Elle rend compte avec verve de ses efforts (couronnés de succès) pour apprivoiser une classe difficile : encourageant et tonifiant.

La classe de troisième 1 est une classe difficile, avec des élèves de niveau souvent très faible, et très indisciplinée. Leur agressivité n'est toutefois pas sans raison (par chance), elle s'exprime à cause d'une incompréhension de l'intérêt des arts plastiques.

En dehors du collège, chez eux ou ailleurs, les arts plastiques n'ont pas de place. C'est pourquoi étudier les arts plastiques ne leur semble en aucun cas pertinent. La troisième n'est qu'une fin de parcours officielle pour accéder à un BEP. Au mois de mars, aucun élève ne peut prétendre même à un lycée technique et professionnel.

Cette classe me montre en septembre l'énorme décalage qui existe entre leur culture et la mienne. C'est plus qu'un problème de savoirs, une question de mode de pensée.

Car la culture des arts plastiques est autre chose et plus qu'une accumulation de savoirs, c'est un mode de pensée auquel on ne peut accéder qu'en disposant d'outils intellectuels critiques.

J'ai choisi de rédiger ce mémoire intitulé « **culture** » en racontant le parcours de la troisième 1, justement parce qu'il y avait beaucoup à faire. Les réussites sont donc proportionnelles aux lacunes ou aux résistances de départ.

La culture est un vaste thème, c'est pourquoi j'aborderai les questions qui me préoccupent en fonction des propositions de cours, pour rester claire.

Les différents auteurs fréquentés pour ce mémoire s'accordent tous là-dessus : culture est un mot fourre-tout. Le plus grand danger, à user de ce mot à tout-va, est de laisser entendre qu'il y aurait un tout-culturel : culture du sport, des bigoudis, des aliments pour chiens, ou de la betterave espagnole.

C'est pourquoi je me vois contrainte de proposer un petit lexique qui permettra d'éviter toute confusion pour la suite.

La culture d'un individu va résulter en partie du contexte (lieu et temps) dans lequel il vit. Ce que nous appellerons « culture contextuelle ».

Cela fait référence à la famille, à l'origine, au quartier, à l'école, au niveau de vie, aux traditions, à la religion, aux modes du moment. La culture contextuelle est complètement différente pour un élève du collège Marie Mauron à Cabriès, ou pour un élève du collège Jean Moulin à Marseille. Elle est constitutive de l'identité.

La culture d'un individu dépend aussi des productions artistiques ou industrielles qui l'entourent, en tous les cas de tout ce qui peut être fabriqué par autrui et exposé sous son regard au quotidien.

Ce que nous appellerons « culture environnementale ».

Cela fait référence à l'architecture, à l'urbanisme, à la musique à la radio, aux affiches publicitaires, aux objets, aux vêtements, à la télévision, au cinéma, bref à tout ce qui a été produit de main d'homme en milieu urbain. La culture environnementale détermine aussi son époque.

La culture que nous enseignons au collège et au lycée touche en général les pratiques artistiques, mais aussi les démarches, les modes de pensée.

Ce qui est le réel sujet de ce mémoire. Je ne me permettrai pas de la taxer de quelque surnom que ce soit. Je parlerai en général de « culture artistique », de « culture des arts plastiques », et parfois de « culture critique ».

Dans le cas contraire je prendrai soin sur le moment de préciser à quel pan de culture je fais allusion.

I) Réciprocité des échanges culturels

Le vendredi 15 septembre après midi, je faisais connaissance avec la classe de troisième 1.

Ce fut l'heure la plus difficile à vivre pour toute l'année scolaire à venir. Les élèves, plus qu'agités, sont entrés dans le chaos le plus total, le niveau sonore était si haut qu'aucun élève n'a dû entendre mon nom lorsque je l'ai prononcé. Quelques élèves proféraient des insultes, d'autres se promenaient. L'attitude d'un élève a été si inacceptable qu'il a été exclu définitivement le jour même. Depuis, quatre élèves de plus ont été définitivement exclus du collège.

La discipline était une préoccupation à chaque cours, mais ce n'est pas le centre de notre propos. Je m'attacherai à présenter l'écart existant entre les références culturelles tolérées par les élèves, et les références culturelles que j'essayais de porter jusqu'à eux.

« Le portrait ... »

Le premier travail que je leur demandais de réaliser a provoqué des réactions violentes : ma proposition était plus que maladroite, et il faut dire que je n'avais guère idée de ce que devait être un cours d'arts plastiques. Les cours que j'avais lus ne pouvaient rien signifier pour moi tant que je n'avais rien vu de la réalité d'une classe. Il s'agissait de réaliser un portrait de personnage réel ou fictif en exprimant son état par la couleur, les formes, etc. Je ne poursuis pas tant cela était dépourvu de solidité et d'intérêt.

Ce travail avait pour but de comprendre les différentes motivations des artistes qui ont pu exécuter des autoportraits, y compris ceux qui ont eu recours à la déformation, jusqu'à la dissemblance.

Les diapositives allant de Rembrandt à Pablo Picasso leur sont apparues comme une véritable insulte (quoiqu'il ne faut pas oublier aussi que protester est un bon alibi pour refuser de travailler). Les artistes faisaient ou avaient fait « *n'importe quoi* », le professeur leur demandait de faire « *n'importe quoi* ».

Dans l'ensemble, tous les élèves sans exception rejetaient les œuvres qui leur étaient présentées, sauf celles qui étaient « bien faites » : la série des autoportraits de Rembrandt. Il manifestaient clairement qu'ils avaient déjà des valeurs bien précises en termes d'image et de représentation, et s'opposaient catégoriquement à tout ce qui succédait historiquement à l'impressionnisme, quoique Vincent Van Gogh avait « *une gueule de paysan drogué* » (autoportrait de 1887, sur fond bleu et sans oreille coupée, donc version la plus « clean » possible).

Il est bien évident qu'après un tel sentiment de refus, de rejet et de mépris, il fallait absolument que je trouve un autre moyen de rendre acceptables les références culturelles du programme. Je ne voulais pas seulement les rendre acceptables, je voulais qu'elles aient du sens à leurs yeux, et plus important encore qu'ils y soient sensibles. La solution ne pouvait pas être de s'adresser à eux comme à des êtres sensibles... Il n'y aurait pas eu de stratégie moins intelligente.

Pour ces élèves, faire preuve de sensibilité revient à faire preuve de naïveté, pour ne pas employer d'autres mots moins convenus. Il paraissait impossible qu'ils perçoivent les vibrations d'un rouge de Marc Rothko ou même d'Eugène Delacroix. Pour eux, le premier aurait fait n'importe quoi, et le second aurait bien su dessiner, ça c'est sûr.

C'est à partir de cette difficulté que j'ai dû m'interroger sur ma culture, celle que j'ai pu absorber avec plaisir au lycée ou à l'université, celle des programmes du collège, qui inclut (heureusement) les époques modernes et contemporaines. Il ne s'agissait pas de remettre ce programme en question, mais de constater l'écart culturel qui existait entre les élèves et moi, et de trouver le bon moyen de faire la passerelle.

La proposition de cours que je trouvais alors avait pour but de séduire les élèves. Pour cela, je devais aller chercher dans ce qui était le plus proche d'eux culturellement, tout en pouvant avoir quelque chose de précis à leur apprendre, ce qui ne doit jamais être perdu de vue. L'incitation était :

« J'écris donc je suis ».

Le but était de leur faire travailler le geste et de réfléchir au trait (réflexion inexistante auparavant). Mais surtout, je proposais d'oublier notre écriture de tous les jours, celle de l'école, en utilisant l'arabe littéraire. J'avais par chance appris cette écriture que je suis en mesure de pratiquer, quoique dans l'impossibilité de la lire (ce qui est une des spécificités de l'arabe littéraire, les voyelles étant souvent absentes de l'écriture).

Les résultats furent immédiats :

- les élèves manifestaient un vif intérêt pour cette proposition et souhaitaient tous apprendre à écrire leur prénom en arabe
- les maladroites liées au tag ou à la typographie occidentale n'avaient plus lieu d'être
- l'accent était mis sur le geste, le trait, les valeurs, les liquidités ou les épaisseurs
- et surtout la projection des diapositives a été accueillie avec curiosité, quoiqu'un peu tiède, mais cela représentait déjà pour moi une véritable victoire, un soulagement important.

Une fois décrit ce retournement de situation, il me paraît important d'en tirer des conclusions plus approfondies.

Pour parvenir à ce schéma : enseignements —————> élèves, il a fallu prendre en compte celui-ci : élèves —————> enseignant.

Le schéma logique et habituel veut que l'enseignant informe les élèves. Le savoir et les informations se déplacent unilatéralement, de l'enseignant vers l'élève. C'est la culture des programmes qui doit être assimilée par des élèves. Parfois, ces derniers ne se sentent pas concernés ou rejettent catégoriquement cette culture. La seule solution qui me paraissait envisageable avec cette classe de troisième, était de tenter la réciprocité. Si j'informais mes propositions de cours avec leur propre contexte culturel (ce qu'ils aiment, ce qui les intéresse, ce qui les entoure), je créais alors une sorte de réciprocité des échanges informatifs.

De toute évidence l'échange était fructueux et permettait ensuite de pouvoir mieux enseigner. Pour les élèves, on dira plutôt que la différence culturelle n'était plus un obstacle, ni un objet de révolte. Somme toute, il ne s'agit surtout pas pour moi de gommer cette différence.

Cette différence a en vérité une qualité d'ouverture et doit être le terrain propice pour un élargissement des horizons culturels : elle doit permettre une meilleure compréhension du monde dans lequel nous vivons, et de se constituer mentalement un panorama culturel pour l'élaboration d'une pensée non pas parcellaire du monde, mais globalisante. Elle doit favoriser la création des liens entre informations et notions isolées.

Je suis personnellement motivée pour que l'impression soit donnée aux élèves que les différents univers culturels doivent communiquer entre eux et non pas cohabiter de façon cloisonnée.

Les travaux étaient satisfaisants dans l'ensemble, j'étais agréablement surprise en comparaison de ceux qu'ils avaient produit précédemment. Cela m'encourageait à continuer dans ce sens.

Toutefois ce type de démarche vis-à-vis des élèves ne doit pas se généraliser systématiquement. Le but du jeu reste tout de même d'amener l'élève vers un terrain nouveau pour qu'il apprenne. Si cette réciprocité se change en démagogie (faire plaisir et flatter), si toutes les démarches de l'enseignant reviennent à séduire, on peut craindre que:

- ce soient les élèves qui mènent la danse en imposant leurs exigences
- les défauts majeurs du principe de séduction entravent l'enseignement.

Ces défauts sont les suivants :

- L'apparence prend le pas sur le sens
- La superficialité du discours de l'enseignant (audible ou sous-jacent)

- L'aspect com, voir discount, d'une culture cheap qui veut emballer le public à tout prix, et affubler la culture d'un enrobage propre aux techniques commerciales de communication.

Par ailleurs, la réciprocité recherchée à tout prix devient idéologiquement perverse. Cette classe de troisième est majoritairement constituée d'adolescents d'origine algérienne, tunisienne, malienne, elle accueille aussi un élève primo – arrivant du Ghana et un jeune non sédentarisé (le terme gitan ou tzigane n'étant jamais exactement approprié à ce dans quoi l'élève se reconnaît).

Admettons que je fasse faire des masques africains à l'élève africain, que je fasse faire de la calligraphie arabe aux élèves d'origine maghrébine, des paniers en osiers par-ci, et pendant qu'on y est des graphs et des tags par là...

Deux aberrations essentielles à relever :

- « faire faire ».
- enfermer les élèves dans une identité réductrice et stéréotypée (le charme douteux de l'exotisme....) serait les insulter d'une autre manière.

En proposant à mes élèves d'apprendre les lettres de l'alphabet arabe, je débloquais une situation devenue critique en classe. Je me suis cependant immédiatement interrogée sur ce que pouvait signifier une exagération de cette démarche de réciprocité. Caricaturée, elle deviendrait idiote et complaisante. On tomberait alors dans ce que les sociologues appellent « l'alibi culturel » :

Pablo fera des bonnes paellas et Ali fera des belles calligraphies.

La classe de troisième 1 est la seule classe pour laquelle j'ai travaillé à mettre en place une réciprocité des échanges informatifs. Elle est la seule à avoir directement informé non pas le contenu de mes cours, mais la manière de présenter et de proposer les incitations.

Dans la mesure où les autres classes ne vivaient pas les références culturelles comme des objets de conflit, dans la mesure où l'unilatéralité n'était pas vécue comme un problème, je ne voyais pas de raison d'appliquer une démarche spécifiquement adaptée à la présentation de mes incitations.

En revanche, et nous y reviendrons plus tard, un certain nombre de mes incitations avaient pour but la prise de conscience de la culture en tant que contexte et cadre de vie, de la sixième à la quatrième.

Les diapositives

Montrer la peinture de Juan Miro ou les toiles de Jasper Johns peut être ressenti par les élèves comme une insulte, un snobisme : « *madame, vous nous prenez trop la tête, en vrai, avec vos artistes !* ». Pourtant j'ai vraiment pris garde de parler aux élèves simplement, en ciblant juste un terme à apprendre.

Pour « J'écris donc je suis », le but des diapositives était de trouver des points communs entre leurs travaux et ceux des artistes, et que les œuvres prennent sens à leurs yeux. Leur attention était là et il a été possible de parler du trait et de ses qualités variables, du geste, de la place de l'écriture dans les œuvres.

Des œuvres issues de plusieurs contextes historiques et géographiques ont été montrées, comme par exemple des manuscrits persans (Kalila wa Dimna, 1374, anonyme) et pas seulement de l'époque moderne ou de l'occident. Car si la culture est un patrimoine (terme dont l'étymologie donne à réfléchir), alors comment en dispenser une sans prendre en compte les strates faites de contexte et de savoirs qui précèdent ?

Il semble nécessaire que les références données ne se limitent pas à l'occident entre 1400 et aujourd'hui, et que des liens formels et sémantiques soient soulignés entre elles.

Pour certains élèves, l'histoire de leur civilisation avant 1950 se déroulait bien au-delà des limites européennes. Comment la seconde strate pourrait-elle se construire en ignorant la précédente ? Cela ne conforterait-il pas les élèves dans l'idée que les cultures sont cloisonnées ? Alors que nous savons cette idée absurde tant sur le plan de l'histoire que de la sociologie.

D'un autre côté, on pourrait objecter qu'il n'est pas très judicieux de trop se disperser à travers les époques et les lieux pour montrer des références artistiques. Si l'on part de l'hypothèse que l'enseignement des

arts plastiques a pour but l'appropriation d'une culture commune par tous les jeunes, dans la perspective d'améliorer la socialisation des élèves, alors on peut s'interroger plus longuement.

« *Considérant l'importance individuelle et sociale de l'éducation artistique pour la constitution d'une culture commune et par conséquent une meilleure communication entre les membres de la société.* »²²

En effet, socialiser un élève né en France signifie implicitement, quelles que soient ses origines, souder les individus dans le giron de la « culture occidentale », du moins celle qui a été officialisée comme telle dans les programmes français.

La question est donc la suivante : faut-il resserrer le champ culturel pour unir plus solidement, ou élargir pour éviter les failles ? Je regrette infiniment de ne pas pouvoir développer cette question plus longuement, dans le souci d'éviter un aspect trop théorique de ce mémoire. Cependant je ne peux décemment pas non plus l'éluider, et je vais donc tâcher de résumer ma propre réflexion à ce sujet.

A priori, tout me porte à croire que : « *L'appropriation d'une culture commune par tous les jeunes reste une perspective, pour ne pas dire une utopie, voire un leurre.* »²³

Cette culture commune, mal dispensée, aurait le danger d'impliquer une normalisation vers une culture unique. De plus elle pourrait revenir à un nivellement des contenus par le bas.

Si l'on prend en compte ensuite que les techniques contemporaines de communications permettent une sorte de mondialisation des échanges culturels, alors la culture commune ne devrait pas être un empilement immuable de références, mais un champ élastique, mouvant et évolutif. Ce qui ne signifie absolument pas que soient évacuées les décisions du programme, mais qu'au moment où nous les appliquons, nous les pensions autrement, avec pour préoccupation première de les adapter le plus pertinemment possible. En somme, penser la culture commune non pas sur le mode de la territorialité mais sur celui de l'élasticité des espaces et des temps culturels.

Donc, pour ce qui est de se disperser à travers les époques et les lieux pour montrer des références culturelles, je conclus d'après ma très brève expérience que cela n'est pas préjudiciable à condition :

- que les œuvres soient placées dans leur contexte et que leur présentation soit approfondie
- que de nombreuses œuvres de toutes cultures soient montrées assez souvent et en quantité
- que l'analyse mette toujours en évidence des liens entre les références éparses.

Réunir ce qui est épars :

cela signifie : non pas souder des individus entre eux, mais créer des liens entre les référents dans l'esprit de l'élève. Et même si cette soudure est souhaitable, on peut douter que ce soit là la finalité d'un enseignement des arts plastiques.

« *La culture ne s'impose pas, elle répond à un appel.* »²⁴

La priorité est donc de trouver ce vers quoi l'élève est tourné, et de développer ou de susciter cette disposition.

Durant la projection des diapositives, l'intérêt des élèves s'est porté sur les « messages » de Jean Dubuffet de 1944. Au premier abord, les élèves n'y ont vu qu'un amas de gribouillis infâmes. Mais une fois que la date de réalisation fut mise en rapport avec le contexte historique (seconde guerre mondiale), le caractère chaotique de l'image prenait tout son sens.

En tant que stagiaire, mon premier réflexe était de parler en termes de formes, de couleurs et de tracés, alors que ce qui était le plus parlant pour les élèves était le sens. C'est pourquoi il me paraît tout aussi important de mettre sans cesse en relation l'histoire de l'art et le contexte historique et social des œuvres. On ne peut pas entendre la culture comme un simple discours sur les formes. Elle doit s'enraciner dans une histoire et souligner

²² *Objectifs et instructions pour l'éducation artistique au collège*, BO n°22 ter, 9 juin 1977

²³ Hélène ROMAIN, *Pour une culture commune*, Hachette 2000, p.3

²⁴ André Malraux cité par Marc FUMAROLI, *L'état culturel*, Biblio essais 1992, p149.

ainsi sa nature de témoignage, elle doit être ressentie par les élèves comme un ensemble de strates qui prennent leur sens dans un contexte précis, et non pas comme un discours formaliste et creux.

Je dois cependant préciser mon propos : il ne s'agit surtout pas à mes yeux de tomber dans l'analyse psychologique ou biographique des œuvres, telle qu'on peut l'entendre au cours de certaines visites guidées dans les musées. Mais lorsque l'occasion se présente de donner du sens et de prouver que le jeu des formes n'est pas une pratique creuse sans intentionnalité, j'essaie le plus possible de la saisir.

II) Prendre la culture par le sens, pour une culture critique

« Je pète les plombs ».

La réussite de ma première proposition m'incitant à exploiter le filon de la réciprocité, je proposais cette fois une incitation inspirée du titre d'une chanson de rap qui plaisait beaucoup aux élèves : « je pète les plombs », d'après un texte de Diziz La Peste qui a des allures de satire sociale (mais en moins bien). Cette proposition avait comme objectif principal de s'en prendre au « *c'est n'importe quoi* » ou au « *ça sert à rien* » des élèves.

Il fallait prouver, démontrer, que l'artiste n'a pas seulement le souci du joli, que les œuvres les plus difficiles à recevoir sont le résultat d'une intention précise, et non le produit fantaisiste d'artistes marginaux et loufoques.

La première séance a été consacrée à une petite étude de textes : le refrain de la chanson a été comparé à un texte de Richard Huelsenbeck, tiré de « En avant Dada », daté de 1920 :

« C'est un monde complètement dingue. Tu flânes comme ça, sans but précis, et tu te fabriques une philosophie pour le dîner. Le facteur t'apporte le premier télégramme qui t'apprends que tous les cochons sont morts de la rage, qu'on a lancé ton frac de la tour Eiffel et que ta femme de ménage a attrapé une carie des os. Le même facteur t'apporte un autre télégramme, annonçant que tous tes porcs ont crevé de la fièvre aphteuse, que ton père, en tombant, s'est embroché sur une fourche et qu'il a gelé, que ta mère a volé en éclats à cause de ses noces d'argent, (mais peut-être aussi était-ce la poêle qui est restée accrochée à ses oreilles, je n'en sais rien). C'est la vie, mon honorable ami. Les jours se suivent comme les mouvements de tes intestins, et toi, si souvent menacé d'étouffement par une arête de poisson, tu vis toujours. »

Richard Huelsenbeck.

Les élèves ont lu plusieurs fois le texte à haute voix. Puis je leur ai demandé de mettre des mots sur cette impression générale que leur avait laissée le texte. Les élèves choisirent les termes de « *chaos* », de « *tout en même temps* », de « *n'importe quoi* », de « *catastrophe* », de « *ras le bol* », etc.

Comme leurs réponses étaient celles que j'attendais, il fut ensuite facile de souligner ces rapports de cause à effet :

- on dirait que c'est n'importe quoi, que le texte n'a pas de sens.
- on est en 1920, juste après le chaos de la première guerre mondiale, et Richard Huelsenbeck fait partie d'un groupe d'artistes qui se révolte contre l'absurdité et la violence d'une guerre sans sens. Le monde ressemble à un gigantesque « *n'importe quoi* ».

Ce qui permet la conclusion suivante : si l'on ne cherche pas à savoir pourquoi l'artiste a écrit ou peint ceci ou cela, on a l'impression que c'est n'importe quoi. Mais si on fait attention à la période de l'histoire, et à ce qui posait problème à l'artiste, alors on s'aperçoit très vite que chaque travail a été fait pour délivrer un message (ou pour exprimer une émotion).

(En cette période de l'année j'évoque très superficiellement les mots émotions, sensations. Je m'attache à donner du sens au prétendu n'importe quoi artistique).

Avec cette démonstration assez simple, il fut possible de mettre les élèves au travail. La consigne étant de choisir un thème qui corresponde à ce qui serait pour eux le plus insensé dans le monde ou dans leur

imagination, et d'adapter tous les moyens plastiques à la mise en œuvre. Pour ma part, l'essentiel était de motiver les élèves en leur présentant la réalisation non pas comme un jeu gratuit sur les formes et les couleurs, mais comme une occasion d'exprimer son opinion sur son environnement.

En revanche, j'ai absolument interdit d'utiliser une couleur ou de choisir un format particulier sans intention précise. A partir de ce travail, les élèves ont commencé à avoir une réelle réflexion sur leurs moyens plastiques et à acquérir des savoir-faire et un certain vocabulaire. Toute cette « mise en selle » était nécessaire pour que les élèves aient envie de travailler, et pour susciter chez eux un besoin d'aide, de conseils, un besoin d'apprendre à concevoir et à faire.

Le fait d'évoquer le contexte historique (première guerre mondiale) a permis de dramatiser suffisamment le début de la séance pour capter l'attention des élèves. La plupart de leurs visages affichaient une expression sérieuse, parfois désolée. Un seul s'est écrié : « *vous voulez me faire pleurer ?* », sur un ton sarcastique et abusé. Alberto, d'origine italienne, faisait généralement preuve d'un machisme à toute épreuve, parlant parfois italien en cours pour s'affirmer. C'est un moment de sa vie ou sa culture toute entière se résume ainsi : virilité, virilité, virilité, avec cette idée bien pauvre que viril signifie insensible. J'en ai profité pour toucher son souci de la virilité. En effet, pleurer ne sert à rien. Richard Huelsenbeck était adulte, et les adultes préfèrent agir et réagir plutôt que de se lamenter. Alberto, soucieux d'affirmer sa virilité et sa maturité sexuelle, s'est rapidement mis au travail.

Ce type de mise en situation a permis de séduire un public difficile, c'est-à-dire très exigeant et en demande constante de justifications. « *Les arts plastiques ça sert à rien* », ou encore « *ça sert à quoi ce qu'on fait là, madame ?* », sont devenues des réflexions plus rares et auxquelles il était très facile de répondre, étant donné la nature même de la proposition. Répondre à ce type de question devenait un mini plaidoyer politique. Il s'agissait d'expliquer que la culture a aussi un rôle de critique, d'alarme, pour la société. Une sorte de paire de lunettes pour y voir plus clair, car une société qui n'y voit plus rien est vouée à de nombreuses catastrophes.

Difficile, devant cette classe de troisième, de développer mon propos de façon trop complexe. Mais cette situation a permis de mettre en évidence quelques idées très simples, responsabilisant les élèves, justifiant des démarches artistiques, tout en restant totalement neutre politiquement.

A partir de ce moment, il est était impensable de faire une proposition de cours qui ne contienne pas une intention bien définie, une volonté d'expression qui passe par le sens.

Par exemple, cette consigne : « *mettez en valeur la lumière* », n'aurait pas eu de sens pour les élèves de troisième 1. S'il n'est question que de formes, de couleurs et de matériaux, ça ne veut rien dire. Il faut absolument qu'il y ait un discours, un sens, une intention, une volonté précise d'expression.

Par contre dramatiser un peu, aborder des sujets graves et complexes, est mieux interprété par les élèves. Dès qu'on leur présente la culture comme un lieu de débats, de questions sérieuses, il n'y a plus de « *bouffonnerie* ». En troisième, leur présenter une culture critique est indispensable, pour les sensibiliser et les investir d'une certaine responsabilité.

Bien sûr, le fait artistique n'a de valeur que si il est à la fois sens et sensible.

Mais avec cette classe, il fallait commencer par le sens. Il faut dire aussi que les programmes peuvent induire une fragmentation des éléments plastiques et donner à l'élève le sentiment d'une certaine gratuité.

Le danger potentiel est d'oublier le sens. Sans le sens, les données plastiques ne sont que des enveloppes vides, elles sont *mortifères*, comme l'écrit Michel Onfray, désactivées et sans raison d'être.

La démarche des artistes ne ressemble pas à une dissection de l'œuvre. Ce n'est pas parce que l'histoire de l'art du vingtième siècle a l'air d'une autopsie que la démarche artistique en est inévitablement une.

« Mais où est passé le sens ? »

C'est exactement cela que nous reprochent les élèves de troisième avec le « n'importe quoi » et le « ça sert à rien ».

« D'où le problème de la transmission de cette culture, sa duplication, et la tâche obligée, pour qui veut mener ce combat et opposer des forces vitales à des puissances mortifères, de donner à ces œuvres une dimension politique, c'est-à-dire non seulement théorique mais surtout effective ». ²⁵

C'est pourquoi il semble impératif, surtout en troisième, de parler de culture, de parler d'une culture critique, du sens, de la motivation. Les élèves réagissent très positivement à un petit discours sur le rôle de l'artiste dans la société.

« Et vous, qu'est-ce que vous avez à dire ? »

Voilà une question qu'il me tenait à cœur de leur poser, d'autant plus qu'en troisième, l'importante mission de leur programme de français est d'aborder l'argumentation, le texte argumentatif. C'est le premier moyen tangible de donner un aspect effectif à la culture aux yeux des élèves.

Ainsi la culture artistique apparaît comme un outil de la pensée relevant du visuel et intervenant dans la construction d'une pensée critique au même titre que les autres disciplines (ainsi en histoire, en littérature, en géographie, en sciences...). Car enfin, « en quoi l'exercice du regard, le travail de voir, d'apprendre à voir, et les opérations de pensée qui le sous-tendent seraient-ils moins essentiels dans une société, une culture, que l'on dit fondée sur l'image ? » ²⁶

Pour ce travail, les élèves se sont immédiatement lancés dans une critique politique du monde, qu'il s'agisse de guerre, de pauvreté, des dangers de la science, de l'écologie... Bien sûr, la critique restait très superficielle, du fait de leurs faibles connaissances des contextes, et de leur tendance à simplifier les questions de façon manichéenne, mais l'engagement était important.

Il était enfin devenu évident pour la classe que les arts plastiques étaient un outil de pensée, de diffusion de cette pensée, et que l'expression était utile à la société. Prononcer le mot culture n'était plus une grossièreté. Je pouvais me permettre d'émettre l'hypothèse que la culture est un outil pour comprendre le monde, sans qu'aucune explosion verbale n'ait lieu dans la classe. C'est ce que j'avais dit pendant qu'ils étaient à leurs travaux, et cela n'avait provoqué aucune réaction, puisque c'était devenu une évidence.

Ces séances ont fait office de charnières : les élèves étaient conquis, mais en inscrivant toutes mes propositions de cours dans cette idée que l'art est utile, je savais pertinemment que je faisais un écart immense par rapport à ce qu'est vraiment la démarche artistique.

J'ai écrit plus haut que l'expression est utile à la société, et c'est le discours qui a été tenu aux élèves. Mais nous savons bien que l'expression est aussi une démarche personnelle, qui ne peut se concevoir qu'en écartant l'aspect sensible vécu et restitué par l'auteur. Et c'est peu dire, si l'on considère toutes les démarches qui relèvent de la nécessité intérieure, de la mise en résonance, entre l'artiste et son œuvre.

Les diapositives.

Les diapositives projetées en deuxième séance ont donné lieu à des réactions assez inattendues. Probablement par manque d'expérience, je supposais qu'après le lancement de l'incitation et la mise au travail, toutes les œuvres seraient assez bien reçues.

Alors que je pariais sur Jérôme Bosch pour la qualité illusionniste de ses représentations, les œuvres de Claude Lévêque furent bien accueillies, tandis que celles de Jérôme Bosch ont suscité des réactions de rejet.

La projection commençait par trois œuvres de Claude Lévêque :

- « installation – porcherie pour enfants » 1991
- « nous voulons en finir avec ce monde irréel » 1996
- « j'ai rien à perdre je suis déjà mort » 1997.

Je pensais prendre un risque énorme en présentant ces œuvres au plus haut point critique (je cherchais la confrontation et la mise en débat autour des œuvres), et c'est le moins qu'on puisse dire en général des œuvres de Claude Lévêque. Mais je me trompais totalement.

²⁵ Michel ONFRAY , *Politique du rebelle* , Grasset 1997, p.257.

²⁶ Josette SULTAN, *Pour une culture commune* , Hachette 2000, p. 340.

L'installation – porcherie a d'abord révolté les élèves. En effet, on pouvait à juste titre se demander pourquoi l'artiste avait attaché des enfants à tout un ensemble de matériel métallique pour élevage de porcs. Les élèves étaient dégoûtés (quand on sait ce que symbolise le porc pour eux), et Farid fit remarquer « qu'on ne peut pas traiter les humains comme des bêtes ».

Les réactions des élèves installaient un climat de révolte dans la classe, et ils attendaient ma réaction pour savoir s'ils devaient ou non s'insurger aussi contre l'enseignant.

Je signalais alors que Farid avait raison et que l'artiste cherchait justement à faire réagir les spectateurs par rapport au sort de certains enfants. Bilal a renchéri en évoquant des « endroits où les enfants doivent travailler et sont maltraités ». Et le tour était joué. Je n'avais pas un mot de plus à dire, Farid et Bilal l'avaient fait pour moi.

Claude Lévêque était respecté et compris au même titre que Diziz La Peste parce qu'il défendait une cause qui était juste et importante pour les élèves. L'artiste passait (et il l'est) pour un « rebelle » qui tient son discours avec les arts plastiques. Mais plus fort encore, son œuvre était dans un musée. Je fis donc remarquer que le musée n'est pas seulement un lieu où demeurent de belles choses, c'est aussi un immense recueil de la manière de penser des artistes qui ont souvent témoigné de leur époque en la critiquant.

Mais voilà que Hassiba, qui en était encore à protester (mais jamais gratuitement en fait), fit la réflexion suivante en marmonnant entre ses dents:

- « Y' a pas besoin de leurs musées pour parler... Déjà la télé ça suffit ».

Le cours avait pris très bonne tournure, et voilà que Hassiba avait trouvé « la phrase qui tue ».

Ce qui nous intéresse ici est la comparaison qui venait d'être faite entre le musée et la télévision. Elle remettait en question la nécessité du musée, faisant implicitement remarquer que le musée n'est pas assez populaire pour elle. Elle manifestait le plus clairement qu'elle n'avait aucune envie de se sentir concernée, ni de sauver le monde ou quoi que ce soit de ce genre.

Je tiens à m'attarder un peu sur ce dernier point et j'y reviendrai plus tard : certains élèves ont déjà des difficultés personnelles importantes. Et dans ce cas, ils ne sont pas prêts à adopter une attitude relevant de ce qu'on englobe dans le terme de citoyenneté : se mobiliser pour son environnement, pour son monde, aiguïser un esprit critique et motivé pour des causes qui leurs sont externes. Car alors seul prévaut l'interne.

Hassiba avait frappé là où ça fait mal : les médias télévisuels sont un moyen de communication bien plus populaire que le musée. Le musée est, qu'on ne se voile plus la face, un lieu d'élite, et si l'on a des remontrances politiques et sociales à faire, est-ce bien au musée qu'il faut les faire si l'on veut toucher le plus grand nombre et faire évoluer les choses ? Comment faire croire cela à mes élèves alors que moi-même je n'y crois pas ?

Pire encore, elle me rappelait sans le vouloir que l'art est autre chose et plus qu'un moyen de communication. Pour séduire la classe, je donnais un sens réducteur à la création artistique : je la réduisais au sens critique. J'avais en quelque sorte tendu le bâton pour me faire battre, en misant uniquement sur la volonté de l'artiste de communiquer ses idées. Le stratagème pourtant avait parfaitement fonctionné : toute la classe me suivait, mais il a suffi d'une petite réflexion d'une seule élève pour que tout ce qui avait été gagné soit aussi vite perdu.

Ayant fait l'erreur de préparer le terrain à la réflexion assassine de Hassiba, il fallait absolument rattraper cette classe qui était en train de me filer entre les doigts. Je m'évertuais donc à pointer cette différence fondamentale :

- aux informations télévisées, il y a toujours un commentaire. On parle une minute d'une catastrophe, puis une minute d'une autre, et ainsi de suite. Comme si une minute suffisait pour comprendre des situations complexes.
- L'œuvre est sans commentaire. C'est à toi de te fabriquer ta propre opinion.
- Le musée, contrairement à la télévision, est un espace. On nous y donne de l'espace libre et du temps libre pour élaborer ses propres jugements.

Il va sans dire que j'ai dû tenir ce discours dans des termes extrêmement simples, mais le contenu visait le « penser par soi-même ». Je misais sur l'orgueil d'Hassiba qui ne tarda pas, en effet, à me rejoindre sur ce point : il faut penser par soi-même.

Bien sûr, on pourrait me reprocher de n'avoir pas suffisamment approfondi la question du musée (rivalité avec la télévision), mais ces élèves ont peu d'outils de pensée en mains. Il paraissait donc plus souhaitable de s'accrocher à une notion unique : le « penser par soi-même » ; plutôt que de se confondre en un débat fastidieux durant lequel les élèves auraient cessé d'écouter à cause de l'hermétisme de mes propos.

Suite à ce bref débat, les autres diapositives de Claude Lévêque bénéficièrent d'un accueil positif. La curiosité primait sur l'incompréhension.

Dans l'œuvre intitulée « nous voulons en finir avec ce monde irréel », l'artiste avait disposé au sol un blouson « Puma » taché de sang sur le bitume, et au milieu d'un parterre de confettis. Contre toute attente, l'image a été très bien comprise : le blouson puma était le symbole de la mode de certains quartiers. Ce monde irréel avec lequel il faut en finir, c'est l'univers de violence des jeux vidéo et des films qui peuvent inspirer une mode pro-violente.

Le blouson « Puma » avait parfaitement bien rempli son rôle. Un peu d'esprit critique et civique se pointait à l'horizon.

En revanche l'œuvre de Jérôme Bosch a fait rire plus qu'elle n'a permis de réfléchir. La fantaisie semblait trop l'emporter sur le sérieux de l'artiste. L'image projetée apparaissait alors comme une illustration d'un thème, et non pas comme un travail qui pouvait par quelque façon toucher leur mode de pensée. Cela témoigne parfaitement du problème des œuvres « séduisantes » pour le public (je pense aussi à Salvador Dali), qui vont charmer des élèves de sixième pour leur aspect merveilleux ; mais qui exigent un degré de compréhension supérieur en classe de troisième pour que la dérision et « les drogués » comme disent les élèves, ne puissent pas l'emporter.

En classe de troisième, les élèves prônent une doctrine pascalienne : l'imagination est la folle du logis, elle menace de perturbation et de folie. La réhabiliter constitue un travail de longue haleine, et cette entreprise nécessite que les élèves aient acquis des outils de pensée et de réflexion solides, témoignant d'une maturité que ceux – là ne semblaient pas avoir atteinte.

Après « J'écris donc je suis » et « Je pète les plombs », les arts plastiques avaient gagné en sérieux et en crédibilité. On voyait apparaître chez quatre ou cinq élèves une véritable curiosité, un intérêt sincère pour cette idée vague qu'est « l'artistique ».

Toutefois un rapide bilan me permettait de prévoir un travail encore long pour atteindre ces objectifs :

- Proposer une autre perception de l'imaginaire propre, susciter une véritable expression personnelle sans honte ni grands cris.
- Atteindre à un sensible, créer l'événement du sensible, toucher l'élève par les sens et non seulement par l'engagement critique.
- Les faire accéder à une pensée globalisante de l'artistique et ouvrir leurs références culturelles sur des nouveaux repères.

Car ne perdons pas de vue que faire prévaloir le sens sur le sensible, c'est en quelque sorte un piège tendu.

*« La grande hypothèse, qui est aussi un **piège**, pourrait alors se formuler en ces termes : lorsqu'on est devant la difficulté stylistique, devant le manque « d'illumination poétique », lorsqu'on est confronté au silence, on peut croire qu'il est possible de s'en sortir en investissant l'action réelle ; en panne d'imaginaire, on ne fait plus de poésie, on opte pour la révolution..*

Ce ne sont pas les formes que l'on va changer, mais la société.

Avouons-le, à la plupart des contemporains, cette seconde option apparaît bien sûr non seulement logique, mais éminemment préférable, (en dépit des erreurs idéologiques qui n'ont pas manqué de survenir dans la voie des écrivains politisés).

Pourquoi s'enfermer dans un art dissident, par définition élitiste et isolationniste ?

Pourquoi s'obstiner dans l'imaginaire quand on peut opter pour l'action, pour l'engagement ? » dira Sartre. ²⁷

III) Culture et identité.

« Absent mais toujours présent »

Je proposais à mes élèves, tout en songeant au cuisant échec du début d'année concernant le portrait, de présenter un partie significative d'eux-mêmes. Ils devaient créer une production qui permette au professeur de se souvenir d'eux, même après leur départ du collège. Je demandais à chaque élève de se présenter sans se représenter. La marge de manœuvre était grande pour eux, et mon intention était d'amener l'élève à exprimer quelque chose de personnel. Il s'agissait de prendre au sérieux ce qu'on appelle « expression » en arts plastiques.

Comme le montre très clairement la planche d'illustrations jointe, les élèves se sont présentés... En présentant leur appartenance culturelle à un quartier ... Diagnostic grossier : pour les élèves, moi = ma culture .

Comprenons bien dans ce cas qu'il s'agit d'une culture contextuelle, et non pas artistique. Somme toute, je suis le résultat du contexte qui m'entoure. Ainsi ma production ne peut – elle être que la régurgitation de ce contexte...

Aussi la question est la suivante :

Suis-je le produit de ma culture ou suis-je autre chose et plus que ma culture ?

Bien entendu, nous savons que cette question a fait l'objet de nombreux ouvrages philosophiques, esthétiques, politiques, et sociologiques, et nous ne tenterons pas de la développer ou d'y répondre.

Par contre, j'ai souhaité que la classe prenne conscience de cette question, sans orienter aucune réponse à ce sujet. Le but du jeu étant que les élèves parviennent à comprendre qu'ils avaient signifié ou symbolisé leurs appartenances au lieu d'exprimer un trait de leur personnalité propre.

Les élèves ont immédiatement acquiescé lorsque je leur ai fait remarquer cette similarité entre leurs travaux. Les images produites étaient trop évidentes pour que ce point soit discutable. Puis j'ai insisté sur l'aspect pauvre et souvent peu personnel de leurs productions.

Seul Alberto protestait :

- « mais non, madame, c'est bien moi, regardez, tout le monde sait que je viens d'Italie et que j'aime le football, madame.»

- « oui, mais quand je regarde ton travail, qu'est-ce qui te différencie de n'importe quel autre italien qui aime le football ? Je ne crois pas que ce travail me parle vraiment d'un trait particulier de ta personnalité. »

Je tins exactement le même discours à chaque élève en adaptant mes dires à chaque réalisation. La classe comprenait très bien mon propos.

- « Finalement, êtes-vous d'accord avec moi si je dis que vous avez représenté un trait de votre culture ? »

La classe était tiède, mais comprenait que je ne prononçais pas d'énormité.

- « Donc moi je me demande si vous êtes le résultat de tout ce qui vous entoure (ce que j'appelle culture contextuelle, ndr.) ou si vous êtes autre chose et plus que tout cet ensemble ? »

Je demandais aux élèves de ne pas débattre de cela en classe, mais d'y réfléchir après. Manoubia, Stéphanie, Bilal, Julia, Farid, Laurent, et même Hassiba, avaient écouté attentivement. Je ne peux savoir si ils ont réfléchi personnellement à cette question par la suite et à vrai dire j'en doute fort, mais je suis convaincue que quelques uns ont au moins compris l'importance de cette question sur le moment.

Je me souviens avoir principalement réprouvé, dans les productions rendues, non pas le choix du référent culturel (de *Castellas* à *Nike*), mais la manière si impersonnelle de le traiter. Ce qui me taraudait, c'est que « ma culture » est une véritable imprégnation, elle est intérieure, inflexion, ingérée, et ne peut pas se réduire

²⁷ Julia KRISTEVA, *Sens et non sens de la révolte*, Biblio essais 1996, p.177.

à un packaging. Je cherchais la trace de quelque chose de vécu ou de ressenti. Mais je ne trouvais que des sigles, de la *com*, des logos, des signalétiques, des emblèmes, qui par leur fonction même ont été étudiés pour plaire au plus grand nombre, et donc pour leur impersonnalité. Je déplorais que peu d'élèves aient réussi à détourner le logo en un travail plasticien.

En revanche je ne condamne pas le fait que l'on fasse appel à son appartenance pour se présenter soi-même. Attendre de ces élèves des productions qui témoigneraient d'une culture générale ouverte et imprégnée de la culture des programmes serait naïf. Car la culture est aussi l'objet d'un attachement.

Attachement affectif et identitaire. Elle se coule et se fond dans le creuset du vécu propre. La culture qui n'est le sujet d'aucun attachement devient un objet d'étude froide et distanciée. Elle ne concerne plus l'artistique mais le sociologique.

Donc j'insiste : Attendre de ces élèves des productions qui témoigneraient d'une culture générale ouverte et imprégnée de la culture des programmes serait naïf. Car la culture est aussi l'objet d'un attachement. Attachement affectif et identitaire. Elle se coule et se fond dans le creuset du vécu propre. La culture qui n'est le sujet d'aucun attachement devient un objet d'étude froide et distanciée. Elle ne concerne plus l'artistique mais le sociologique.

Tenant fermement à cette idée que la culture n'a d'artistique que d'attachement, il devient odieux d'évaluer le travail d'un élève sur le registre culturel dans lequel se situe le référent de son choix.

Il va de soi que l'enseignant sera flatté par une référence à Pollock, ou à un autre repère de l'histoire de l'art. Il se félicitera d'une référence à un texte poétique ou à une œuvre musicale. Mais cela est-il évaluable ?

Puisqu'il s'agit d'attachement, comment mettre en balance un travail qui prend pour référent culturel le *Castellas*, et un travail qui fait appel à un registre culturel plus proche de celui de l'enseignant ?

Je tiens à souligner que l'on aurait tendance à surévaluer l'élève qui se réfère à une œuvre, par rapport à celui qui se réfère à *Nike* : or cela est une aberration.

La seule chose évaluable est la manière de traiter son référent et la réflexion sur la portée de sens (ou de non sens) de ce référent.

Durant cette séance j'ai pu prononcer le mot culture. Or leur compréhension du mot culture se rapporte à leur pays d'origine, leurs traditions et religions, leur famille. C'est pourquoi j'ai choisi de ne pas m'attarder sur ce terme avec les élèves, puisqu'il touche alors à des affects et souvent à des blessures d'orgueil. Par exemple, Alberto est un individu qui revendique, qui clame sa fierté, (fier d'être ...), et qui aura très vite propension à clore toute discussion, par peur de remettre en jeu des notions trop sensibles, ou en dernier lieu pour avoir le dernier mot.

Débattre de culture est alors périlleux : c'est encourager malgré soi chez l'élève une attitude de rejet de tout ce qui n'entre pas dans le registre de l'origine. Car on touche implicitement à l'affectif, à l'identité (et à l'orgueil). Si le professeur entend par culture : culture artistique, les élèves ne voudront entendre que culture : culture – origine. Quand culture ne connote pas une lointaine notion de snobisme réservée à l'élite bourgeoise qui lit *Télérama*²⁸.

Dans une classe comme la classe de troisième 1, il aurait été à mon sens provocateur de développer un débat autour du mot culture. Du moins, je ne me sentais pas assez expérimentée pour prendre ce risque.

Je devais manœuvrer de telle sorte qu'à aucun moment, dans l'esprit de l'élève, la culture des arts plastiques ne soit opposée à sa culture contextuelle et identitaire.

Tout en faisant remarquer que les deux existent, je proposais seulement une question, et choisissais mes mots avec la plus grande prudence afin de n'engendrer aucun jugement hiérarchisant.

IV) L'émotion esthétique ... contre une culture du tout – pratique.

« Un bain de couleur ».

²⁸ En parlant de cinéma avec les élèves, je m'étais amusée à demander quels magazines ils lisaient chez eux pour se tenir au courant de l'actualité du cinéma. Ils sont tous abonnés à *Télé7jours*.

Jusqu'à présent mon travail avait été de conquérir la classe par le sens.

Or comme je l'ai énoncé précédemment, je donnais ainsi une vision amoindrie et faussée du fait artistique en omettant le sensible. Il fallait que je trouve un moyen de créer l'événement, de mettre en place une situation qui oblige l'élève à ne faire appel qu'au sensible, il fallait les pousser à créer des œuvres qui finissent par les toucher et par les surprendre eux-mêmes.

L'émotion esthétique ... Contre une culture du tout-pratique :

Ce cahier des charges est très lourd pour la troisième 1.

Il fallait bien que je souligne à un moment donné, que ces élèves ne connaissent pas chez eux une éducation portée sur le sensible. Au contraire, tout contribue à rendre résistant, utile, pratique, tout converge vers le sens. L'école prépare à un BEP, et voilà.

La rencontre avec les parents d'élèves (mères de Mehdi, Laurent, et Stéphanie) éclairait le sujet avec éloquence.

De plus, outre l'éducation, la classe de troisième est indiscutablement la classe du paraître. Il faut sauver la face à tout prix, résister, insulter, justifier, s'imposer. Je passerai sur la psychologie de l'adolescent, mais le fait est qu'ouvrir son regard sur le sensible, en classe devant les autres, c'est comme qui dirait être surpris cul nu dans les toilettes parce qu'on a oublié de fermer la porte à clef.

L'incitation proposée aux élèves, « Un bain de couleur », avait pour but de faire travailler l'élève sur la couleur et l'espace. Des immenses formats de papier et de toile de très belle qualité ont été distribués aux élèves. Luttant avec le support surdimensionné, la couleur unique qui devait pourtant à tout prix séduire le professeur, les élèves n'étaient confrontés qu'à de la perception et à du sensible.

J'ai laissé les élèves décider du nombre de séances nécessaires (à condition évidente que ce soit pour travailler). Laisser le temps, laisser fermenter, était indispensable à l'émergence d'un regard sensible proche de la contemplation. Seuls, perdus au beau milieu de surfaces gigantesques de toile, qui les dépassaient dans tous les sens du terme, les élèves étaient comme absorbés par la couleur. Il prenaient un bon bain.

« *La grâce a ceci de commun avec le péché que l'on est dans une physique de la mouillature* ». ²⁹ (Il n'est pas innocent, à propos de sensible, que ce soit Charles Péguy qui m'ait inspiré cette incitation.)

Ce sont ces séances qui ont permis de créer l'événement du sensible. Pour la première fois depuis le début de l'année, je créais une situation sans stratagème : pas de séduction du public, pas de justification par le sens, pas de revendication de soi.

Une demande extrêmement simple : la couleur seule.

Si la couleur fait l'objet de nombreuses directions de travail en sixième et au cycle central, j'estime indispensable la remise en jeu de la couleur seule (monochrome) en troisième.

Car c'est avec une certaine maturité que l'élève peut découvrir toute l'ampleur d'une émotion esthétique de l'ordre du sublime ou du contemplatif. Ma faible expérience ne m'a pas encore donné l'occasion de voir un élève de sixième se plonger avec une telle résonance émotionnelle dans la couleur.

Cette situation de cours est décrite ici parce qu'il était nécessaire, pour atteindre à l'objectif du sensible, que j'explique de quelle façon j'ai pu y parvenir.

Ces séances ont définitivement changé l'attitude de mes élèves pour toutes les séances qui suivirent.

Bon gré, mal gré, ils ont admis une pratique inutile, ils ont aimé la gratuité d'un faire, ils ont émis le consentement tacite au plaisir esthétique, et ils ont ressenti qu'il n'y avait pourtant là rien de dérisoire ni d'insensé.

Ce qui se produisait était en quelque sorte de l'empathie.

Et moi je ne disais surtout rien.

Aucun élève n'a commis ensuite le renoncement à ce ressenti, reconduit à chaque nouvelle rencontre avec la peinture.

²⁹ Charles PEGUY, *Le mystère de la charité de Jeanne d'Arc*, 1964 Silo de bibliothèque de Lyon. Charles Péguy entend par péché le charnel par opposition à charité.

Les diapositives.

Il va de soi que la projection des diapositives a été bien accueillie, puisque chaque artiste avait été confronté au même problème qu'eux. Et ce qui était le plus délectable, c'est qu'à aucun moment un élève n'a eu l'idée si simple et si habituelle de demander « à quoi ça sert ». Ni « combien ça coûte », ni de rire, ni de protester. Pourtant il n'y avait que des monochromes ou des installations monochromes. Et dans des musées !

Hassiba, fière du superbe travail qu'elle avait réalisé (je n'ai pas ainsi pris le dessus sur l'épreuve du monochrome avant la classe préparatoire), posait des questions intéressées à propos du pénétrable de Soto.

Et comme fit Hassiba, la classe fit.

VALORISER LA REUSSITE

8.

Vincent FRASCHINA, professeur d'arts plastiques au collège Elsa Triolet, Marseille 15^{ème}

Michel MOTRE, IA-IPR d'arts plastiques

Repérer les secteurs de réussite de l'élève, valoriser ses compétences afin qu'il prenne appui sur elles pour se construire, c'est œuvrer pour que celui-ci puisse éventuellement recouvrer l'estime de soi et, de la sorte, se projeter dans un avenir social et professionnel.

Un autre aspect de ces journées a porté sur les questions d'orientation et d'évaluation des compétences.

Pour notre collègue Vincent FRASCHINA, donner sens aux arts plastiques, c'est aussi voir en quoi ils peuvent contribuer à la naissance d'un projet professionnel. Celui-ci expose d'abord le compte rendu du travail qu'il entreprend chaque année dans son établissement pour aider à l'orientation des élèves.

Monsieur MOTRE, en clôture de ces journées, souligne l'ambition de la discipline pour ce qui est de susciter l'investissement, l'initiative, et de contribuer ainsi à la réussite des élèves.

Vincent FRASCHINA

L'éducation à l'orientation en milieu difficile. Contribution des arts plastiques :

1/ Analyse de la situation

Les vœux émis après la 3^{ème}.

40% en seconde d'enseignement général

55% en seconde professionnelle dont 5% en apprentissage

5% « disparus »

- 20 % non affectés à la rentrée

- 20 % réorientés à la fin de la première année !

- d'où vient la mauvaise orientation ?

- commissions d'appels
- surévaluation des élèves
- manque d'information et de dialogue avec les parents
- manque de formation des élèves
- manque de formation des enseignants et d'implication dans la diffusion des informations
- manque de disponibilité du personnel spécialisé CIO (une demi journée /semaine)
- manque de sens donné aux savoir-faire requis/acquis dans chaque discipline, en relation avec des compétences professionnelles, etc.

Actuellement dans l'établissement seuls les professeurs principaux de 3^{ème} et le CIO sont impliqués, soit 5 personnes pour 90 élèves. Pour les 4^{ème}, seuls les professeurs principaux y sont confrontés pour la fin du cycle central et des affectations en 3^{ème} technologique qui représentent 5% des élèves.

Les textes officiels incitent à une éducation à l'orientation tout au long du cursus du collège, par la découverte du monde professionnel, des secteurs d'activités et des filières d'orientation, ainsi que par un travail d'auto-évaluation et de connaissance de soi qui « sur le papier » sont intégrables aux cours de toutes les disciplines. Or, dans la majorité des cas les enseignants ni sont pas sensibilisés et n'en ont pas le temps et préfèrent essayer de combler les lacunes scolaires accumulées de leurs élèves, d'autant plus que seuls quelques uns suivront l'évolution des élèves sur plusieurs années et que la communication de ce qui aurait pu être fait une année après l'autre dans ce domaine est une utopie au regard du nombre important de changement de personnel chaque année (+ de 30%) empêchant le suivi nécessaire à la maturation d'une éducation à l'orientation. D'un point de vue personnel les premiers facteurs qui pourraient améliorer cette situation seraient ceux de l'inscription effective de cet objectif au projet d'établissement avec une description des actions et une stabilisation de l'équipe éducative qui pourrait s'impliquer sur du long terme.

Or, dans ces milieux sensibles, la réunion de ces premières conditions favorables est très difficile, parce que y enseigner n'est pas facile et qu'on s'en « échappe » souvent dès qu'on peut, que les nominations sont provisoires (jeunes enseignants) voire précaires (vacations). lorsqu'elles ont été effectuées... Quant au suivi du projet d'établissement et la définition des contenus et objectifs...

2/ Objectif : améliorer la situation et la pertinence des orientations choisies par les élèves.

Malgré les obstacles énoncés auparavant, la position du professeur d'arts plastiques et professeur principal que j'occupe m'ont amené à réagir par une réflexion sur la contribution que je pourrais apporter, par une démarche isolée, certes, mais concernant tous les élèves dès la 6^{ème} si cela s'avère possible. Notre statut général d'unique enseignant spécialisé dans un établissement avec à sa charge tous les élèves durant 4 ou 5 ans, s'il est un inconvénient inéluctable pour la charge de travail, nous en donne pas moins l'avantage de bien connaître les élèves, voire leurs parents, et de les voir évoluer au cours des années. Un travail de fond, même par des actions épisodiques, devient alors peut-être envisageable, car les projets d'orientations nécessitent une lente imprégnation, des propositions multiples, des évaluations permettant de déceler des compétences et la diffusion d'une quantité diverse d'informations. Les objectifs principaux de cette expérience menée empiriquement et sporadiquement depuis 5 ans et de manière plus construite depuis deux ans sont d'aider les élèves à mieux se connaître et à diversifier les propositions d'orientation vers des filières spécialisées

méconnues de presque tous.

Donner du sens à l'école c'est aussi former les élèves pour qu'ils trouvent leur voie, garder à l'esprit des maximes aussi basique que « il n'y a pas de sots métiers, seulement de sottes gens », ou encore à la manière de moines bouddhistes chaôlins « il y a un art de tout faire, même de balayer ».

3/ Actions menées:

-1/ Durant les cours, propositions de sujets ayant pour support la personnalité des élèves: portraits, narrations d'histoire vécues, nature morte, collections, panoplies.. en insistant lors d'une verbalisation sur le côté découverte de soi et de l'autre, de l'image que l'on donne, de celle qui est perçue par autrui, de l'image que l'on se fait de l'autre.

-2/ En donnant du sens au faire et savoir faire mis en œuvre dans un travail par rapport à une compétence requise pour une activité, professionnelle ou non. A quoi, à qui, quand ces compétences peuvent-elles servir ? Dessin en 3D, plans, composition, mise en page, imagination,...

-3/En pointant au travers des travaux et des évaluations les compétences innées de certains élèves pour telle ou telle activité appelant un approfondissement éventuel par une spécialisation, décelable parfois dès la 6^{ème}, ou plus tard, avec pour objectif d'en informer l'équipe l'élève et la famille. A ce moment là, commencer à poser des jalons pour une proposition d'orientation en diffusant les informations sur les filières, les possibilités dans le bassin de formation en abordant très tôt le problème de la délocalisation et de l'éloignement relatif de certains établissements, ce qui est un des plus gros facteur de choix et en même temps de freins aux choix d'orientation.

4/Besoins / conditions de réalisations :

1/ Connaissance précise des palliés d'orientations et des cursus.

2/ Connaissance i répertoire des filières du bassin et environs.

3/Estimation des possibilités de réussite! déboucher.

4/ Se mettre dans un état d'esprit I avoir le réflexe de faire des propositions, d'illustrer les actions par des exemples ou des questionnements sur l'orientation et les activités professionnelles ou non.

5/ Du temps et de la ténacité, nerfs de la bataille et un espoir modeste sur l'impact de cette implication. (rencontre parents / prof / élèves au moins une fois l'an pour les élèves les plus concernés, avec parfois un certain acharnement pour convaincre les parents...)

5/Evaluation.

En 1996 : 0 élèves orientés dans aucune des filières recensées du bassin.

En 1997 : 2 élèves : 1 en seconde générale. 1 en LP

En 1998 : 4 élèves : 2 en seconde générale, 1 en seconde technologique, 1 en LP.

En 1999 : 4 élèves : 2 en seconde générale, 2 en technologique.

En 2000 : 4 élèves : 1 en seconde technologique, 1 en seconde générale, 2 en LP.

En 2001 : 4, 5 ?...

Les actions d'informations sur les orientations avaient été faite individuellement, par méconnaissance des élèves, des familles et des filières du bassin jusqu'en 98, systématiquement à tous les élèves de troisième en fin de printemps en 1999, en début d'année en 2000.

Pour 2001 les informations ont été données aux 3^{ème} à la même période, aux parents et élèves de 4^{ème} concernés et déjà rencontrés depuis le début de l'année ainsi que systématiquement à chaque classe d'ici la fin du 3^{ème} trimestre, aux parents et élèves de 5^{ème}

pointés et rencontrés dès le second trimestre.

Le pourcentage d'élèves orientés représente actuellement 5 % d'une classe d'âge et devrait pouvoir progresser encore un peu par la systématisation de l'action. Actuellement aucun n'a abandonné et persiste même, malgré parfois des découragements voire des redoublements !

Les parents font un écho très favorable à la diffusion des informations qu'ils n'ont quasiment jamais ou trop tardivement et tendent à reconsidérer et apprécier les fondements, l'intérêt, les apports de cette discipline..

Ceci m'inspire l'idée d'un atelier de réflexion : Imaginer des incitations, exercices, sujets ayants pour thème la connaissance de soi, de l'autre, la connaissance des métiers, d'hier d'aujourd'hui, d'ici, de là-bas ? Imaginer des ouvertures, des réflexions sur les problèmes de l'orientation à partir de notions relevées dans les programmes...

Débat :

Int. : - A propos de la valorisation des points de réussite de l'élève, ce qui semble important, c'est qu'on connaît tous les élèves et qu'on les voit sous un aspect ignoré des autres professeurs : par leurs postures, pour l'éducation des sens, c'est-à-dire des qualités pas toujours révélées par d'autres disciplines. Pour ce qui concerne ta dernière suggestion, on pourrait partir des qualités attendues dans certains métiers (médecins, commerçant...) et recouper avec celles développées par les AP.

VF : - Pour aider les élèves dans la connaissance de soi par les AP, j'ai quelques sujets, mais peu en fin de compte, spécifiquement. C'est à la fois plus diffus et plus constant.

Int. : - Il est sûr qu'il est difficile de travailler avec les adolescents sur leur identité au moment où ils sont en pleine mutation ou bien alors que leur milieu familial est perturbé. En revanche, la capacité à engager une démarche de projet vers quoi tend actuellement notre discipline, éduquer l'élève quant au fait qu'il a toujours des choix à faire, que vivre c'est choisir à chaque moment de son existence, c'est très important. Ainsi, par rapport aux perspectives d'orientation, qu'un élève comprenne que, quel que puisse être le poids de son milieu, il a, s'il le veut, prise sur son devenir, c'est là où les AP peuvent contribuer de manière durable par leur disposition à éduquer aux choix.

Int. : - Cela devrait se retrouver aussi dans l'évaluation. Cependant, quand on regarde certaines propositions pour mieux renseigner les bulletins scolaires, il y a des tas de codes, une foule d'appréciations possibles, mais il n'y a rien sur l'autonomie, rien sur l'aboutissement d'une démarche, rien sur l'approfondissement, rien sur les initiatives... En termes de remontée des données, on peut se demander si les AP sont pensés comme facteurs de compétences spécifiques. Pourquoi ne penserait-on pas que les parents désirent savoir si leur enfant est capable d'autonomie, de travail en équipe, s'il est mature ?

Int. : - Actuellement, pour les « travaux croisés », nous avons reçu de nouveaux formulaires qui font davantage référence aux compétences dont tu parles.

MM : - Un groupe de travail s'est penché sur les difficultés relatives au bulletin de l'élève. Sur l'exemple d'un support de 3^{ème}, il y avait la note moyenne de l'élève, la plus haute, la plus basse et la moyenne de la classe, puis à côté il y avait une évaluation par les compétences. Mais il manquait un chaînon. On n'avait aucun élément à propos de la performance qui était attendue ni comment l'élève s'était comporté, et surtout aucune indication quant aux conseils, encouragements et autres préconisations qui pouvaient lui être formulés. Les parents n'avaient qu'un repère chiffré et des compétences générales. C'était un progrès car cela identifiait ce qui est encore peu mis en évidence, cependant il manquait ce qui permet à l'élève de progresser dans ses apprentissages, c'est-à-dire quelque chose qui va établir un contrat pédagogique permettant de le suivre et par rapport à quoi il pourra y avoir des bilans successifs. Ce qui est important, c'est d'avoir les trois données. Il y a un très gros travail à effectuer.

Int. : - Ce qui me faisait réagir, c'était que dans les documents qui nous sont proposés, n'apparaissent pas les compétences qu'on repère en AP.

MM : - Je vous invite à consulter le rapport de l'inspection générale sur « *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* » publié à la Documentation Française³⁰. Il est intéressant de voir comment les enseignements artistiques sont perçus par les différentes catégories (les élèves, les parents, les autres enseignants, les équipes de direction). C'est aussi intéressant du point de vue de l'âge des élèves. Les élèves de 6^{ème} disent qu'ils s'y sentent bien et soulignent l'aspect convivial ; en 3^{ème}, surtout quand l'élève a été responsabilisé, c'est du style : « c'est là où je peux faire preuve d'initiative » ou encore « j'ai pu montrer que j'étais capable de ». La parole spontanée de l'élève est restituée. Cela va de « moi, j'aime le dessin mais je n'aime pas ce qu'on fait en arts plastiques car on est obligé de chercher des idées » à « ce n'est peut-être pas utile pour la réussite scolaire comme le disent beaucoup de professeurs, mais c'est indispensable pour être plus ouverts, être capable d'inventer ; ça nous aide à devenir quelqu'un ».

MICHEL MOTRE, IA-IPR ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES EN CONTEXTE DIFFICILE

La formation qui nous réunit m'offre l'occasion d'exprimer ma reconnaissance et mes encouragements aux professeurs et aux personnels des établissements des zones d'éducation prioritaire, des réseaux d'éducation prioritaire, des zones sensibles ou de prévention contre la violence. L'investissement réalisé et la recherche permanente de solutions originales aux difficultés rencontrées constituent un apport substantiel à la réflexion pédagogique et à l'évolution des pratiques.

Deux **postulats** référant au principe d'unité de l'Etat sous-tendent notre réflexion :

- L'enseignement dans des contextes difficiles a les mêmes ambitions que celui qui est dispensé dans tout autre établissement public local d'enseignement (E.P.L.E.). Il ne s'agit donc pas d'une formation au rabais.

³⁰ Voir annexes.

- Les enseignants comme tous les personnels qui travaillent dans ces contextes méritent toute l'attention, l'aide et le soutien des cadres de l'Education nationale et le respect des usagers.

La présente session de formation qui arrive à son terme s'est adressée à des enseignants sensibilisés aux questions de l'enseignement dans des contextes difficiles. Elle a visé plusieurs **objectifs** :

- Construire une solidarité entre professionnels et conforter des initiatives ;
- Echanger sur les pratiques et dégager des voies de réussite ;
- Aider ceux qui se sentent démunis par des apports théoriques, pratiques et des outils ;
- Ambitionner un positionnement positif des enseignants et des élèves.

Je ne doute pas de la qualité des contenus abordés et de l'impact qu'ils auront dans l'enseignement.

Pour amorcer notre échange, nous citerons quelques éléments de réflexion issus des travaux de recherche en psychologie de la cognition qui ont été énoncés par M. J.M. MONTEIL, recteur de l'académie d'Aix Marseille lors de la journée académique consacrée à la prévention contre la violence :

L'Ecole constitue un espace de comparaison résultant naturellement de la mise en place de situations d'apprentissage.

Si nous considérons « l'estime de soi » comme condition indispensable à l'apprentissage, et donc à la perception de la comparaison, comment d'abord la constituer, ou la recouvrer, pour ensuite l'instaurer dans sa forme positive chez l'élève ? Comment éviter l'unidimensionnalité de la comparaison ?

La dédramatisation de l'évaluation, notamment par l'explicitation de ses fondements et de sa mise en œuvre, constitue un levier pour responsabiliser l'élève et l'associer au processus d'apprentissage, avec pour objectif le développement de sa capacité à « faire de la différenciation positive ».

Rompre la chaîne de réactions négatives « je ne réussis pas » donc « je n'aime pas » donc « je ne travaille pas » constitue un des objectifs auquel nous devons tous inférer notre action .

Le contexte dans lequel s'opère la situation d'enseignement constitue un paramètre majeur de la performance de l'élève. Le récent colloque national « Contexte et Performance scolaire » a ainsi mis en lumière la relation qui lie les deux facteurs, notamment dans des situations expérimentales portant sur la mémorisation. Ainsi, le fait de présenter une même tâche à deux groupes composés à l'identique d'élèves, selon qu'on la propose comme un exercice de géométrie ou de dessin, révèle une disparité de performance soulignée entre les « bons » et les « moins bons » dans le premier cas et un resserrement des performances dans le second cas, où la performance pour les élèves « moins bons » est nettement améliorée voire supérieure à celle des élèves dits « bons » (Monteil et Huguët).

Nous pourrions aussi citer les comptes rendus d'études fondées sur des situations expérimentales qui révèlent que pour des élèves aux caractéristiques identiques, selon que l'on présente une batterie de tests comme un jeu ou une évaluation, les performances diffèrent.

Se posent alors pour nous quelques questions :

Comment la discipline arts plastiques se situe-t-elle par rapport à ces éléments de réflexion ?

Offrons-nous aux élèves des conditions d'apprentissage en arts plastiques qui favorisent l'investissement et la réussite, quel que soit le niveau de performance initial des élèves considérés ?

Pour amorcer un début de réponse, deux voies peuvent être investies :

- ce que nous indiquent les textes officiels dont les programmes et leurs cahiers d'accompagnement,
- la pratique observée dans les établissements.

I. Les programmes d'arts plastiques

La lecture des textes des programmes d'arts plastiques nous renseigne sur la capacité de l'enseignement à s'adapter aux différents contextes tout en gardant la même ambition. Nous en citons quelques extraits.

Présentation des programmes d'arts plastiques au collège

« S'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains. »

Sixième

« prendre en compte les expériences et les connaissances dont les élèves sont porteurs ... »
« le professeur se fonde sur la diversité des élèves, leurs motivations et leurs capacités, pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées ... »
« Ainsi, pour développer le sens de la responsabilité et de l'autonomie ... »

Chapitre III, Evaluation :

« Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique ... »
« Le professeur veille à donner la parole aux élèves sur leur production pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui. »

Cinquième – quatrième

Présentation de la discipline

« S'exprimer de manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation aux œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains. Comme les autres enseignements obligatoires au collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne et du futur citoyen. »

Dans le programme :

« Le professeur est attentif au cheminement de chacun ... » « ... Afin que ce phénomène de l'écart ne soit pas considéré comme la manifestation d'un échec ou d'un effet du hasard ... »

Chapitre III, Evaluation :

« La dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment. »

« Le professeur donne aux élèves les moyens nécessaires pour distinguer ce sur quoi porte l'évaluation. »

...

« pour que l'évaluation soit un facteur de réussite, elle doit être clairement expliquée et elle doit s'inscrire dans une pédagogie de contrat. »

Troisième

Objectifs : *« privilégier les situations qui accordent la plus grande place à l'initiative de l'élève ; encourager à s'engager dans des projets ; valoriser le travail de recherche ainsi que d'aboutissement ; ... ; donner à l'élève les moyens de repérer ses compétences et d'avoir conscience des connaissances acquises ; »*

Projet : *« ... le souci pédagogique de se centrer sur l'élève par des situations ouvertes ... ».*

Evaluation : *« Rendre l'élève conscient de ce qu'il a fait. »*

Trois composantes majeures retiennent notre attention :

La place centrale de la pratique :

La pratique comme lieu d'action et de réflexion sur ce qui est fait confère à l'élève une situation centrale qui le rend responsable dans le choix des moyens et de sa démarche jusqu'à l'aboutissement.

La dimension résolument artistique de la formation et son positionnement en rupture avec une forme académique ou normée :

Tout au long de la formation au collège, l'encouragement de l'initiative chez l'élève, la valorisation des expériences et donc la prise en compte positive de la divergence constituent des données fondamentales pour la conception de situations pédagogiques ouvertes favorisant l'apprentissage selon des voies singulières. L'écart et le projet de l'élève comme vecteur de la pratique concrétisent cette ambition.

L'appréhension des contenus selon des **approches diversifiées** et leur construction par **approfondissements successifs** :

La variation des contextes pédagogiques conditionne la réussite du plus grand nombre dans la construction des savoirs. Ceux-ci sont constitués à partir de la pratique lors des phases de verbalisation.

II. La pratique observée

Le contrat pédagogique original instauré en arts plastiques peut être illustré par deux situations dont nous rendons compte.

- La première a fait l'objet d'une communication de Mme Magali CHANTEUX, IA-IPR de Paris, chargée d'une mission d'inspection générale. Elle est intitulée « L'enseignement des arts plastiques en SEGPA » et des extraits figurent en annexe du présent compte rendu.

- La seconde concerne une séquence conduite par un professeur d'arts plastiques avec une classe de cinquième au Collège de La Belle de Mai à Marseille, établissement de ZEP, le 21 mars 2000.

La préparation de l'enseignante témoigne d'une réflexion pédagogique et didactique qui prend en compte les contenus des programmes, les capacités des élèves et qui situe ses intentions en phase avec les objectifs de formation du cycle central du collège.

Objectifs :

A partir d'une forme en deux dimensions, développer une forme choisie en trois dimensions. Qu'est-ce qu'implique une forme qui se développe dans l'espace (points de vue, utilisation du vide, contraintes de construction ...)

Avec cette trace et cette incitation comme point de départ, l'élève s'intéressera (?) davantage aux qualités et particularités qu'il donnera au volume qu'il va créer plus qu'à l'aspect anecdotique que peut susciter le modelage.

Permettre une approche pratique et culturelle de la sculpture.

Vocabulaire : constituants plastiques, formes géométriques/organiques, équilibre, symétrie, texture, assemblage, empâtement, incrustations ..., organisation, homogénéité/hétérogénéité, volume, points de vue, pleins/vides, creux, relief, matérialité, organisation spatiale.

Savoirs techniques mobilisés : modelage, assemblage d'éléments au moyen d'argile ;

Autres savoirs : Observer la trace, analyser la production.

Références artistiques qui pourront être présentées en fonction des productions des élèves :

L'Aurige de Delphes (art grec)

Colonne Trajane (art romain 114 ap. JC)

Pablo PICASSO, *Verre d'absinthe*, (1914), bronze, sable et fer

Henri MATISSE, *Nu de dos, III* (1916-1917), bronze

Tony CRAGG, *Simple consommateurs* (1994)

Dispositif pédagogique

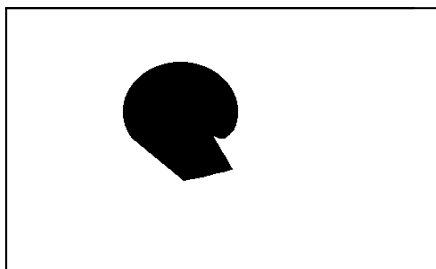
Séquence de deux heures

Incitation : « **Inventez un objet surprenant et intéressant qui aurait pu laisser cette trace** »

Temps de réalisation : 1 heure plus temps de renseignement de la fiche élève, temps de verbalisation et de confrontation aux oeuvres

Matériaux : argile, bois, pierre

Support : une feuille de papier avec une forme noire imprimée



Critères d'évaluation : réponse à la question : objet surprenant, intéressant ; respect de la trace (forme) ; solidité de la construction ; capacité à décrire et à caractériser la réalisation (fiche).

Fiche élève : elle sollicite que d'abord chacun effectue une description de l'objet, avec l'identification des constituants, la mention des outils utilisés, les caractéristiques formelles, la qualité de son aspect, puis qu'il énonce en quelques mots ce qui en fait un objet intéressant, surprenant.

L'observation des élèves au travail et la confrontation des productions avant l'amorce de verbalisation conduite en fin de première séance révèlent le caractère ouvert de la situation

d'apprentissage proposée et son potentiel à engendrer l'initiative dont la trace se perçoit dans la singularité des réponses.

On aurait pu concevoir, dans des conditions matérielles et temporelles similaires, une autre proposition du type : « **ceci est l'ombre portée d'un objet, montrez-le !** ». Mais au cycle central et dans le contexte observé, la question aurait été perçue comme trop complexe.

Dans le cadre observé, les élèves ont rapidement décidé de modeler des formes référant à des images connues. Toutefois, la souplesse du matériau et la difficulté à reproduire des modèles les ont conduit à réviser les premières ébauches pour déboucher sur des solutions plus personnelles où se manifeste in fine un réel degré de divergence.

Comme nous l'avons perçu dans plusieurs cas, la situation pédagogique propose un cadre où le tâtonnement, l'essai, l'erreur et le changement de stratégie sont envisageables. Quelques élèves ont abandonné une première piste après avoir éprouvé la difficulté à aboutir pour des raisons matérielles ou des intentions peu réalistes. Tous ont cependant réussi à donner corps à leur projet.

La possibilité de combiner plusieurs matériaux a d'ailleurs constitué un vecteur du dépassement, avec notamment l'apparition de formes en surplomb consécutives au souci de respecter l'empreinte initiale. Un élève a ainsi utilisé un système d'étais de bois fichés dans le socle de sa proposition plastique pour supporter une langue d'argile qui faute de rigidité, ne pouvait tenir seule en suspension au dessus de la feuille support. La confrontation avec certaines formes sculpturales et architecturales pourra être ultérieurement réalisée. Elle servira notamment à construire le sens du mot structure. Une élève a reproduit un modèle de bâti référant à ses origines africaines. Cet exemple a permis d'énoncer le terme de maquette, amorçant ensuite une réflexion sur l'échelle dans la représentation.

La phase de verbalisation ultérieure devait favoriser, à partir de l'analyse des productions, la mise en place du vocabulaire relatif aux formes, à la matérialité, aux opérations plastiques et, par la confrontation à quelques œuvres, et permettre la constitution de quelques références artistiques.

Parce que l'élève peut se saisir d'emblée de ce qui est en question, ces deux situations « à champ ouvert » favorisent leur investissement. Elles inscrivent le travail de contenus dans des contextes où la peur de « mal faire » et celle de ne pas fournir une réponse conforme aux intentions du professeur sont éludées. Comme cela fut évoqué au cours de l'échange qui a suivi, ces deux situations d'apprentissage montrent que dès les premiers cycles du collège, le projet personnel de l'élève, même dans des formes simples, est tout à fait compatible avec l'enseignement des arts plastiques, quel que soit le contexte dans lequel il s'exerce.

Une des craintes fréquemment émise réside dans le caractère trop ouvert de telles situations et le risque couru par l'enseignant de ne pouvoir maîtriser l'enthousiasme et les excès comportementaux. L'observation de nombreuses séances révèle que les facteurs à l'origine de débordements, de réactions vives ou encore d'apathie sont d'une autre nature. Le premier de ces facteurs est souvent d'ordre pédagogique : quand les élèves ne comprennent pas ce qui leur est demandé, pourquoi on le leur demande et où cela doit conduire. L'excès de consignes sans lisibilité des intentions constitue un de ces paramètres. Les élèves sont alors considérés comme des exécutants, dociles parfois, réactifs dans d'autres cas. Le deuxième, d'ordre didactique, concerne la cohérence du dispositif notamment dans la relation objectif(s) et évaluation. Nous pourrions citer d'autres facteurs : les explications liminaires réitérées qui ne placent pas directement les élèves en situation de pratique, la durée de la séquence (au-delà de deux séances) ...

Les deux exemples de situations développées me permettent d'aborder deux préoccupations : « faire le programme » et créer les conditions de l'acquisition des connaissances. Il en sera fait mention conjointement tant les questions qu'elles soulèvent sont liées.

Pour la première qui concerne la couverture du **programme**, la question ne réside pas tant dans le fait de « faire le programme », mais bien dans celle de « faire le programme pour apprendre quoi ? ». En effet, le professeur peut aisément proposer une série de situations qui aborderont l'ensemble des questions en jeu à un niveau donné. Mais sera-ce conçu comme un survol, balayant l'étendue du programme ? Ou encore, comprendra-t-on « faire le programme » selon un découpage du type : trente deux séances annuelles pour traiter vingt questions, soit une séquence par question d'une durée moyenne d'une heure et demie ? Ou bien, constatant la lenteur des élèves et leur peu de concentration, devra-t-on choisir quelques points et abandonner délibérément des parts du champ des connaissances à travailler.

La réponse se situe ailleurs. La demande institutionnelle réside plus précisément dans l'appréhension par les élèves des contenus du programme et dans le développement de compétences.

Faire le programme ne peut se concevoir comme une procédure qui ferait abstraction des élèves, de leurs réactions, de leur capacité à acquérir, de ce que leurs productions et réflexions suggèrent ... Aborder les contenus du programme en arts plastiques s'opère dans la variation des approches et le réinvestissement de ce qui a été appréhendé.

Faire le programme c'est aussi se poser la question des **acquis en fin de cycle** et, pour l'enseignement obligatoire, celle des compétences de l'élève à l'issue de la formation obligatoire au collège.

Plusieurs pistes ont été évoquées :

- le passage de l'expérience à la connaissance par l'élève ;
- l'implication de l'élève dans ses apprentissages ;
- la construction des connaissances et l'approfondissement progressif des contenus tant notionnels, opératoires que culturels ;
- l'évaluation des acquis et la variation des contextes d'évaluation qui n'exclut pas les contrôles ;
- ...

Cette seconde préoccupation portant sur l'acquisition des connaissances fera l'objet d'un vaste investissement dans le cadre de la formation continue au cours de l'année scolaire 2001-2002.

Pour conclure, je souhaiterais rassurer les enseignants par le constat suivant. L'enseignement des arts plastiques offre un cadre propice à la pratique artistique quels que soient les contextes sociologiques dans lesquels on la développe. Comme cela fut énoncé, il n'y a pas besoin d'être en suractivité pour réussir à susciter l'enthousiasme. La sobriété des dispositifs, la clarté et la simplicité des situations constituent des gages bien plus sûrs pour une formation artistique efficace.

Les élèves s'impliquent d'autant mieux et plus qu'ils sont responsabilisés, qu'ils perçoivent les marges d'initiatives qui leur sont offertes, que leur investissement est facteur de progrès et de réussite. C'est aussi là que le contrat éducatif singulier proposé par la discipline prend toute sa valeur formative en n'excluant aucun élève.

Michel MOTRÉ, I.A.-I.P.R. d'arts plastiques

Colloque international "Violences à l'école et politiques publiques"

Discours d'ouverture de Jack LANG, Ministre de l'Education nationale
le 5 mars 2001 à l'UNESCO

(extraits)

Mesdames et Messieurs,

C'est un grand plaisir pour moi que d'ouvrir aujourd'hui cette rencontre mondiale consacrée aux politiques publiques en matière de violence scolaire. Je suis heureux de voir que tant de pays ont répondu à l'appel qui leur a été lancé par la France. J'adresse donc mes salutations les plus chaleureuses aux délégations du monde entier grâce auxquelles cet événement scientifique - la première réunion de chercheurs du monde entier, tous spécialistes de très haut niveau de la violence scolaire - a pu avoir lieu, et notamment aux pays du Sud qui ont, sur ces sujets, tant à nous apporter.

A l'origine de cette rencontre, il y a un homme et une femme, tous deux universitaires: Eric Debarbieux et son épouse Catherine Blaya à qui je veux rendre hommage. Beaucoup ici connaissent leurs travaux et leurs initiatives comme la mise sur pied, il y a eux ans, d'un " Observatoire européen de la violence à l'Ecole ". Mais ce qui m'importe surtout, en tant que responsable politique, c'est la vision qu'ils défendent de la place du scientifique dans la société contemporaine. Sur des sujets de société aussi complexes que celui qui nous occupe aujourd'hui, nous avons besoin d'une communauté de chercheurs engagés.

Je suis un militant de la recherche et de l'évaluation. J'ai personnellement observé que le navire de l'Education nationale était qu'un esquif sans boussole si sa route n'était, en permanence, éclairée par la recherche et par l'évaluation. Je suis donc comblé que la recherche en éducation soit ici pleinement reine. Mon propos - je dois l'avouer - est en même temps intéressé: j'ai bien l'intention de faire mon miel de vos travaux.

D'ailleurs, nous avons déjà su nous mettre à l'écoute de la recherche et mieux connaître, grâce à elle, la violence scolaire. C'est, par exemple, la notion anglo-saxonne d'incivilité, introduite en France dans les années 90, qui nous a permis de comprendre l'augmentation d'un sentiment d'insécurité à l'Ecole alors que la délinquance grave y est très peu présente. Des travaux ont traversé les frontières et ont changé notre regard. Je pense à l'attention portée désormais aux victimes, à la suite des études américaines et danoises sur le " School Bullying ", mot intraduisible pour une réalité elle, hélas, très transposable.

Mesdames et Messieurs, j'ai toujours pensé que la première condition pour lutter contre la violence, c'est d'éviter les tentations du repli et l'individualisme du chacun pour soi. Et ce qui vaut à l'échelle des individus et des groupes sociaux vaut à l'échelle des pays. Nous avons plus à gagner à engager des démarches de partage, d'ouverture et d'échanges, en d'autres termes, à constater ce qui nous réunit qu'à en rester à nos différences, même si elles ont leur importance. Et ce qui nous réunit, ce sont deux choses :

1. Nous avons tous conscience que, quelles que soient ses formes, la violence à l'Ecole est une menace réelle pour notre modèle politique et social, la démocratie libérale.
2. Mais, nous savons tous également que la violence scolaire n'est pas une fatalité, l'une des " inévitables " conséquences de notre civilisation urbaine.

Quelle est aujourd'hui notre vision de la violence scolaire ? C'est un phénomène particulier et récemment nommé.

En quelques années, nous sommes passés, du moins dans les perceptions et les discours, de l'euphémisme gêné à l'hyperbole excessive. Hier encore, voici dix ans, les violences à l'École étaient largement niées et masquées. Aujourd'hui, la survenance d'un incident grave donne lieu à une hyper-médiatisation qui répand immédiatement un halo d'angoisse tout autour de l'École.

Je commencerai cette rapide analyse par une précaution d'importance: rechercher les causes, ne revient pas à désigner des boucs émissaires. Les jeunes des quartiers défavorisés ne sont pas " nos nouvelles classes dangereuses ". Ne cédon pas aux discours de la décadence. Il n'y a pas d'âge d'or. Notre seul trésor, c'est l'avenir. La violence scolaire est un processus sur lequel on peut intervenir. Ce n'est pas un phénomène naturel. Aucune cause ne produit mécaniquement de la violence. Il n'y a ni fatalité, ni hasard. C'est là que nous avons besoin de vous : diffuser plus les résultats de la recherche, c'est aussi lutter contre les fausses évidences de l'émotion et du sens commun.

Parmi les causes exogènes, je retiendrai :

D'abord la sinistre réalité d'un urbanisme d'urgence – celui des années 70 - qui a construit, autour des centres de nos villes, des cités mal reliées, mal équipées, mal conçues où se sont perdues la notion d'espace public, l'idée même du vivre ensemble. Cet urbanisme a donné lieu à de nouvelles formes de ségrégation, urbaines et géographiques, qui pèsent d'un poids énorme sur la vie du système éducatif.

Et puis, il y a les profondes déchirures sociales causées par des années de crise économique. Nous l'avons oublié car nous avons aujourd'hui retrouvé le sens du volontarisme politique, en gagnant la bataille contre le chômage. Il faut pourtant se souvenir du désespoir de tous ceux qui sont tombés dans l'exclusion et la survie au jour le jour. Les enfants qui sont aujourd'hui dans nos écoles sont nés dans ces années ; leurs parents ont connu le chômage et l'angoisse de l'avenir.

Enfin, la vie publique connaît des régressions inadmissibles. Quand, pour ne prendre que cet exemple récent, un groupe minoritaire d'agriculteurs saccage le bureau d'un ministre de l'Environnement, attaque physiquement un Premier ministre, n'est-ce pas installer la violence au cœur même de la vie publique, n'est-ce pas fouler aux pieds les formes essentielles de la démocratie et, surtout, n'est-ce pas saper cette même autorité dont, par ailleurs, il est de bon ton de déplorer l'amoindrissement dès lors que des jeunes – ce qui est tout aussi répréhensible, entendons-nous bien – jettent des cailloux sur un autobus. Trop souvent, les adultes manquent à leurs devoirs, déçoivent et s'érigent en parfaits contre-exemples en matière de violence.

De même, je ne comprends pas la démission des autorités publiques dans de nombreux pays face à certains media audiovisuels qui exaltent la violence d'une façon hallucinante. A la fois, ils propagent, dans leurs programmes, au travers d'œuvres de fiction, bien souvent répétitives et stéréotypées, des images qui finissent par émousser les consciences. Et, en même temps, au nom de la liberté d'information, ils diffusent des images d'actualité faites pour heurter les sensibilités. Ne voit-on pas que, ce faisant, c'est la capacité des enfants et des jeunes adultes à faire la frontière entre réel et fiction qui est en permanence brouillée. Or, cette frontière est encore fragile chez les enfants. Ne souhaitant pas instruire de procès en sorcellerie, j'aimerais que vous puissiez, sur ce sujet controversé, nous éclairer d'études concrètes menées auprès d'enfants et de jeunes.

Les causes endogènes sont multiples. Je n'en évoquerai que quelques unes.

D'abord l'architecture scolaire. Certains pays, représentés ici notamment scandinaves, l'ont, depuis longtemps, compris: la beauté, l'harmonie des lieux appelle l'harmonie des relations humaines. A l'inverse, l'exiguïté, la vétusté, la laideur sont des facteurs anxigènes. Et cela d'une double manière.

Sur un plan simplement physique, les établissements surchargés (au delà de 600-700 élèves pour un collège, par exemple) sont des navires indérigeables. La sécurité et la surveillance sont facilitées quand elles ont été intégrées d'emblée comme un objectif au moment de la construction.

Sur un plan symbolique, les lieux disent aux enfants et aux familles le prix que la communauté nationale attache à leur éducation. Je dis souvent que l'école doit être un sanctuaire de paix, c'est-à-dire ni un " blockhaus " répulsif, ni une mesure, vandalisée tous les week-ends comme le sont certaines écoles primaire de banlieue mais un beau lieu qui donne sens à l'École. Je connais des villes où la reconstruction d'une école a développé une telle fierté d'appartenance que tout le quartier s'en est trouvé requalifié.

La décentralisation qui a apporté tant de dynamisme à notre pays, et au système éducatif en particulier, ne doit pas signifier que l'on doive laisser des inégalités d'accueil et de traitement trop grandes se développer sur le territoire. C'est pourquoi j'ai décidé de placer auprès du Directeur de la programmation et du développement et du Directeur de l'enseignement scolaire une mission de l'architecture scolaire composée d'architectes et d'urbanistes. Elle aura un double rôle:

Elle établira annuellement une liste d'écoles, de collèges et de lycées qui se distingueront particulièrement par la qualité de leur conception ou par leur caractère innovant.

Elle auditera les établissements les plus difficiles et dressera la liste de ceux qui présentent de réels problèmes d'architecture afin d'entreprendre, en lien avec les collectivités locales, un travail de reconstruction ou de réaménagement immédiat.

Et puis il y a l'échec scolaire. Sa corrélation avec la violence n'est pas mécanique. Je ne prétends nullement que tous les élèves en échec scolaire soient des délinquants; je prétends encore moins qu'il faille, lorsque l'on est enseignant, renoncer à toute exigence pour " acheter la paix". Cependant, il est clair que la démotivation et le décrochage qu'il entraîne sont sources de violence. Des solutions existent mais elles sont encore trop peu

nombreuses. De ce fait, l'échec scolaire se double aujourd'hui, chez les élèves et leurs familles, d'un sentiment d'exclusion, voire de révolte, sociales extrêmes. D'où un absentéisme, encore mal connu quantitativement, qui entraîne parfois une déscolarisation de certains jeunes.

Des handicaps structurels liés à notre gestion administrative trop uniformisée. Notre histoire administrative, le rôle centralisateur qu'y a joué l'Etat, l'attachement profond et légitime de notre pays à la dimension nationale de son enseignement, font qu'en matière de gestion de personnels et de répartition des moyens, nous avons du mal à développer des solutions très concentrées, très localisées, très adaptées à la diversité des contextes, très réactives.

Pourtant, la lutte contre la violence nous a déjà amenés à largement revoir le fonctionnement de l'Etat et cela, dès les années 90 avec Lionel JOSPIN, Ministre de l'Education puis avec moi en 1992. Nous avons inventé des partenariats solides entre administrations par-delà les cloisonnements habituels, nous avons réussi une politique de discrimination positive en matière de moyens, d'intervention prioritaire de l'Etat sur les sites les plus difficiles, avec la création en 1990 d'un ministère de la Ville, autre spécificité française. La politique engagée par Lionel JOSPIN, Premier Ministre, dans le cadre du Conseil de sécurité Intérieure en est le meilleur exemple. Mais nous devons encore aller plus loin et plus fort dans l'expérimentation de nouveaux modes de gestion des personnels et des ressources et d'intervention de l'Etat.

Et maintenant, j'aimerais vous présenter quelques pistes d'action parmi d'autres.

Je n'en développerai en effet que quelques unes puisque je m'exprimerai plus longuement sur notre politique au mois de juin prochain, à l'occasion d'annonce de mesures pour la rentrée prochaine.

Prolongeant ce que différents Gouvernements de Gauche ont entrepris dans les années 90, nous menons actuellement une politique qui repose sur la volonté de renforcer l'encadrement des établissements les plus difficiles en personnels médicaux, infirmiers, sociaux, en personnels de direction et d'encadrement, en surveillants et en aides éducateurs. Cette politique est, par son ampleur, sans précédent : plus de 10 000 postes ont été concentrés en 3 ans dans les quelque 500 établissements et les 2000 écoles que compte le plan de lutte contre la violence qui concerne aujourd'hui 10 académies. Cet effort était indispensable. Il a donné des résultats. On enregistre, dans tous les sites hormis l'Ile-de-France, des diminutions réelles de la violence. Je le poursuivrai d'année en année. Sans continuité, on n'obtient rien.

Mais cet effort quantitatif ne doit pas absorber toute notre énergie. De ces moyens, de ces équipes renforcées nous devons faire une politique innovante, ambitieuse dans ses buts, méticuleuse dans ses modalités. Cette politique devra agir sur trois niveaux :

la pédagogie,
l'organisation scolaire,
et l'environnement de notre système éducatif.

La pédagogie. J'ai toujours dit l'importance que je lui accordais. Il est plus que temps de bâtir une véritable politique de prévention en France. Certains pays ont, en la matière, une expérience et un recul qu'il nous serait très précieux de connaître. Cette politique de prévention est au cœur de la profonde transformation du système éducatif que nous sommes en train de construire, étape par étape. Cette transformation est nécessaire pour redonner sens à l'école, autour d'un double objectif: concilier une haute exigence avec une intégration de tous.

Cela implique plusieurs choses :

Mener une politique tout au long de la scolarité des élèves,
Asseoir plus solidement l'apprentissage du langage,
Développer des pédagogies de la motivation,
Avoir une approche plus ouverte de l'enfant et de l'adolescent.

Je ne cesse de le dire, depuis mon arrivée au Ministère de l'Education nationale : tout commence à l'école primaire.

J'ai fait de l'apprentissage du langage dès l'école maternelle la priorité de mes priorités.

Un enfant incapable de voyager, aisément, dans sa langue nationale est un enfant mutilé, frustré, susceptible de se replier dans des formes de détresse graves.. Au collège, on trouve, dans bon nombre d'établissements, des élèves, intelligents et sensibles, mais emmurés dans un langage monolithique, fragile, presque identitaire et bien souvent incompris des adultes. L'objectif de l'école primaire doit être de former des enfants capables de se mouvoir librement dans tous les langages: leur langue nationale, le langage des mathématiques, celui des arts et celui de leur corps. Une personnalité se structure d'abord par et dans le langage.

C'est un enjeu pédagogique. C'est aussi, à mes yeux, un enjeu politique. Les affaires humaines se règlent par la parole. C'est sur cette idée que nous avons bâti notre démocratie, notre vie politique, notre vie sociale. Maîtriser le langage, c'est véritablement entrer dans l'humanité. Trop de jeunes sont hors du langage ou ne s'en servent que comme une arme pour blesser, insulter, humilier. Trop de jeunes surtout renoncent au langage et lui préfère la violence muette des poings et des coups. L'apprentissage du langage, est aussi l'apprentissage de la civilité. La langue est notre maison commune.

Lier innovation pédagogique et prévention :

L'innovation existe dans notre système éducatif, partout, souvent avec modestie, toujours avec réussite. Lorsqu'elle est liée à une politique de prévention de la violence, elle est un des remparts les plus sûrs qui soient. Il faut miser massivement sur des stratégies pédagogiques de motivation, voire de remotivation, des élèves. Toutes les expériences de travail pluridisciplinaire en équipe sont positives. Ici, autour d'un thème de travail, deux enseignants de disciplines différentes prennent en charge une classe. Ailleurs, c'est une équipe pluri-

professionnelle qui s'est constituée pour suivre des élèves en difficulté et leur proposer des solutions.

Par ailleurs, le plan que j'ai récemment annoncé en faveur du développement des pratiques culturelles et artistiques connaîtra, dès la rentrée prochaine, une application prioritaire dans les zones les plus difficiles. Lorsque l'on sait les résultats superbes obtenus par une opération comme celle menée par l'OPERA de PARIS avec des établissements de la banlieue parisienne, on comprend l'intérêt qu'il y a à libérer le potentiel de passion, de créativité et de sensibilité des élèves les plus fragiles, qui manquent le plus de confiance en eux-mêmes.

Je terminerai ces pistes pédagogiques par une réflexion sur l'adolescent. Car, je constate que les grands absents de nos discours – et j'ajouterai de nos politiques – en matière de violence scolaire, ce sont les enfants et les jeunes eux-mêmes. En milieu scolaire, ils sont – tous nos chiffres le confirment – les premiers agresseurs. Mais ce que l'on occulte toujours, c'est qu'ils sont aussi et surtout les premières victimes. Nous avons tous été choqués par la découverte de certains jeux dans les cours de récréation : jeux suicidaires, jeux sadiques. Tout nous montre à quel point la violence est une de leurs préoccupations et – hélas – , pour certains d'entre eux, un élément permanent de leur univers.

La pédagogie, si elle est indispensable, n'est cependant pas suffisante. Le travail dans la classe avec les élèves ne peut être motivant, fructueux que si, autour, toute l'organisation scolaire est, elle-même, mise au service d'un travail de prévention et de traitement vigilants. Ce que j'appelle l'organisation scolaire, ce sont deux choses :

La vie scolaire d'une part,

Et d'autre part, le travail en équipe, cette indispensable fédération des énergies.

La vie scolaire doit être l'affaire de tous, au sein d'un travail en équipe. La vie scolaire, trop longtemps considérée comme un parent pauvre de la pédagogie, fonction plus noble, doit devenir l'indispensable alliée du travail des enseignants. La vie scolaire, c'est d'abord une culture de la coopération et du respect entre membres d'une même équipe. Les conseillers principaux d'éducation sont des acteurs essentiels. Par exemple, dès la rentrée prochaine, chaque département d'Ile-de-France bénéficiera d'un IPR-vie scolaire spécifiquement destiné à la prévention de la violence. Un Inspecteur d'académie adjoint par département assurera la coordination pédagogique.

La prévention doit commencer, là aussi, dès l'école primaire. D'une double manière :

En faisant un suivi attentif et constant du comportement des élèves quand ils ne sont pas en classe,

En considérant la transmission des valeurs et l'apprentissage des règles de vie comme un des rôles essentiels de l'école primaire.

Nous savons désormais que la violence grave est l'aboutissement d'un long parcours souterrain où l'enfant est plongé, pendant longtemps, dans un univers d'agressions, physiques ou psychologiques répétées, entre enfants. Cela signifie qu'il faut intervenir dès le départ de ce processus. Les cours de récréation, les couloirs, les cantines, les lieux de passage, les abords des écoles sont des lieux où les incivilités entre enfants peuvent se développer. Je souhaite réfléchir à une organisation du temps et des activités qui permette une présence éducative des adultes continue et attentive à ces micro-phénomènes de violence entre enfants dont on mésestime la gravité.

Ce qui est vrai pour l'école primaire l'est plus encore pour le collège et le lycée. La vie scolaire y revêt une importance essentielle. C'est dans la vie scolaire que se façonne un esprit d'équipe, que se joue la qualité du climat d'un établissement.

L'élaboration et l'application de règles communes claires, explicites et acceptées de tous, élèves, parents, enseignants et personnels, sont cruciales. Trop d'enseignants parlent aujourd'hui de leur solitude face aux difficultés, de leur culpabilité, de leur désarroi face aux questions de discipline. De nouveaux textes ont été élaborés sur la discipline et les règlements intérieurs. Pour permettre à chacun de s'en saisir et d'en comprendre le sens, un guide pratique sera diffusé à la fin du mois de mars. Il permettra des formations académiques. Au moment des réunions de pré-rentrée, cette question devrait être discutée entre adultes. Ce temps passé à élaborer des règles du jeu communes entre adultes n'est pas un temps perdu, c'est autant de temps gagné pour toute l'année.

Face au manque de repères de chacun en matière de droits et de devoirs, j'ai demandé à Pierre TRUCHE, Premier Président honoraire de la Cour de Cassation et actuellement Président de la Commission nationale de déontologie de la sécurité d'élaborer un grand texte de référence sur ces notions. Ce texte, diffusé à tous les établissements, nourrira débats et projets pédagogiques autour de cette question, plus difficile qu'il n'y paraît. Il permettra de susciter une réflexion nationale sur les règles de vie, leur sens et leur importance au sein de la communauté scolaire.

Et puis il faut donner une place aux jeunes dans la lutte contre la violence. Les personnels agressés trouveront peut être que je demande beaucoup, que je demande même l'impossible. Autant je crois profondément qu'il faut sanctionner - et parfois de façon exemplaire- tout ce qui doit l'être, ne serait-ce que par respect pour les victimes, autant je crois qu'il ne faut pas se représenter les jeunes comme des ennemis. Ils sont, statistiquement, plus victimes qu'agresseurs et la grande, l'immense, majorité d'entre eux souffrent d'une loi du silence qui fait la force des petits caïds et recouvre d'une impunité intolérable une violence quotidienne entre jeunes dont nous ne mesurons pas toujours, nous adultes, le pouvoir de démoralisation.

Le travail en équipe est un réflexe qui doit s'acquérir dès la formation initiale des enseignants. Je viens, il y a une semaine de prendre un virage important pour l'avenir des IUFM. Il est en effet grand temps d'en finir avec - pardonnez-moi l'expression - cette sorte de " bizutage national " qu'est aujourd'hui l'affectation des jeunes enseignants qui vont, impréparés, au front, chaque année. Nous ne pouvons changer totalement ces grandes

règles d'affectation. Mais notre administration a un devoir vis-à-vis de ces jeunes enseignants. Nous manquons bien souvent d'humanité dans notre traitement des personnels. La déconcentration n'est pas un dogme. Elle doit être mise au service d'une gestion de proximité, elle impose des devoirs aux services des rectorats pour tous les personnels. Je veux que des cellules d'aide, d'écoute et de ressources humaines soient mises en place dans les six académies les plus confrontées à la violence. Ces cellules répondront aux difficultés d'installation, de logement, d'entrée dans le métier de ces jeunes, surtout en Ile-de-France. Cette gestion attentive complètera la nouvelle formation que nous leur offrirons.

Il faut absolument casser la culpabilité et le découragement dans lesquels s'enferment parfois de jeunes enseignants confrontés aux incivilités. Preuve s'il en était besoin de leur conscience professionnelle et de leur attachement à leur métier. On apprend à gérer des situations difficiles, à analyser des comportements perturbateurs, à comprendre des réactions d'adolescents, etc. Notre institution doit exercer pleinement toutes ses responsabilités vis-à-vis des jeunes enseignants. C'est pourquoi, dans le cadre des stages comme des enseignements, tous les futurs enseignants recevront une formation à la gestion d'une classe, aux relations avec les parents, aux difficultés de comportements des adolescents, aux phénomènes d'incivilités ou d'agressivité. Et ce sera désormais l'objet d'une politique nationale inscrite dans le cahier des charges des IUFM et non plus d'expériences dispersées. Les futurs enseignants devront tous avoir analysé des expériences innovantes, disposer de toute l'information nécessaire sur nos partenaires, les procédures mises en place, politiques menées par l'Etat. Et surtout, ils devront tous être accompagnés et suivis. C'est ce qu'ils demandent.

C'est pourquoi un accompagnement de formation de trois semaines sera offert à tous les enseignants entrant dans le métier. Et lorsqu'ils seront affectés dans des établissements classés en zone violence, cette formation sera centrée sur le travail en équipe, l'adaptation à l'hétérogénéité des élèves et la participation à la vie scolaire et la prévention de la violence. Cet objectif sera également introduit dans le plan national de formation continue que nous sommes en train d'élaborer.

L'environnement éducatif

Les liens de l'Ecole avec son environnement – police, justice, services sociaux, associations, quartier, services municipaux - sont essentiels. Aucune institution ne peut rien face à la violence si elle est seule. Notre politique de partenariat est ancienne et se développe encore. Cette idée de partenariat était au cœur du plan lancé en 1992. Et je persiste à croire que ces idées gardent toute leur pertinence. On attend trop souvent du neuf des politiques publiques. La continuité est aussi une vertu politique.

Mais aujourd'hui, l'enjeu essentiel, pour nous tous - et je me limiterai à cette question - ce sont ces quartiers ghettoïsés qui perdent toute mixité sociale. Je voudrais terminer là-dessus. Car c'est la question politique la plus importante que nous ayons à affronter. Je suis – et c'est là chez moi une conviction de toujours - persuadé que la mixité, le brassage, loin d'être des catastrophes sociales sont, tout au contraire, le ferment d'évolution, de progrès, de créativité le plus puissant qui soit dans toute société. Je l'ai constaté tout au long de ma vie: le brassage est un facteur de réussite. Je serai un défenseur acharné de la mixité sociale dans l'Ecole. Sans mixité sociale, l'Ecole de la République ne serait rien d'autre qu'une école de classes. Comment agir ? Le Premier ministre explicitera mercredi la volonté du Gouvernement de mener une politique de la ville plus forte et plus innovante.

<http://www.education.gouv.fr/discours/2001/unescod.htm>

Journée de travail du comité national de lutte contre la violence à l'école

Discours de Jack Lang, ministre de l'éducation nationale
Collège de France - mercredi 20 juin 2001

(extraits)

Si nous venons aujourd'hui, Jean-Luc Mélenchon en fin d'après-midi et moi-même en cette fin de matinée, participer à un moment de la journée organisée par le Comité national de lutte contre la violence à l'école, c'est que nous voulons affirmer, à nouveau et avec une très grande force, notre engagement à agir, aux côtés de tous les personnels, des élèves, des parents et des partenaires, pour prévenir et combattre la violence à l'école.

Un axe fort de la politique ministérielle

J'ai clairement indiqué, dès ma prise de fonction, que je ferai de la lutte contre la violence à l'école un axe fort de ma politique.

Depuis lors, j'ai pris une série de mesures, dont la création du Comité national de lutte contre la violence à l'école, présidée par Sonia Henrich, Inspectrice générale de l'éducation nationale.

Le 5 mars dernier, grâce à l'Observatoire européen de la violence à l'école et à l'équipe d'Eric Debarbieux et Catherine Blaya, ont été réunis à l'UNESCO des chercheurs du monde entier, tous spécialistes de la violence à l'école. Cette conférence a permis de faire apparaître une convergence d'analyse aussi bien sur le diagnostic que sur les propositions.

Par ailleurs, plusieurs personnalités ont été chargées de nous aider dans notre réflexion sur des sujets importants (P.Truche sur les repères en matière de droits et devoirs ; M.Choquet sur l'enfance et l'adolescence ; J.Hébrard sur la carte scolaire ; N.Belloubet-Frier sur les relations filles-garçons ; D.Pointereau sur les relations école-familles).

La mobilisation de tous

La lutte contre la violence nécessite de la volonté et de la constance dans l'action.

La lutte contre la violence, et plus généralement l'action contre les comportements agressifs, échappe aux " recettes miracles ", ceux qui agissent tous les jours sur le terrain le savent. Elle se construit, à partir d'une volonté politique, grâce à un ensemble de dispositifs parfois peu spectaculaires mais toujours efficaces dès lors qu'ils rencontrent l'adhésion et la mobilisation de tous, adultes et élèves.

C'est bien une mobilisation qu'il s'agit d'organiser si nous voulons en finir avec ces incivilités et, parfois, ces agressions insupportables qui empêchent les enseignants de faire leur travail sereinement et les élèves d'apprendre et de se former.

Est-il besoin de le dire, prévenir la violence à l'école, c'est-à-dire mettre en sécurité les personnes et les biens, est une condition indispensable pour pouvoir enseigner et apprendre.

Faire confiance aux élèves

Mais en même temps, la sécurité ne peut constituer à elle seule une finalité pour l'école. L'école n'a pas pour but sa propre pacification. L'objectif de l'école est la transmission à la jeunesse de valeurs, de connaissances, de savoir faire qui fondent le pacte républicain et qui, par là même, permettent de combattre une violence dont on sait qu'elle se manifeste dans bien d'autres lieux que l'école.

Je suis persuadé que nous pourrions faire reculer ce fléau si nous savons redonner confiance aux jeunes, confiance en eux-mêmes, confiance dans leurs formidables potentialités, et si nous savons mieux faire confiance aux jeunes en leur laissant prendre des initiatives, j'y reviendrai.

La violence de certains jeunes peut aussi être la conséquence de la difficulté des adultes à transmettre des valeurs. Je me demande si ce n'est pas cela, d'abord, qui nous inquiète aujourd'hui. N'accablons pas les jeunes, mais regardons-nous, nous les adultes. N'avons-nous pas à nous interroger sur les repères que la société des adultes transmet aujourd'hui aux jeunes ?

Comment, par exemple, faire admettre à des jeunes qu'il faut briser la loi du silence pour combattre la violence, et ainsi se comporter en citoyen, quand on constate avec effarement que des adultes peuvent assister, sans intervenir, au viol d'une jeune fille dans un train ?

Faire confiance à l'école et à ses professionnels

Mais aussi, comment pouvoir espérer faire respecter les règlements intérieurs de nos établissements, qui sont votés je le rappelle par les conseils d'administration et qui doivent être conformes aux principes généraux du droit, si on cloue au pilori médiatique un chef d'établissement, comme s'il était agresseur d'un élève qu'il vient de sanctionner ? Mesure-t-on suffisamment l'effet désastreux de ce comportement qui consiste, ni plus ni moins, à transformer un élève qui enfreint le règlement intérieur en victime d'une violence de la part de l'école ? Je ne veux évidemment pas dire que les règles sont intangibles et que les responsables n'ont pas une marge d'appréciation dans leur application. Par ailleurs, les lois et les règlements peuvent évoluer, c'est le fonctionnement normal des démocraties. Mais quand ils sont en vigueur, ils s'imposent à tous. Nous ne rendons pas service aux jeunes en leur laissant l'illusion de croire que la loi républicaine et le règlement intérieur de leur

établissements sont, en quelque sorte, en option. Je rappelle à cette occasion que nous avons adressé récemment à tous les établissements scolaires un ensemble de fiches réalisées par la Direction de l'enseignement scolaire sur " l'organisation des procédures disciplinaires ". Ces fiches sont très largement demandées et utilisées par les équipes, à un point tel que nous procédons actuellement à un nouveau tirage qui sera diffusé à la prochaine rentrée.

Je le dis avec force, et à travers vous aujourd'hui, à tous les personnels de l'éducation nationale qui ont mon total soutien, ils le savent : violence et autorité ne sauraient être confondues. Tout fonctionnement institutionnel contient une part de contrainte qui, pour autant, ne peut être assimilée à une violence. On ne peut demander à l'école d'éduquer et de combattre la violence si l'on met sur le même plan, comme on le fait dans certains discours à la mode, la violence de certains élèves et la prétendue " violence " exercée au travers des obligations scolaires que sont la ponctualité, la réalisation du travail demandé ou le contrôle des connaissances. Une remarque à un élève sur son langage ou sa tenue vestimentaire, un jugement sur son comportement, une évaluation de son travail, s'ils sont énoncés dans le respect de sa personne, ne sont évidemment pas assimilables à des « violences ».

Pour les adultes, l'autorité vis-à-vis des jeunes est la forme que prend la responsabilité.

Il me semble essentiel de souligner qu'il ne peut y avoir de mobilisation des établissements scolaires contre la violence sans cette recherche d'équilibre entre, d'une part, la confiance dans la jeunesse et dans ses initiatives et, d'autre part, la reconnaissance collective de l'autorité des adultes, et en premier lieu sans reconnaissance et acceptation de l'autorité des enseignants. Une autorité qui, en retour, a ses exigences car la relation pédagogique et éducative ne peut être uniquement fondée sur l'autorité. Elle s'appuie aussi sur le respect de la personne de l'élève. Tous les élèves doivent être respectés, tous les élèves peuvent réussir ou, du moins, être placés en situation de réussite par leurs enseignants. Cela implique qu'on ne renonce pas devant une difficulté et que l'on mette en place des dispositifs d'aide et de conseils aux élèves. A titre d'exemple, nous allons, dès la rentrée prochaine, créer dans les collèges où cela se justifie une équipe rassemblant des compétences diversifiées (enseignants et conseillers principaux d'éducation, mais également selon les cas, conseillers d'orientation-psychologues, assistants de service social, infirmiers et médecins) qui sera chargée du suivi d'un petit groupe d'élèves en difficultés scolaires et comportementales graves.

La violence n'est pas une fatalité

Mon propos d'aujourd'hui consiste à vous dire que nous pouvons progresser dans notre action collective dans cinq directions :

- mieux connaître les manifestations de la violence à l'école et leur évolution
- mieux réagir quand survient un incident
- mieux prévenir la violence
- mieux impliquer les élèves et les parents
- renforcer le travail engagé avec nos partenaires

Mieux connaître les manifestations de la violence à l'école et leur évolution

Pour mieux connaître les manifestations de la violence à l'école, j'ai décidé d'améliorer les procédures de signalement des incidents en demandant la mise au point d'un nouveau logiciel de recensement des faits de violence.

Mieux réagir quand survient un incident

Un incident survient rarement de façon complètement inattendue. C'est pourquoi il convient d'être particulièrement attentif aux signes annonciateurs, aux premières manifestations d'incivilités ou de violences, qu'il faut savoir prendre en compte pour éviter des situations plus difficiles. Quand, malheureusement, un incident plus grave survient, je constate qu'on ne réagit pas encore partout avec un maximum d'efficacité. On peut le comprendre car ce sont toujours des moments extrêmement délicats à gérer.

Mieux prévenir la violence

Dans le premier degré

Les informations dont nous disposons montrent que les incidents concernent des enfants de plus en plus jeunes. C'est dire que nous devons aujourd'hui redoubler d'efforts pour la prévention la plus précoce possible. Rappelons tout d'abord une évidence : un élève qui réussit dans la construction de ses apprentissages est un élève qui a peu de risques de devenir violent. Le premier respect que l'on doit à l'enfant, c'est de le mettre, le plus tôt possible, en situation de réussir. C'est pourquoi, dès ma prise de fonction, j'ai mis autant l'accent sur la nécessité de progresser encore, pour tous les enfants, dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux (et tout particulièrement la maîtrise du langage), dans le développement de tous les talents et de toutes les formes d'intelligence.

Si les violences à proprement parler sont plutôt, et heureusement, rares à l'école primaire, on peut par contre parler, pour ce niveau d'enseignement, d'actes d'indiscipline, de petits désordres. Nous devons aider les enseignants du premier degré à résoudre ces difficultés car elles peuvent conduire à la détérioration du climat scolaire et à l'installation d'incidents plus graves.

Il nous faut, le plus tôt possible et donc dès l'école primaire, construire une véritable prévention en travaillant sur les comportements et sur la loi. En liaison avec Pierre Truche, le Comité national de lutte contre la violence à

l'école prépare un texte de référence qui permettra de donner à chaque jeune et à chaque membre de la communauté éducative des repères en matière de droits et de devoirs. La portée de ce texte dépassera bien entendu le premier degré et concernera l'ensemble de la scolarité. Il sera prêt dans quelques mois et sera présenté à l'occasion de rencontres nationales de la prévention que le Comité national organisera en novembre 2001.

Il nous faut aussi, par souci de cohérence et pour pouvoir construire une politique de prévention sur la durée de la scolarité obligatoire, généraliser les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté qui rassemblent, autour du collège, toutes les écoles du secteur. Les incidents les plus graves que l'on a à déplorer dans le premier degré sont souvent le fait d'enfants en situation sociale très difficile, psychologiquement très fragiles, voire maltraités eux-mêmes. Ce constat nécessite donc une détection la plus précoce possible des difficultés sociales que peuvent rencontrer certains enfants et leurs familles. Déjà, la mise en place de postes d'infirmières qui travaillent à la fois dans un collège et dans les écoles de secteur permet un meilleur suivi des élèves. Pour accroître encore notre efficacité, j'ai décidé d'expérimenter la mise en place de quelques postes d'assistants de service social de l'éducation nationale auprès des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription primaire. Nous allons prendre appui sur un premier essai effectué dans trois circonscriptions de Seine-Saint-Denis et qui a donné des résultats encourageants. Par cette expérimentation, qui est une première dans notre système éducatif, je veux voir comment les assistants sociaux peuvent aider à mieux repérer les difficultés des enfants, à nouer ou à renouer des liens entre l'école et les familles, et tout particulièrement les familles les plus en difficulté, et faciliter la prise en charge des familles par les services de l'aide sociale à l'enfance des départements. A partir de la rentrée 2002, nous mènerons cette expérimentation en commençant par des circonscriptions situées dans les zones concernées par le plan violence.

Dans le second degré

Le groupe de travail " enseignement et vie scolaire " du Comité national de lutte contre la violence à l'école, animé par l'Inspecteur Général Obin, m'a livré le résultat de sa réflexion, rassemblée dans un texte intitulé " Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence ".

Ce document montre, avec beaucoup de clarté, comment il est possible de mobiliser les établissements pour organiser la prévention, en travaillant dans trois directions:

- l'enseignement et la pédagogie : je veux redire avec force ici l'importance déterminante du projet d'établissement comme levier permettant de développer une politique pédagogique qui s'attache à la réussite des élèves, qui prévoit des dispositifs d'individualisation ou de différenciation, qui met en place des aides au travail personnel, qui prépare aux choix d'orientation. J'ai personnellement visité de nombreux établissements qui ont mis en place des dispositifs qui visent à aider de manière particulière les élèves en risque de rupture scolaire, tout en les maintenant dans l'établissement. Des équipes réussissent, je peux en témoigner, à faire reprendre de l'assurance à leurs élèves et à modifier ainsi leurs comportements scolaires et sociaux.

- la vie scolaire : ce qu'on appelle " vie scolaire " est, en fait, l'organisation du temps, de l'espace, et des relations entre les groupes et les individus, spécifique aux établissements scolaires. Au moment où se profile la prochaine rentrée scolaire, je souhaite seulement insister sur un aspect de la " vie scolaire " que j'estime fondamental pour établir un bon climat dans un établissement : l'accueil des élèves. C'est pourquoi, j'ai demandé que dans tous les collèges on consacre tout le temps nécessaire au moment de la rentrée à accueillir les nouveaux venus et leurs familles. Peu de violence, en effet, dans les établissements qui savent organiser cet accueil des nouveaux, dans les établissements où l'on a appris à se présenter, à se saluer, où l'on prend le temps d'expliquer le règlement intérieur et de clarifier, auprès des jeunes comme auprès des adultes, le rapport à la règle.

- l'organisation et le pilotage de l'établissement : beaucoup de solutions aux problèmes posés par la société à l'école, comme le développement de la violence des jeunes, peuvent être recherchées au niveau local dans le cadre d'orientations générales définies aux plans national et académique. Certains établissements scolaires résistent mieux aux phénomènes de violence que d'autres pourtant placés dans des contextes semblables. On observe aussi que les réussites ne sont jamais définitivement acquises et que les situations peuvent changer très vite. Je tiens à souligner le rôle éminent, en fait déterminant, des chefs d'établissement et l'importance du pilotage des établissements dans toutes ses dimensions : cohérence de l'action éducative, communication interne et externe, accompagnement et formation des personnels.

Ces " recommandations " sont donc, sur tous ces aspects, un ensemble de réflexions et de propositions extrêmement riche que j'ai décidé d'adresser à tous les établissements scolaires afin d'être mis à la disposition des équipes pédagogiques, à partir de la rentrée prochaine.

Encore faut-il que les équipes soient suffisamment stables pour pouvoir construire, dans la durée, une politique éducative incluant un projet de prévention de la violence. Dans le cadre de sa mission, le Comité national de lutte contre la violence à l'école s'est rendu dans les dix académies concernées par le plan de lutte contre la violence : partout, le constat a été fait d'une amélioration de la situation, sauf en Ile-de-France, malgré les créations d'emplois et un engagement qui n'est pas moindre dans cette région qu'ailleurs. Ce qui différencie principalement l'Ile-de-France, c'est la difficulté d'y fixer les personnels dans un grand nombre d'établissements. C'est la raison pour laquelle j'ai mis en place, avec l'aide de la DPE, de la DPATE et des recteurs un dispositif de stabilisation des équipes de direction et des équipes éducatives dans une centaine de collèges des trois académies concernées. Grâce aux mesures de valorisation de carrière et d'accompagnement dans la fonction que comporte ce dispositif, nous avons d'ores et déjà un nombre très important de candidatures d'enseignants pour venir travailler dans des établissements habituellement très peu demandés. Nous sommes donc sur la bonne voie.

Au-delà de cette mesure spécifique, c'est un effort important pour améliorer la formation initiale et continue des personnels qui permettra d'induire chez les futurs enseignants comme chez leurs collègues plus confirmés, la

construction de pratiques à même de prévenir et de faire face aux situations d'agressivité qu'ils rencontrent dans leur vie professionnelle. C'est pourquoi j'ai annoncé il y a peu des mesures qui permettront aux IUFM de mieux prendre en compte cet impératif dans les formations organisées.

J'encourage et je veux généraliser les initiatives des recteurs qui ont conçu des modalités d'accueil et d'accompagnement des nouveaux personnels. De même, sur un sujet comme la prévention de la violence, sont les bienvenues les formations communes qui permettent aux personnels de l'éducation nationale de rencontrer les partenaires de l'école et ainsi de mieux penser les complémentarités nécessaires.

Mieux impliquer les élèves et les parents

Les actions de prévention de la violence à l'école qui doivent être mises en œuvre sont d'autant plus efficaces qu'elles sont comprises, partagées et relayées par les parents. De la même façon, nous devons nous mobiliser pour trouver les moyens de mieux associer les élèves, qui sont les premières victimes de la violence, aux actions de prévention. Les élèves, notamment les lycéens, y sont prêts, je le sais.

Je souhaite, je l'ai dit, que les élèves soient davantage acteurs dans les initiatives prises dans les établissements pour prévenir et combattre la violence.

Là encore, nous ne partons pas de rien. Beaucoup d'initiatives excellentes existent, dans tous les niveaux d'enseignement. De nombreux lycées sont ainsi engagés dans une action pilotée par la Direction de l'enseignement scolaire, intitulée "élèves acteurs de prévention".

Il ne s'agit pas tant de donner la parole aux élèves que de donner du pouvoir à la parole de l'élève, en tant qu'élève, sous la responsabilité des professeurs, c'est-à-dire sans démagogie.

Nous avons besoin de la parole des élèves sur tous ces sujets et de leur engagement pour mieux comprendre et pour mieux agir.

C'est vrai à tous les niveaux de notre système éducatif, c'est particulièrement nécessaire en lycée professionnel où les modalités spécifiques de la formation, d'une part, et le fait que beaucoup d'élèves y deviennent majeurs, d'autre part, rendent indispensables la participation des élèves. Mais, de cela, mon collègue Jean-Luc Mélenchon vous parlera en fin d'après-midi.

Renforcer le travail engagé avec les partenaires

La diversité des situations générées par la violence et la complexité des difficultés rencontrées par certains élèves impliquent des interventions concertées, complémentaires, chacun des partenaires agissant avec sa spécificité et ses moyens. La composition même du Comité national est l'illustration de cette nécessité de s'ouvrir sans réticence, dès lors que l'identité des uns et des autres est clairement reconnue, car on ne construit rien dans la confusion. J'ai veillé en effet à ce que non seulement l'éducation nationale soit représentée dans toutes ses composantes au sein du Comité mais que des parents, des élus, d'autres administrations (7 ministères sont représentés au comité national), des chercheurs, des élèves, nous apportent leur aide.

Il faut en finir avec l'isolement, le cloisonnement et le repli sur soi.

Si, aujourd'hui, j'ai centré mon propos sur les mesures que l'éducation nationale doit prendre dans son champ de compétence pédagogique, je sais et vous savez tous que, plus que jamais, nous devons poursuivre notre réflexion avec nos partenaires éducatifs.

La traduction locale de cette nécessité absolue est que nous devons, encore plus que nous ne le faisons aujourd'hui, coordonner les projets d'école et d'établissement avec un projet éducatif plus global permettant de s'accorder avec nos partenaires sur des enjeux urbains et sociaux bien identifiés, comme on le fait désormais de mieux en mieux dans le cadre de la politique de la Ville, des contrats éducatifs locaux ou des contrats locaux de sécurité.

C'est une relation confiante avec nos partenaires qui nous permet de progresser collectivement sur des questions essentielles. Citons quelques exemples. Les cellules d'appui et d'écoute que les recteurs mettent en place travaillent avec l'Institut national d'aide aux victimes et à la médiation (INAVEM) pour suivre et accompagner les victimes de violence. Les inspections académiques travaillent de plus en plus étroitement avec les municipalités, les conseils généraux, les caisses d'allocations familiales et les acteurs de la politique de la Ville pour conjuguer les efforts afin de faire reculer l'absentéisme et lutter contre le décrochage et la déscolarisation : les cellules de veille éducative que nous allons mettre en place avec tous ces partenaires sont la traduction de cette volonté collective. Le partenariat avec la police, la gendarmerie et la justice, que j'ai impulsé en 1992, s'est beaucoup développé ces dernières années. Je me félicite des relations confiantes et constructives qui se sont progressivement nouées au fil du temps entre les différents responsables locaux. Pour poursuivre et enrichir le travail commun déjà engagé, je demande que l'on organise dorénavant tous les ans un bilan de ce partenariat dans les établissements et au niveau académique, comme cela se fait déjà dans de nombreux endroits. Ce bilan doit servir, si nécessaire, à actualiser les protocoles locaux signés avec la justice, la police et la gendarmerie.

S'agissant plus particulièrement de la gendarmerie, je vous annonce que je signerai tout prochainement un nouveau protocole d'accord avec mon collègue ministre de la Défense, sur "la sécurité des établissements scolaires situés en zone de gendarmerie".

Je souhaite aussi actualiser et renforcer le partenariat que nous entretenons avec les services de la protection judiciaire de la jeunesse. La circulaire qui organise nos relations date de quinze années, il est temps de l'actualiser pour permettre d'accompagner, mieux que nous le faisons aujourd'hui, la scolarité et la formation des jeunes en voie de marginalisation scolaire bénéficiant ou non d'une mesure de protection judiciaire ou administrative. Nous pouvons progresser dans au moins deux directions.

D'une part, nous devons absolument assurer dans nos établissements un soutien pédagogique et éducatif auprès de jeunes en risque de marginalisation scolaire, et mieux préparer et suivre la réintégration de jeunes ayant vécu une situation de rupture : il faut, à cet égard mobiliser davantage encore toutes nos ressources comme les dispositifs relais et le programme Nouvelles Chances.

D'autre part, nous devons organiser des temps d'enseignement dans les services où sont accueillis des jeunes qui ne peuvent momentanément être inscrits dans un établissement scolaire : je veux parler des jeunes qui sont dans un foyer, dans un centre de placement immédiat, dans un centre d'éducation renforcée, dans un centre de jour, ou dans une maison d'enfants à caractère social. L'accompagnement de ces jeunes relève de notre responsabilité et s'inscrit parfaitement dans les missions du groupe départemental de pilotage des dispositifs relais. Il doit être mis en place localement au moyen d'une collaboration entre l'inspection académique, la direction de la protection judiciaire de la jeunesse et l'aide sociale à l'enfance.

De ce point de vue également, la réactivation et le développement de l'internat scolaire public, chantier de longue haleine que j'ai impulsé dès ma prise de fonction, correspond à d'indéniables besoins. Sans être, bien entendu, réservé aux seuls élèves au comportement difficile, l'internat peut s'avérer un cadre structurant et stimulant, tant du point de vue de la construction de la personnalité que des apprentissages scolaires.

<http://www.education.gouv.fr/discours/2001/discviolence.htm>

ANNEXE 2 : RAPPORTS DE L'INSPECTION GENERALE 10

La place des enseignements artistiques Dans la réussite des élèves Rapport de l'inspection générale, année 2000.

(extraits)

Les représentations des collégiens

Les entretiens ont été conduits avec des élèves de tous les niveaux de classe et qui, pour une grande partie d'entre eux, participent à une ou à des activités artistiques dans le cadre du collège en plus des enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale. Les questionnaires écrits ont été proposés dans chaque collège, au moins à une classe de sixième et à une classe de troisième pour avoir la possibilité de comparer, dans un même établissement, les représentations selon le niveau de classe et d'apprécier leurs éventuelles évolutions.

Leurs points de vue sur la réussite

- *La réussite, de leur point de vue*

Que ce soit à travers les entretiens ou dans les questionnaires, les collégiens n'hésitent pas à s'exprimer à propos de la réussite. Les réponses sont étoffées et nombreuses. Dans leurs réponses orales, les élèves associent, de manière quasi générale, le fait d'avoir des bons résultats et la satisfaction que cela procure « C'est avoir de bonnes notes » et « être fier de soi, bien dans sa peau ». Près d'un tiers des élèves dit « Quand on réussit on est heureux », ou associe la réussite et le plaisir, le fait d'être content, être satisfait. L'image que les collégiens construisent d'eux-mêmes est renforcée par la réussite (« faire de son mieux », « donner son maximum », « aller au bout de ce qu'on peut faire »). Réussir, selon ces collégiens, est lié à une forme d'accomplissement ; un quart des réponses en fait état : « réaliser ce qu'on a toujours voulu faire », « faire ce que j'aime », « aboutir à ce que je veux », « faire ce qu'on a envie après ». En revanche, les notions de liberté, d'autonomie et d'indépendance apparaissent dans tous les entretiens collectifs : « réussir ce qu'on a envie de faire et pas ce qu'on impose », « arriver à être autonome », « être libre ». « On sait pourquoi on mène sa vie ». Cet écart entre réponse écrite et réponse orale peut être analysé selon plusieurs points de vue. Tout d'abord, il faut constater que ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont répondu : les réponses écrites sont le produit de classes

entières alors que les entretiens collectifs ont regroupé dans bien des cas des élèves ayant fait le choix - eux-mêmes ou leur famille - d'une activité artistique complémentaire. On peut en déduire que la participation et l'implication dans une activité artistique donne aux élèves un sens différent à leur présence à l'école. Un autre point de vue serait de penser que l'écrit individuel et l'oral collectif induisent chez les élèves des attitudes différentes de réponse. L'autorisation de parler dans un groupe, hors des formes habituelles de contrôle scolaire, permet d'affirmer des idées gardées pour soi en temps normal à l'école. Cependant, il convient de remarquer combien les propos des collégiens sont en cohérence avec ceux des lycéens sur l'autonomie, l'accomplissement de soi, et la motivation. La permanence du début à la fin de la scolarité de ce besoin de se donner du sens ne devrait pas être négligée dans les projets pédagogiques. Quel que soit le niveau de la scolarité les élèves, le besoin d'espoir et de but semble étroitement associé au terme même de réussite.

La relation avec les adultes est un élément non négligeable dans les réponses écrites (une réponse sur six) « faire plaisir à ses parents », « s'entendre avec ses professeurs », « être bien apprécié », de même que la relation avec ses pairs. Réussir est en quelque sorte un garant d'intégration à un groupe ou à la société. Mais ce n'est pas, pour autant, être dupe de ce que tout se vaut en matière de chance d'intégration. Un élève de sixième l'énonce d'une manière radicale : « Réussir c'est être dans le bon lot ».

- *Les facteurs favorables à la réussite*

A la liste des facteurs proposés dans le questionnaire, quelques élèves ajoutent les conditions de vie, la nourriture, la tranquillité, être heureux. Ces remarques ne sont jamais apparues au lycée. Sans être très nombreuses, ces réponses le sont suffisamment pour alerter. La question d'un minimum vital pour suivre des études de collège avec quelques chances de succès se pose-t-elle avec plus d'acuité dans le public scolaire collégien que dans les lycées d'enseignement général, ou les lycéens taisent-ils les problèmes matériels plus que les collégiens ?

Points de vue sur les enseignements artistiques

- *Consensus et tendances*

Que ce soit au cours des entretiens ou dans les questionnaires, les collégiens citent presque tous le français, les mathématiques et la langue vivante comme les trois disciplines qui décident de la réussite scolaire. En même temps ils sont plus des trois quarts (78 %) à considérer les enseignements artistiques utiles pour réussir. Cette proportion varie suivant les établissements et dans certains collèges atteint pratiquement l'unanimité. Il n'y a qu'un collège où cette proportion s'inverse.

Derrière cet accord, les élèves se divisent en trois groupes inégaux : le groupe le plus nombreux pense que les enseignements artistiques sont plus utiles pour leur vie future que pour leur réussite scolaire, le second groupe les considère comme utiles dans leur vie et dans leur réussite scolaire, le troisième groupe, le moins nombreux, envisage plutôt l'apport des enseignements artistiques dans la réussite scolaire. Qu'elle ait des effets immédiats ou pour l'avenir, l'utilité des enseignements artistiques — telle que l'énoncent les élèves — se situe principalement selon cinq types de points de vue : dans la perspective d'un métier ou des études visées ; dans une perspective de développement personnel ; dans le rééquilibrage immédiat par rapport au reste des matières enseignées au collège ; dans l'opportunité de pratiquer un art ; dans l'acquisition d'une culture ; dans la rentabilité pour les résultats scolaires.

Les réponses des élèves associent plusieurs de ces cinq catégories. A l'intérieur de chaque réponse, les associations les plus courantes sont celles qui ajoutent un aspect personnel d'utilité des enseignements ou des activités artistiques à un point de vue général. Ainsi, une réponse comme celle de cet élève de troisième : « au collège, ça sert à faire quelque chose qui nous sort des matières générales, faire quelque chose de plus personnel, et ça me permet de mieux comprendre, de me connaître, de savoir ce que je peux faire pour plus tard » est assez représentative de nombreuses réponses.

Si les enseignements artistiques sont considérés comme utiles pour le futur métier ou les études, ce n'est

pas nécessairement parce que l'élève envisage une carrière artistique. A travers leurs propos, les élèves mettent à jour des représentations qui relèvent de stéréotypes : « Pour faire des maths, on n'a pas besoin des arts, alors que pour la vente, le théâtre ça peut servir » ; on retrouve par exemple des associations telles que les arts plastiques et les métiers de la construction ou les métiers de la publicité, de la coiffure, le stylisme. De la même façon, de nombreux élèves associent un métier à des qualités nécessaires d'observation, d'attention, de mémoire visuelle ou auditive ; de créativité, d'originalité et pensent que les arts leur sont utiles parce qu'ils entretiennent ou développent ces « talents mieux que les mathématiques ».

La catégorie la plus représentée — un quart de l'ensemble des occurrences — concerne l'utilité des arts pour l'expression personnelle et dans le développement personnel. S'exprimer autrement qu'avec des mots, se découvrir à travers ce que l'on fait, mieux comprendre les autres, permettre de s'épanouir, motiver, développer les capacités personnelles sont les formules qui reviennent le plus souvent. Pour les collégiens, les enseignements artistiques sont utiles au collège parce que, avec les matières artistiques, on développe notre imagination ou parce qu'il n'y a qu'avec les arts qu'on peut inventer vraiment et créer. On peut s'exprimer autrement qu'avec des mots. Ils nous servent à découvrir autre chose et à sortir de l'ordinaire. « Ils sont nécessaires à l'épanouissement des élèves car même s'ils n'aiment pas ces matières, elles lui permettent de réfléchir autrement que trop guidé ». « Les matières artistiques nous apportent du plaisir, de l'enthousiasme, ça nous donne une passion ». « Ils nous servent pour mieux nous connaître et à connaître autrement notre entourage (la vie) ». Enfin, les enseignements et activités artistiques semblent pour de nombreux élèves être un moyen de « révélation » de soi, voire de détection de talents, de possibilités que l'on a en soi ou, comme l'indique un élève de troisième: « on découvre aussi des dons cachés ». Cet aspect est souvent repris par les élèves de troisième pour lesquels le rôle des arts pour mieux se découvrir, se connaître, pour « savoir qui on est » semble important.

Les élèves font entrer dans leurs réponses le caractère de rééquilibrage qui est souvent associé aux arts dans le cadre scolaire :

« Ils [les arts] nous changent du reste ». « Au collège, ça sert à faire quelque chose qui sorte un peu des matières générales ». « Ces matières [artistiques] sont nécessaires au collège, sinon les élèves ne pourraient pas s'arrêter un peu ». « Les matières artistiques sont utiles au collège, elles permettent de nous exprimer différemment que dans la vie du collège ». « Dans ces matières on peut davantage travailler de manière personnelle, on a plus de liberté pour faire comme on veut ». « On travaille autrement, c'est plus pour soi et ça nous apporte de la détente ». Le caractère de détente est cité par de nombreux collégiens qui lui accordent une valeur positive. Les moments d'activité artistique sont perçus comme des espaces où se reconstituer : « Oui c'est utile ce sont les seules matières où on puisse se détendre un peu, on fait quelque chose qui nous apporte un peu de plaisir » ; « on peut souffler un peu et même rêver ». Ce type de remarque se retrouve à l'intérieur de beaucoup de réponses et l'idée contraire est peu fréquente. Quelques élèves utilisent néanmoins la détente ou le plaisir pour conclure à l'inverse que les matières artistiques au collège, « c'est une perte de temps ».

« Ces enseignements m'apportent quelque chose pour avoir une vision plus grande sur le monde », ou « ils m'apportent une culture » : ces deux éléments de réponse constituent une occurrence sur dix. Les élèves sont conscients d'acquérir à travers les arts une forme de culture qu'ils ne perçoivent pas aussi facilement dans les autres disciplines. Cependant peu définissent cette culture. Quelques-uns estiment qu'ils ont « l'esprit plus ouvert sur les différences », d'autres que « les matières artistiques nous font comprendre mieux les civilisations », d'autres encore que « la musique et les arts permettent de se comprendre d'un pays à l'autre, et même dans le temps », mais la connaissance des arts eux-mêmes n'est pour ainsi dire jamais prise en compte. L'ouverture à l'art contemporain n'apparaît pas dans les propos des collégiens. La fréquentation individuelle des lieux artistiques n'est pas citée et reste liée aux sorties scolaires.

Les élèves énoncent fréquemment la pratique et l'associent davantage aux arts qu'aux autres enseignements : « Dans les matières artistiques on fait vraiment par soi-même, c'est nous ; dans les matières générales, c'est plus des exercices qu'on est obligés de faire ». « Dans la vie, c'est forcément un choix plus personnel, donc ça nous plaît forcément plus, ça nous apporte ce qu'on recherchait en venant faire ces activités ; on vient pour faire par nous-mêmes ». Faire par soi-même signifie pour les collégiens une implication ou une

démarche volontaire personnelle et ils indiquent qu'ils ont conscience que cette possibilité leur est ouverte par les différents arts.

L'évolution des représentations sur la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves est également analysable dans les répartitions des réponses sur les différentes catégories. Ainsi, pour les élèves de sixième la répartition des réponses accorde une plus grande importance à quatre catégories de réponses : les enseignements artistiques sont d'abord utiles dans la réussite pour leur futur métier (39 %), puis pour la détente et les loisirs (20 %), pour les résultats scolaires (16 %), pour le développement intellectuel et psychologique personnel (10 %). Les élèves de troisième répondent d'une manière très différente : le développement personnel (26 %), les résultats scolaires (25 %), la culture (16 %), le loisir (10 %). On peut considérer que la pratique des enseignements artistiques permet de modifier de manière assez significative les représentations que les élèves se font de l'éducation artistique. On peut résumer cette transformation en reprenant deux phrases d'élèves : l'un en sixième: « Les enseignements artistiques sont très utiles parce qu'on peut toujours en avoir besoin plus tard dans son métier, et puis on se détend » ; l'autre en troisième : « Ce n'est peut-être pas utile pour la réussite scolaire, comme le disent beaucoup de professeurs, mais c'est indispensable pour la vie, c'est nécessaire pour être plus ouvert, voir autrement, être capable d'inventer; ça nous aide à devenir quelqu'un ».

Sur les enseignements artistiques

- *Les chefs d'établissement*

Les chefs d'établissement interrogés considèrent tous que les enseignements artistiques ainsi que les activités culturelles ou artistiques contribuent à la réussite des élèves. Au-delà de cette unanimité, les remarques comprennent de nombreuses nuances. « Les enseignements artistiques contribuent fortement et de façon déterminante à la réussite des élèves ». « Oui, ils contribuent à la réussite des élèves, mais c'est très difficile à évaluer. « Les enseignements artistiques ont un aspect réconciliateur pour les élèves ; à court terme, on peut dire qu'ils contribuent à la réussite de l'élève, à long terme, je ne sais pas ; on ne peut faire que des suppositions.

Cette contribution à la réussite des élèves apparaît profiter à certains élèves et non à d'autres : « Pour certains élèves, cela contribue fortement à la réussite, pour d'autres non ». Pour un principal, plus l'élève a d'activités artistiques plus cela contribue à sa réussite : « Il faut au moins deux activités en plus des enseignements pour que les effets soient immédiatement perceptibles ». La notion de temps intervient souvent dans les réponses et deux positions se différencient : pour certains chefs d'établissement, les arts jouent un rôle dans la réussite au collège, donc à court terme, pour les autres c'est exactement l'inverse: « Ils n'ont pas beaucoup de poids dans la réussite à court terme et ne sont pas prépondérants pour le passage en classe supérieure. En revanche, du point de vue de la formation de la personne et du citoyen, ils contribuent fortement à la réussite à long terme ».

Les chefs d'établissement développent des réponses sur la contribution des enseignements artistiques à la réussite des élèves et associent le plus souvent trois ou quatre aspects. Celui qui arrive quantitativement en tête est : « Ils valorisent des capacités non exploitées par les autres enseignements » (27 % des éléments de réponses) ; puis en seconde position, : « Les enseignements artistiques développent des formes positives d'autonomie et responsabilisent les élèves » (23 %) ; « ils sont porteurs d'une relation riche avec les élèves » (17 %) ; « ils permettent d'apprendre des comportements plus ouverts » (11 %) ; « ils mobilisent différemment les élèves » (11 %).

La dimension culturelle des enseignements et activités artistiques est considérée comme un des apports principaux de ces domaines (33 % des réponses), puis l'amélioration de l'expression personnelle (20 %) et des compétences de communication (17 %), le sens critique (15 %) et la curiosité, l'ouverture d'esprit (15 %).

Plusieurs principaux signalent que les parents accordent aujourd'hui beaucoup plus d'importance aux enseignements artistiques et les demandent pour leurs enfants. « Ce n'est pas leur premier souci, mais les parents s'y intéressent beaucoup plus qu'avant et ils apprécient les professeurs ». « Les parents s'occupent des

enseignements artistiques. Peut-être plus en sixième et en cinquième qu'en troisième, mais ils s'en occupent plus que par le passé.

- *Les professeurs*

Les professeurs dans l'ensemble considèrent que les enseignements artistiques contribuent peu à la réussite des élèves. Par rapport aux chefs d'établissement, ils sont plus nombreux proportionnellement à répondre négativement à cette question. Mais leurs réponses éclairent sur la manière dont ils l'abordent : « Les enseignements artistiques n'interviennent pratiquement pas dans le passage en classe supérieure ». « Même si un élève est bon en musique ou en dessin, cela ne compense pas qu'il soit mauvais en français ou en maths ». La question a été entendue exclusivement du point de vue de la réussite scolaire, ainsi que le confirme la réponse suivante « On ne peut pas dire qu'ils contribuent directement à la réussite scolaire, mais indirectement oui; ils aident les élèves à mieux se connaître, à s'épanouir ». Quelques-uns (14%) pensent que « les enseignements artistiques contribuent un peu à la réussite de certains élèves ». Pour ces professeurs les enseignements artistiques « apportent une dimension de plaisir qu'on ne peut pas avoir dans les autres enseignements » ; « ils permettent une grande liberté », « ils détectent des compétences chez les élèves ».

Pourtant, la majorité des professeurs apporte une grande quantité d'éléments de réponses lorsqu'il leur est demandé à quoi servent les enseignements artistiques pour des élèves de dix à quinze ans. Les réponses couvrent un éventail très large qui peut s'organiser selon quatre axes. Les réponses elles-mêmes contiennent plusieurs dimensions comme l'indique celle-ci : « Les enseignements artistiques apportent manifestement des connaissances et développent l'esprit critique. De plus ils sont une soupape pour les autres enseignements ». Ainsi, « les enseignements artistiques développent la créativité », « donnent le sens de la création », « entretiennent l'imagination », « ils permettent aux élèves de se découvrir, de mieux se connaître », « de connaître ses capacités »; « ils favorisent l'expression de soi ». « Les enseignements artistiques développent le sens de la responsabilité », « le goût d'entreprendre », « le sens du projet », « apprennent à choisir, à décider » ; « ils rendent tolérants », et développent « l'écoute et la prise en compte des autres ». Enfin, « les enseignements artistiques ouvrent à des phénomènes subtils », « permettent une analyse plus subtile des choses », « développent la curiosité » et apportent une « ouverture culturelle ». Les professeurs de toutes les disciplines s'accordent pour penser que les enseignements artistiques « utilisent d'autres modes d'enseignement », « mettent les élèves dans un cadre moins scolaire », « ont un caractère ludique ».

Dans le cadre scolaire, les enseignements artistiques ouvrent un espace que l'on peut qualifier de différent, pour ne pas dire « non scolaire ». Cet aspect est utilisé par les chefs d'établissement qui centrent souvent de nombreux projets sur ou avec les arts. Auprès de publics scolaires moins favorisés, les enseignements artistiques sont compris par la communauté éducative comme la possibilité de renouer le dialogue, de « remettre en selle » voire de réconcilier l'élève avec l'école. Les enseignements tout comme les activités artistiques permettraient de ramener l'élève au centre de son projet de formation en lui donnant le goût d'apprendre « autrement ».

Ce terme est repris à propos des enseignements artistiques par tous : élèves, professeurs, chefs d'établissement. On y apprend autrement, on s'y découvre autrement, on explore le monde autrement. Cet « autrement » renvoie tant à la pédagogie qu'à la pratique. La plupart des élèves indiquent à un moment ou à un autre de l'entretien ou du questionnaire l'importance que prend le fait de pratiquer, d'avoir des initiatives et d'en mesurer la portée, le fait d'avoir à travailler « en vrai et non pas de faire des exercices ». C'est donc la pratique de l'art qui permet pour les élèves de passer à de la culture et non pas l'inverse. La pratique, qu'elle soit théâtrale, cinématographique, musicale, plastique ou, comme en histoire de l'art, culturelle, conduit l'élève à apprendre, à questionner, à nommer, à lire, à chercher.

Dix ans après la loi sur les enseignements artistiques, ceux-ci ont à l'évidence progressé dans la présence sur le terrain mais aussi dans leur meilleure reconnaissance par le public scolaire. *A l'instar de l'éducation physique et sportive, une place effective dans la réussite des élèves dépendrait aujourd'hui de la prise en compte de structures diversifiées.*

**Magali CHANTEUX,
IA-IPR de Paris chargée d'Inspection générale,**

**« L'enseignement des arts plastiques en SEGPA », colloque de mai 1998,
in *Revue du CERFOP*, n°13, décembre 1998.**

(extraits)

Qu'est-ce qu'une séance d'arts plastiques ?

Les textes réglementaires inscrivent, au collège, une séance d'une heure hebdomadaire pour l'enseignement des arts plastiques. Cette heure est en réalité de cinquante-cinq minutes. La brièveté du temps imparti n'échappe à personne et elle est souvent prise par ceux qui n'enseignent pas les arts plastiques (ou ne savent pas les enseigner) comme cheval de bataille. Or, elle est à considérer comme une donnée concrète cette heure, pour brève qu'elle semble être, existe. Elle existe pour tous les élèves.

Pour répondre aux objectifs qui lui étaient assignés, et dans le cadre qui lui était imparti, l'enseignement des arts plastiques a fait des choix. Centrer cet enseignement sur les élèves, leur donner l'opportunité d'une pratique individuelle et personnelle en est le pivot. La durée de la séance ainsi que la fermeté de cette option concernant la place centrale accordée à la pratique des élèves, déterminent la structure d'une séance de travail. Dans ces cinquante-cinq minutes, le projet du professeur est de laisser la plus grande place à la pratique des élèves. Pour cela, il a fallu apprendre à rompre avec le discours professoral (présentation, explications, interventions pendant le travail, commentaires) et en même temps apprendre à accueillir la parole des élèves. En effet, l'activité des élèves est une condition nécessaire mais non suffisante ; la pratique implique qu'ils puissent eux-mêmes faire un retour critique sur ce qu'ils ont fait et produit.

Le modèle théorique d'une séance renvoie donc à une structure forte: une mise en situation de travail rapide, un temps de pratique le plus long possible dans le cadre horaire, un retour oral sur la production.

Si réduire le discours professoral en début de séance revient à gagner du temps pour la pratique des élèves, cela ne signifie pas pour autant que tout élément qui instaure la situation d'apprentissage et la rend compréhensible à l'élève soit supprimé. La phase orale de présentation et d'explications est remplacée par un ensemble d'éléments (pour la plupart concrets) immédiatement accessibles aux élèves et constituant une mise en situation de travail. De fait, les explications de début de cours ne sont pas compatibles avec les choix pédagogiques faits dans l'enseignement des arts plastiques. L'habitude de donner des explications en début de travail —pour réconfortante qu'elle soit, pour l'enseignant comme pour l'élève— renvoie à une compréhension centrée sur la discipline d'enseignement et non sur l'élève. Elucider ce qu'il y a à faire, expliquer comment, revient à suggérer, à induire, à déterminer ce qui sera fait par les élèves (de même que montrer des productions déjà faites ou des œuvres avant qu'ils ne se mettent à l'œuvre), Ils cherchent alors à effectuer ce qu'ils croient qu'on attend d'eux, ils essaient de produire la réponse attendue, ils appliquent du déjà connu et, ce faisant, leur activité s'éloigne de ce qu'on cherche à leur faire comprendre les dimensions créative et critique de la pratique.

Ces choix d'enseignement sont fondés sur des observations et des études dont les résultats s'accordent sur l'existence de certains freins ou obstacles: difficulté des élèves dans la maîtrise de la langue, différences entre les habitudes culturelles des enseignants et celles de leurs élèves, hétérogénéité des niveaux culturels des élèves, incompréhension de la part des élèves de la demande scolaire... Parallèlement, il est avéré qu'un élève fait toujours quelque chose de ses dix doigts en arts

plastiques : quel que soit le type de situation d'enseignement, il produit quelque chose, un dessin, un modelage, une peinture, une construction.

Bien peu fréquents sont les élèves qui ne produisent rien lors d'une séance d'arts plastiques. En effet, il est rarissime qu'un élève qui a atteint une douzaine d'années (et même avant), soit d'une totale inhabileté. Le plus souvent, à cet âge et sans en avoir clairement conscience, les élèves ont déjà acquis des habiletés de toutes sortes et ils savent accomplir de nombreuses opérations simples. Par exemple, ils savent faire un noeud, découper, attacher, coller, tracer, pour peu qu'on leur laisse la possibilité de le faire à leur manière. Lorsqu'il fait quelque chose et qu'il n'est pas sans cesse repris dans ses gestes, ni dans ses initiatives, l'élève n'est pas « en difficulté ». En arts plastiques, l'enseignement s'appuie sur cette capacité de production qu'ont tous les élèves, sur leurs habiletés déjà acquises et sur les connaissances en construction glanées çà et là, diverses. Les situations proposées, qui ne présument en rien les résultats attendus mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace ouvert à explorer, et leur permettent de s'y inscrire tels qu'ils sont. Le travail oral, en fin de production, regroupe les élèves, rassemble les diversités des productions, en permet l'interrogation critique, et par là même, en met à jour le sens par rapport au champ des arts plastiques.

Cinquante-cinq minutes, quelques matériaux, dix-neuf élèves et un enseignant.

Plusieurs séances d'arts plastiques avec des niveaux de classe différents étaient prévues pour cette présentation afin d'éviter que ces exemples ne prennent un caractère « exemplaire ». Mais le peu de temps amène à n'en présenter qu'une. Il s'agit d'une séance d'arts plastiques avec une classe de sixième d'élèves en réelle difficulté dans un collège parisien. Le petit effectif (19 élèves) attente le niveau de difficulté scolaire de ces enfants dont le retard d'âge est globalement de deux ans. Cette séance n'a pas lieu avec des élèves de SEGPA, mais elle est représentative et montre que le travail est possible quels que soient le milieu ou l'environnement scolaire.

Pour cette classe très agitée après deux heures d'un autre enseignement, l'enseignant a construit une séance de travail à partir d'une proposition insolite pour les élèves : « Vous avez un visiteur aujourd'hui ; il est très surpris que vous ne soyez que dix-neuf ; faites lui croire que vous êtes plus nombreux ». A l'écoute de cette proposition, les élèves sont eux-mêmes plus que surpris mais, très vite, demandent « comment il faut faire ». L'enseignant a apporté et regroupé des matériaux simples : des cartons d'emballages vides, des morceaux de cartons, des bambous, des ficelles, des rubans adhésifs, et quelques outils, ciseaux, agrafeuses. Au lieu de répondre au « comment », l'enseignant propose aux élèves de prendre ce dont ils ont besoin pour montrer qu'ils sont plus nombreux et indique que quarante minutes après, il faudra qu'on puisse voir s'ils sont plus nombreux.

Les dix-neuf élèves sont au travail et construisent rapidement des objets dont la forme finale est difficile à anticiper. Bien que je sois simple observatrice, les élèves viennent me trouver avec un cutter : ils n'ont pas le droit de l'utiliser et ils me demandent de couper tel ou tel carton en m'indiquant l'endroit, la dimension de la coupe. Ce modeste événement est intéressant dans la mesure où les élèves montrent à travers cela qu'ils ont compris la situation pédagogique dans laquelle ils sont et qu'ils intègrent le visiteur auquel ils doivent montrer qu'ils sont plus nombreux.

Les travaux peu à peu prennent forme. Certains élèves ont bâti des silhouettes en carton, d'autres ont construit des personnages en volume avec des cartons vides et des bambous, d'autres ont constitué une classe dans une boîte avec de toutes petites figurines. A l'heure prévue, l'enseignant demande à chacun d'installer son travail où il veut, pour le présenter à toute la classe. Là encore, les élèves agissent différemment : quelques élèves installent les grandes productions sur les chaises, derrière les tables, comme s'il s'agissait d'élèves ; d'autres les placent debout près du tableau, de la porte ou d'un mur ; un élève pose la boîte-classe sur une table au centre, etc.

Quand chacun a posé et présenté son travail, l'enseignant dit simplement « Maintenant on va faire un peu le point sur ce qui s'est produit ». Les élèves n'ont ni retrait, ni refus de parler et, bien au contraire ont tous quelque chose à dire : avant tout, dire ce qu'ils ont fait, ce qu'ils voulaient faire. Ils constatent « On est beaucoup plus nombreux dans la classe », restant sur la fiction de départ de cette séance. L'enseignant rebondit alors sur cette phrase et demande de compter si « on est vraiment plus nombreux ». Par ce fait de compter, les élèves prennent conscience que dans l'ensemble des travaux il y a ce qui est de la même taille qu'eux et ce qui est plus petit. A partir de la réponse d'un élève sur les représentations plus petites (« ceux-là ne sont pas comme nous »), l'enseignant fait préciser à quoi

renvoie ce « comme nous » et les élèves parlent alors de la taille : « la même taille », « taille réelle », « grandeur nature », « plus grand », « plus petit », « miniature ». Ils bâtissent un raisonnement sur la validité qu'il y avait à montrer une plus grande quantité d'élèves par la représentation d'un élève grandeur nature, ou par la représentation de la classe avec des élèves beaucoup plus petits. L'enseignant a repris des notions comme « grandeur nature », « échelle », et deux élèves essaient d'établir la distinction entre « portrait » et « effigie », mot inconnu pour certains mais qui a été utilisé par un élève pour parler des constructions en volume et de la même taille que les élèves. Avant que les élèves ne partent, l'enseignant leur demande de retenir les mots nouveaux qu'ils ont rencontrés ; les doigts se lèvent et les mots fusent dans l'espace de la classe. Le cours est terminé.

Il reste cependant un acte à produire de la part de l'enseignant mettre en relation la production des élèves avec le champ artistique. Il apportera des références artistiques en fonction des questions qui sont apparues au cours du temps de travail oral et qui permettent de retravailler avec eux un des contenus d'enseignement de la classe de sixième : la question de la ressemblance et de la représentation.

Décrit, le dispositif construit par l'enseignant semble simple. Il nécessite cependant une construction précise pour que se mise en œuvre soit fertile et offre aux élèves une situation ouverte et d'apprentissage. A travers la présentation d'une séance de ce type, on comprend aisément comment l'enseignement des arts plastiques neutralise les obstacles linguistiques et culturels (précédemment mentionnés) et leur substitue des obstacles didactiques franchissables par les élèves.

Enseigner et éduquer: la dimension culturelle des arts plastiques

La pratique à laquelle ouvre l'enseignement des arts plastiques, permet aux élèves d'établir assez facilement un lien avec l'art contemporain qui sert de pont vers l'art non contemporain. En effet, il y a beaucoup moins de difficultés, pour un élève, à comprendre une œuvre moderne ou contemporaine au regard de ce que lui-même a produit, qu'il n'y en a à comprendre d'emblée une œuvre classique en allant au-delà de « l'image » qu'elle offre. Dans le cas de la séance en sixième (précédemment présentée), les élèves verront plus facilement, et en en comprenant l'économie, une œuvre de Julio Gonzalez telle que *Arlequin* de 1929, ou une figure de bois peint de Georg Baselitz (*Sans titre*, 1984) qu'une œuvre du Bernin, pour laquelle, a priori, ils n'ont d'autres éléments de connaissance que son degré de ressemblance à un référent identifiable. Cependant, grâce à la présentation des deux œuvres que ce qu'ils viennent de faire leur permet de comprendre en partie, ils pourront s'interroger sur la troisième. L'art contemporain permet aux élèves de travailler la matérialité des objets artistiques, permet de parler du concret d'une production artistique dans la mesure où, le plus souvent, les moyens, les processus de production y sont visibles et montrés. L'élève y retrouve peu à peu les interrogations qu'il a eues à la fin de chaque production, lors du regroupement des travaux et du travail oral. Au cours des quatre années de collège, il apprend à élargir ces interrogations et à les transposer.

Le travail en classe, en mettant toujours en jeu une grande diversité de réponses, montre qu'il n'y a pas —en arts plastiques— de réponse unique, seule valable, supérieure à toute autre et qui se donnerait pour la vérité. Cette confrontation permanente de l'élève à de la pluralité, à travers la pratique (donc quelque chose dans quoi il s'engage, s'investit, à quoi il accorde de l'importance, ne serait-ce que pour un moment), lui permet non seulement de penser que l'artiste a une démarche et une pratique, mais l'oblige à prendre en compte autrui, différent mais valable et intéressant. Sur cet aspect-là de l'enseignement des arts plastiques, l'art contemporain apporte aussi son soutien formateur. Coupant avec une forme réaliste de la ressemblance, l'œuvre d'art contemporaine apparaît déroutante, différente, étrangère et ne se laisse pas « voir » du premier coup d'œil, elle oblige à s'interroger sur autre chose que ce à quoi elle ressemble. A travers l'œuvre d'art, va se poser à l'élève la question de l'altérité et de la distance entre soi et cette altérité. Cette question-là paraît fondamentale aujourd'hui dans l'éducation des citoyens, et par là de tous les élèves.

ANNEXE 3 : UN MOT SUR LA RECHERCHE

11.

ANNEXE 3

Bernard-André Gaillot

Donner idée en quelques pages de l'état des recherches portant sur les difficultés liées à l'enseignement et sur l'augmentation des incivilités en milieu scolaire n'est pas une entreprise facile, tant ces investigations sont désormais nombreuses et proliférantes. En témoigne l'abondance des titres proposés sur le site ministériel et livrés ici en annexe.

Bien que la difficulté d'enseigner et l'indiscipline des élèves ne soient pas choses nouvelles, on peut dire que le sentiment d'une dégradation a été ressenti par les enseignants dès la fin des années soixante dix. En France, on mit en accusation le laxisme hérité de mai 68, l'instauration du collège unique et la montée du chômage, mais force est de constater que peu d'études - en tout cas, pas systématiques - ont été entreprises à cette date pour analyser et éradiquer ce qui n'était par encore nommé « violence en milieu scolaire », l'essentiel des efforts portant alors vers la différenciation pédagogique et l'aide aux élèves en difficulté.

Pourtant, un rapport au ministre Alain Savary, daté du début des années quatre vingt et s'appuyant sur les chiffres de l'Inspection Générale à la vie scolaire de l'époque, établissait que 80% des collèges connaissaient déjà des déprédations souvent graves, que le racket sévissait déjà dans plus de la moitié des établissements, tandis que les violences verbales atteignaient plus de 70% dans les LEP.

Dès 1990, dans un livre intitulé *La violence dans la classe*³¹, Eric Debarbieux rompait ce qui était encore « le tabou du silence » et mettait à jour une violence encore peu relatée, en particulier celle qui sévit dans la salle de classe.

Si la violence est « un élément constitutif de la relation maître-élève »³², il apparaît immédiatement combien il est difficile de la caractériser. Pour ce chercheur, on est fondé à nommer violence « tout phénomène ressenti comme tel », ce qui veut dire qu'elle n'est pas forcément agression volontairement dirigée.³³

Il y a la violence perçue par l'enseignant et celle ressentie par l'élève. Encore faut-il aussi distinguer la violence extérieure, visible, explicite de violences implicites comme diverses sortes de pressions morales en relation avec un climat général.

Pour Debarbieux, il reste encore trace dans les représentations des éducateurs de la pensée platonicienne présentant l'enfant comme un être sauvage à domestiquer. Qu'il s'agisse de Comenius ou des penseurs socialistes du XIX^{ème} siècle, l'enfant se caractérise par son incomplétude ; il faudra attendre Célestin Freinet pour déplacer la centration du savoir vers l'élève considéré comme être à part entière, mais qu'en est-il réellement dans les faits ? Face à cette situation, écrit-il, l'élève en classe n'aurait que trois solutions : « fuir, se soumettre, agresser ».³⁴

Que faire alors lorsque la violence est là ? Pour cause d'obligation scolaire, ne resterait-il aux uns et aux autres que l'agression ? Parmi les questions qui se posent alors, l'une des premières est de savoir s'il convient de réagir ou d'ignorer. La réponse habituelle est qu'il faut intervenir car toute absence de réaction serait interprétée comme une faiblesse. Toutefois, il faut se garder de céder à toute provocation qui pourrait conduire à l'escalade. Reste alors à savoir s'il faut agir sur l'instant dans la classe, ce qui ne peut s'effectuer sans violence, ou préférer déplacer le conflit dans l'espace et dans le temps, généralement en ayant recours à la médiation d'un intervenant extérieur. Outre l'étude approfondie de chacune de ces occurrences, le chercheur mettait en valeur les deux nécessités absolues que sont l'établissement d'une bonne communication et l'appropriation par l'élève du champ scolaire : communiquer avant d'apprendre, donner la parole et écouter puis construire ensemble les lois de la communauté (la règle en salle d'arts plastiques, par exemple) et s'y tenir. Nous avons retrouvé toutes ces alternatives dans les témoignages et débats de ces journées.

Dans un ouvrage plus récent, *Violence et éducation*³⁵, un autre auteur, Alain Guillotte, prend acte, lui aussi, de l'aggravation de la violence, faite plus souvent d'incivilités que d'actes gravissimes mais qui génèrent un fort climat d'insécurité tout à fait dommageable et destructeur. Il propose de différencier la « violence » qui est une abstraction à la fois subjective et globalisante des actes en eux-mêmes qu'il nomme « agressions ».

Selon certaines recommandations, la prévention passe par l'isolement des élèves difficiles, la nomination aux postes sensibles des enseignants les plus compétents et la sanction de tout fait grave, mais cela n'exempte pas d'une réflexion sur les déterminants de la violence.

Sur un plan très général, la violence tire son origine de facteurs externes associés à un terrain vulnérable, elle se manifeste en réponse à un fait déclencheur. L'acte violent est un message plus ou moins crypté de son auteur qui révèle aussi son mal-être.

³¹ Eric DEBARBIEUX, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles*, Paris, ESF, 1990, d'où sont tirées les informations de ce paragraphe.

³² Selon une recherche de Bernard Douet citée par l'auteur, 44% des enseignants disent avoir eu l'occasion d'exercer une réprimande physique bien que les châtiments corporels soient interdits dans l'école laïque depuis... 1887 !

³³ *Op. cit.*, pp. 11 à 18.

³⁴ *Ibid.*, p. 89.

³⁵ Alain GUILLOTTE, *Violence et éducation*, Paris, PUF, 1999.

La violence est aussi une vengeance de l'un contre un autre qui ne le protège pas suffisamment de la détresse. Ainsi en est-il en classe lorsque les élèves voient que leur professeur ne semble pas apte à les guider et à instaurer un climat de sérénité. Le risque en cette affaire, comme le souligne cet auteur³⁶, est de conduire à deux monologues de sourds : chacun fait violence, professeur et élève, pour supprimer ce qu'il juge être la violence adverse. Dans tous les cas, c'est l'image de soi vis-à-vis des autres qui est en balance.

Les repères, qu'ils soient ceux du clan ou ceux de l'institution appellent en réponse respect, transgression ou sanction. L'élève qui n'osera pas braver les interdits scolaires sera exclu de la bande ; symétriquement, celui qui franchira les limites du règlement intérieur sera sanctionné par l'administration. L'ennui est que souvent « le règlement, qui est censé servir de cadre, s'avère peu fiable ». Dès lors que les limites sont franchies sans qu'il se produise d'incident grave, « il se crée des habitudes qui deviennent des attitudes, [prof et élèves] se créent un nouveau cadre de référence qui n'a que très grossièrement à voir avec la référence réglementaire ».³⁷

Face à ces constats, quelles options proposent les chercheurs ? Selon Guillotte, les choix s'opèrent entre deux logiques de pilotage, l'option *légaliste* et l'option *accompagnatrice*. La voie légaliste peut être radicalement *directive*, elle propose, ordonne, juge en référence à la loi : « vous devez », « il est interdit de ». Elle peut aussi s'exercer sur le mode de l'*encouragement* en prescrivant et valorisant des manières de se comporter : « selon moi, tu gagnerais à ». La voie accompagnatrice a pour visée la prise d'autonomie de l'élève tant face au travail scolaire que dans l'acquisition d'un comportement citoyen. On peut adopter une attitude de *soutien* en se mettant à disposition de l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés ou bien se mettre totalement en *retrait* en laissant l'élève qui en est capable cheminer et expérimenter seul.

Naturellement, ces deux options engendrent deux contextes radicalement différents. Dans le premier contexte (nommé « déféctologique »), la violence est une anomalie et doit être soignée ; dans le second contexte (nommé « développementaliste »), il s'agit de créer les conditions d'écoute censées éviter l'apparition d'un maximum de conduites violentes.³⁸

L'étude rappelle que si « la sécurité est une valeur, avec tout ce que cela comporte d'aspects mythiques », il ne faudrait pas que les aspects sécuritaires prennent le pas sur les facteurs humains. Derrière la violence, les jeunes attendent des enseignants qu'ils les *entendent* quand ils ont des difficultés et qu'ils les fassent *réussir*.

Sur le premier point, celui de l'écoute, le cours d'arts plastiques, notamment lors des échanges individualisés durant la pratique, peut permettre, malgré le nombre d'élèves à prendre en charge, une rencontre qui contribuera par l'installation d'une confiance réciproque à la reconstruction de l'estime de soi. Dans le même fil, les professeurs stagiaires découvrent chaque année positivement le rôle important qu'ils ont à jouer au sein des conseils de classe et, plus largement, l'importance stratégique des arts plastiques dans le dispositif éducatif.

Aider les élèves à réussir passe (entre autres) par l'*évaluation* et par l'*orientation*. Proposer aux élèves des filières qui leur plaisent (ainsi multiplie-t-on les classes à profil ou à dominante comme cela est relaté dans ce fascicule ; ainsi le ministre Jack Lang tente-t-il d'instaurer des classes à PAC pour ce qui nous concerne), c'est rechercher par où passe pour l'élève l'itinéraire du mieux vivre d'abord, du mieux réussir ensuite. On a vu aussi durant ces journées l'aide à l'orientation que peut proposer le professeur d'arts plastiques qui est au collège, rappelons-le, l'un de ceux qui connaît le mieux les élèves à la fin de la 3^{ème}. Enfin, la réussite de l'élève, c'est aussi le passage de l'apprenti citoyen au citoyen à part entière. Les

³⁶ *Op. cit.*, pp. 47 à 58.

³⁷ *Ibid.*, p. 155.

³⁸ *Ibid.*, pp. 173 à 179.

arts plastiques, chacun le sait, y contribuent largement, notamment par l'éducation à la différence (la fameuse « pluralité des points de vue »), à l'écoute et au respect de l'autre, à l'esprit critique et à la prise d'initiative.

Encore faut-il que nos propositions soient adaptées à nos élèves, c'est-à-dire que les arts plastiques ne fonctionnent pas en autarcie sur un mode formaliste ou auto-référencé. Car à parler ici de la violence, il en existe une, insidieuse, qui est aussi celle de l'inutilité ressentie. Parmi les questions abordées d'entrée en formation initiale des enseignants d'arts plastiques, il y a celles qui concernent ce que Meirieu appelait le « faire-faire » et dont nous ne pouvons nous exempter : De quel droit nous autorisons-nous à leur faire faire cela ? En quoi cela leur servira-t-il demain ? En quoi ce qu'ils vont faire – et apprendre – sera utile à la construction de leur personne adulte dans le milieu qu'ils auront à affronter aussi bien dès le seuil de la classe franchi qu'à plus long terme ?

Abordons maintenant plus largement ce qu'il en est des réflexions dans le contexte européen. Actuellement, en France comme dans de nombreux autres pays, il ne peut plus être question, naturellement, de nier l'augmentation des difficultés d'enseigner liées à l'aggravation du climat scolaire, qu'il s'agisse des incivilités à caractère général ou des agressions envers les biens ou les personnes. De nombreux colloques se tiennent çà et là afin de tenter d'identifier les causes, de dresser les états comparatifs et statistiques de pays à pays, de mettre en commun les dispositions adoptées. On citera notamment le colloque d'Utrecht, aux Pays-Bas, qui regroupa en février 1997 experts scientifiques et hauts fonctionnaires de tous les états membres de l'Union européenne et plus récemment en ce qui nous concerne pour la France, le premier congrès mondial intitulé « *Violences à l'école et politiques publiques* », organisé par le ministre Jack Lang en 2001.

Faute de pouvoir développer davantage ici le contenu de toutes ces études portant sur le traitement des incivilités en contexte scolaire, on ne peut que recommander la lecture d'un autre livre récent³⁹ publié sous la direction d'Eric Debarbieux et de Catherine Blaya par l'*Observatoire européen de la violence scolaire* (qui fédère des équipes de chercheurs de divers pays européens ainsi que du continent américain).

Ce livre donne d'abord un point de vue français et montre la mobilisation de la communauté scientifique. Il souligne également les divergences et se fait écho de cette « multiplicité féconde ». Pour le professeur E. Debarbieux, ce qui frappe en premier lieu, c'est d'une part le refus initial de nombreuses institutions locales de reconnaître un phénomène dont la fréquence était pourtant soulignée depuis longtemps par les témoignages issus du terrain, d'autre part les désaccords quant à la terminologie à utiliser : le mot « violence » est souvent absent des écrits, remplacé par d'autres mots ou expressions comme « comportement antisocial » (*antisocial behaviour*) ou bien « harcèlement entre pairs » (*school bullying*), la volonté des diverses études étant plutôt d'orienter positivement les recherches vers la promotion de la sécurité à l'école.

Effectivement, peut-on, derrière un même mot, regrouper à la fois les agressions graves, le racket, le vandalisme et ce que l'on nomme généralement « incivilité », comme les bousculades ou les paroles déplacées ?

« L'incivilité ne doit pas servir à minimiser la violence et la délinquance, cependant, elle ne doit pas non plus servir à la surestimer en la généralisant (...). L'usage excessif de la notion d'incivilité risque d'entraîner une surqualification des désordres scolaires. L'incivilité ne doit pas se penser sous forme d'affrontement « barbares/civilisés », l'incivilité n'est pas la

³⁹ Eric DEBARBIEUX et Catherine BLAYA (sous la dir. de), *La violence en milieu scolaire - 3 - Dix approches en Europe*, Paris, ESF, 2001.

non-civilisation, ni simplement la « mauvaise éducation », elle est de plus interactive et elle peut être aussi bien du côté des adultes que de celui des jeunes »⁴⁰. C'est pourquoi les auteurs préfèrent se passer de ce terme trop ambigu et lui préférer celui de « micro-violence ».

Selon E. Debarbieux, l'objectif des études récentes serait de « déconstruire l'opinion » face à ce qui est parfois nommé « fantasme d'insécurité ». Face à cette représentation couramment répandue, « le travail des chercheurs est de démontrer qu'il faut résister aux tentations ultra-sécuritaires qui s'alimentent de faits exceptionnels »⁴¹. D'un autre côté, le paradoxe des statistiques sur la délinquance juvénile est qu'elles minorent le nombre réel de victimes par leur incapacité à prendre en compte les désordres mineurs qui constituent pourtant l'essentiel du malaise ressenti (existence reconnue d'un important « chiffre noir »).

Un autre aspect des recherches actuelles tient à la convergence quant à la nécessité de prendre la peine d'écouter les victimes sans les enfermer ni dans la négation ni dans la culpabilisation. Toutefois, comme le souligne aussi C. Blaya, cette disposition peut risquer de cantonner la violence en milieu scolaire au *school bullying*. On s'exposerait alors à ne pas prendre suffisamment en compte d'autres types de violences comme les violences anti-institutionnelles qui se traduisent par exemple par l'augmentation des déprédations des locaux ou des agressions à l'encontre des enseignants.

La recherche française utilise depuis plusieurs années le concept d'« incivilité ». Si l'incivilité est d'abord le fait d'une petite délinquance qualifiable et pénalisable, si les enquêtes de victimation révèlent « un nombre non négligeable d'élèves et d'enseignants victimes d'agressions délictueuses caractérisées », sont aussi englobés derrière ce terme d'autres faits comme la « violence verbale », le climat, le « manque de respect », c'est-à-dire nombre de micro-violences qui ne peuvent être traitées par les pouvoirs publics.

En Allemagne où chaque Landër a souveraineté en matière de culture et d'éducation, on s'accorde sur l'augmentation des transgressions mineures et sur le fait que la violence verbale fait désormais partie du quotidien scolaire. On ne pense pas que cela soit lié à la partition RFA-RDA et les enquêtes divergent au sujet des minorités ethniques. Les causes supposées de la violence sont plutôt attribuées à la détérioration du climat familial, à un mauvais cadre scolaire ou au désir de se mettre en valeur aux yeux de groupes de pairs. Elles placent par ordre décroissant : paroles, bagarres, vandalisme, agressions graves.

En Angleterre, les enquêtes ne laissent pas apparaître de résultat net quant à une augmentation des problèmes de discipline. Les enseignants mettent plutôt en avant une indiscipline mineure mais régulière et les études s'attachent surtout au « bullying » (entre élèves) ainsi qu'aux phénomènes de décrochage scolaire ou d'absentéisme. Les agressions contre l'institution (école ; enseignants) sont peu mentionnées.

Dans la communauté française de Belgique, on constate une augmentation des faits violents chez les adolescents. Sur 408 écoles secondaires, 82 (20%) ont dû faire appel à la police pour des actes commis par les élèves. Dès l'école primaire, l'accent est mis sur la prévention, notamment par une éducation à la médiation entre pairs. Les résultats sont ressentis positivement, notamment en termes d'écoute des élèves ; le climat semble s'améliorer et la violence diminuer.

En Espagne, la violence scolaire, après avoir longtemps été sousestimée, est désormais identifiée et traitée. Il s'agit principalement d'agressions entre élèves. Afin de préserver la convivialité scolaire, la médiation entre pairs est encouragée en appui sur le respect de l'assertivité⁴² et le développement de l'empathie.

⁴⁰ *Op. cit.*, p. 20.

⁴¹ *Ibid.*, p. 16.

⁴² Caractéristique de la personnalité qui permet à chacun d'avoir confiance en soi et d'affirmer ses convictions.

En Grèce, la reconnaissance du phénomène de la violence est également récente. Un aspect particulier de cette tension est lié aux conflits entre élèves grecs et élèves immigrés (notamment albanais). Les mesures de prévention prises à cet égard concernent d'abord la mise en place de structures d'accueil, de soutien et de prise en charge éducative des élèves aux difficultés d'apprentissage ou d'intégration, dites « formations de la deuxième chance » ; elles impliquent aussi une meilleure formation des enseignants à cet égard.

En Suisse, bien que 70% des chefs d'établissement considèrent le climat assez bon, on a remarqué que l'ampleur des incivilités augmentait rapidement dans le même sens que les effectifs scolaires. Des mesures telles que la participation des élèves à la vie des établissements, le droit d'expression et le travail sur l'estime de soi sont jugées positives.

En Hollande, on met d'emblée l'accent sur l'existence d'une jeunesse à risque. Dans les grandes villes, la situation est d'ores et déjà considérée « d'une extrême gravité »⁴³, aussi tente-t-on de promouvoir une politique globale remédiant à la fragmentation des professions de l'assistance sociale. L'objectif est « une école multi-services » qui permettrait un soutien efficace, immédiat et souple des jeunes et de leurs familles.

Situations très différentes, donc, d'un pays à l'autre. Pour revenir à la France, d'après le professeur Yves Montoya⁴⁴, la violence scolaire fut longtemps associée au phénomène plus large des insécurités urbaines régulièrement exploitées par les médias. Dans notre pays, la mobilisation du pouvoir politique date de 1994 par un appel d'offre à la recherche initié conjointement par les ministères de l'Education et de l'Intérieur.

Toutes les études épidémiologiques soulignent la difficulté d'obtenir des chiffres fiables concernant les victimations, qu'il s'agisse des violences entre jeunes ou envers les enseignants. Les écarts constatés tiennent aux caractéristiques du public scolaire (plus les établissements accueillent une population socialement défavorisée, plus sont fréquents délits et infractions et plus l'insécurité est prégnante), à la porosité du collège à son environnement, à l'organisation de l'établissement (moins le traitement des affaires est satisfaisant, plus le risque est grand de voir s'enclencher un cycle de violence réactive).

Un consensus est réalisé entre les chercheurs sur l'importante liaison entre violence et ségrégation interne à l'établissement (classes de niveaux, par exemple). La violence scolaire apparaît comme réponse aux sentiments d'inégalité et d'exclusion. La résistance des élèves dans les mauvaises classes est alors un symptôme de la non-accession au jeu social et à considérer comme un véritable refus d'une citoyenneté dont ils doutent. De surcroît, la massification de l'enseignement semble avoir conduit à un affaiblissement du sens de l'école et de ses lois. La loi qui prévaut est parfois celle de la cité et de la culture des rues, ce qui alimente un débat stratégique fondamental : faut-il couper l'école du quartier, la protéger des agressions extérieures, ou bien la solution réside-t-elle dans une coopération réelle avec les familles et les habitants ? De nombreux travaux s'inquiètent de constater combien le régime répressif est ethniquement et socialement marqué, contribuant à la construction d'une carrière délinquante pour certaines catégories d'élèves.

Parallèlement et face à « l'incapacité à rendre compte de la petite délinquance en France »⁴⁵, ce que E. Debarbieux a nommé « micro-victimations », les chercheurs ont pris aussi le parti d'entendre les victimes (convention signée en 1999 avec l'Institut National d'Aide aux Victimes), ainsi a-t-on pu constater par exemple que les traumatismes psychiques affectent moins les jeunes enseignants que les tranches plus âgées.

⁴³ *Op. cit.*, p. 149.

⁴⁴ Dont la contribution figure dans le même ouvrage, p. 113.

⁴⁵ *Op. cit.*, p. 116.

Aux fins de trouver une solution à ces dysfonctionnements, la recherche française, s'appuyant sur des comparaisons internationales, a tenté d'identifier les facteurs contribuant à une meilleure résistance des établissements aux situations difficiles. Outre la réduction de la taille des établissements, la mobilisation et la cohésion des équipes pédagogiques, l'absence de filières ségréguées, la médiation scolaire par les élèves eux-mêmes, l'ouverture aux familles, sont des données positives qui contribuent à déconstruire « la fausse évidence d'une relation de causalité directe entre les établissements ayant des données sociologiquement défavorisées et la violence scolaire ». ⁴⁶ Le chercheur conclut son article en soulignant la prise de conscience des autorités face aux problèmes de violence scolaire. Si les sociologues continuent à lier la violence aux inégalités sociales et aux dérives ethnicisantes voire raciales, ils ont pu aussi faire apparaître l'efficacité de certaines cultures d'établissement propres à réduire localement les conflits.

La volonté de s'appuyer sur ces expériences positives a été nettement affirmée en 2001 par le ministre de l'Éducation nationale. Le lecteur se reportera aux condensés des textes d'orientation énoncés à cet effet ⁴⁷ et reproduits en annexe de ce livret.

Pour conclure en revenant à nos travaux, on voit finalement combien ces informations quant à la situation du débat en France rapportées par Y. Montoya coïncident assez largement avec la nature des échanges entre professeurs d'arts plastiques qui ont eu lieu durant ces journées académiques.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 120.

⁴⁷ Discours du 5 mars 2001 à l'UNESCO lors du colloque international *Violences à l'école et politiques publiques* ; discours du 20 juin 2001 au Collège de France lors des journées de travail du *Comité national de lutte contre la violence à l'école*.

A cet égard, pour complément d'information, se reporter à : Eric DEBARBIEUX et Catherine BLAYA (sous la dir. de), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF, 2001.

BIBLIOGRAPHIE

12.

- AUDUC J.L.** : *Enseigner en banlieues*. Paris , Hachette - 1996
- BACHMAN C.** : *L'école et les apprentis casseurs*. Migrants formation, n° 97 - 1994
- BACHMAN C. LEGUENEC N.** : *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Paris, Albin michel - 1996
- BALLION R.** : *Le lycée, une cité à reconstruire*. Paris, Hachette - 1993
- BALLION R.** : *La gestion de la transgression à l'école*. CNRS - 1996
- BALLION R.** : *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions*. 1997
- BARRIER E. PAIN J.** : *Violences à l'école: une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France*. 1997 dans violences à l'école
- BARRERE A. MARTUCCELLI D.** : *L'école à l'épreuve de l'ethnicité*. Les annales de la recherche urbaine n° 75 - 1995
- BERGERET J.** : *La violence fondamentale*. Paris, Dunod -1985
- BODY-GENDROT S.** : *Ville et violence. L'irruption de nouveaux acteurs*. Paris, p.u.f. - 1993
- BODY-GENDROT S.** : *Réagir dans les quartiers en crise : la dynamique américain* . Paris, la documentation française - 1996
- BODY-GENDROT S.** : *La violence dans l'école américaine : une invitation à la réflexion*. in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- BONNAFE-SCHMITT J.P.** : *La médiation : une justice douce*. Paris, syros.
- BONNAFE-SCHMITT J.P.** : *La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ?* in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- BOTTIN Y.** : *Le dispositif et les actions de prévention de la violence en milieu scolaire en seine-saint-denis. Bilan et perspectives*. Académie de créteil - dec.1992/dec.1994
- BOTTIN Y.** : *Violence et insécurité en milieu scolaire en seine saint-denis, premier bilan de la politique de prévention*. Académie de créteil - 1994
- BOUMARD P. MARCHAT J.F.** : *Chahut, ordre et désordres dans l'institution éducative*. Paris, Armand Colin - 1993

- BOURDIEU P.** : *Médiations pascaliennes*. Paris, Le Seuil
- BOURDIEU P. PASSERON J.C.** : *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, minuit - 1970
- Les cahiers de la sécurité intérieure : *La violence à l'école*. n° spécial, la documentation française, n°15 - 1994
- Les cahiers de la sécurité intérieure : *Délinquances quotidiennes*. n° spécial, la documentation française , n°23 - 1996
- CARRA C. SICOT F.** : *Perturbations et violences à l'école, déviance et société* - 1996
- CARRA C. SICOT F.** : *Pour un diagnostic local de la violence à l'école : enquête de victimisation dans les collèges du département du Doubs*. convention de recherche
- CARRA C. SICOT F.** : *Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimisation*. in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- CHALVIN M.J.** : *Prévenir conflits et violence*. Paris, Nathan
- CHAMBOREDON J.C.** : *La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet*. Revue française de sociologie, XII-3
- CHARLOT B.** : *L'école en banlieue : ouverture sociale et clôture symbolique*. Administration et éducation, n°3
- CHARLOT B. EMIN J.C.** : *Violences à l'école, état des lieux*. Paris, Armand Colin - 1997
- CHAUVEAU G. ROGOVAS-CHAUVEAU E.** : *A l'école des banlieues*. Paris, ESF - 1995
- CHESNAIS J.C.** : *Histoire de la violence*. Paris, Laffont - 1991
- CHEVALIER L.** : *Classes laborieuses et classes dangereuses*. Paris, Hachette - 1958
- CHOQUET M. LEDOUX S.** : *Adolescents*. Paris, Inserm - 1994
- COLLECTIF** : *Paul Eluard, un collègue aux Minguettes*. Paris, Syros - 1987
- COLOMBIER C., MANCEL G., PERDRIault M.** : *Collèges, faire face à la violence*. Paris, Syros - 1984
- COSLIN P.G.** : *Les adolescents devant les déviances*. Paris, P.U.F. - 1996
- COSLIN P.G.** : *A propos des comportements violents observés au sein des collèges*. in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- CRUBELLIER M.** : *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*. Paris, Armand Colin - 1979
- CUSSON M.** : *La violence à l'école, le problème et les solutions*. apprentissage.1990
- DEBARBIEUX E.** : *La violence dans la classe*. Paris, ESF. - 1990
- DEBARBIEUX E.** : *De la violence à l'école. Prolégomènes pour des recherches et des pratiques*. Actes, psychanalyse et sociétés, n° 6 - 1992
- DEBARBIEUX E.** : *Ecole du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école*. Migrants-Formation, n° 97.- 1994
- DEBARBIEUX E.** : *Violence, sens et formation des maîtres*.

- DEBARBIEUX E.** : *La violence en milieu scolaire. 1- état des lieux.* Paris, esf - 1996
- DEBARBIEUX E.** : *Insécurité et clivages sociaux, l'exemple des violences scolaires annales de la recherche urbaine.* no 75 - 1997
- DEBARBIEUX E., DARNAL A.** : *Recherche et pratique sur la violence à l'école par la médiation sociologique.* Skhole, n° 3 - 1995
- DEBARBIEUX E., DUPUCH A., MONTOYA Y.** : *Pour en finir avec le handicap socio-violent.* in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- DEBARBIEUX E., GARNIER A., TICHIT L.** : *Incivilités et fractures sociales au collège. L'orientation scolaire et psychologique.* 1998
- DEBARBIEUX E., TICHIT L.** : *Ethnicité, punitions et effet-classe: une étude de cas.* Migrants-formation, n° 109 - 1997
- DEFRANCE B.** : *La violence à l'école.* Paris, Syros-alternatives - 1992.
- DEFRANCE B.** : *Sanctions et discipline à l'école.* Paris, Syros - 1993.
- DHOQUOIS R.** : *Civilités et incivilités.* Les cahiers de la sécurité intérieure, 23 - 1996.
- DUBET F.** : *Les mutations du système scolaire et les violences à l'école.* Les cahiers de la sécurité intérieure, la violence à l'école, n° spécial, la documentation française - 1994
- DUBET F., MARTUCELLI D.** : *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire.* Le Seuil - 1996
- DUBET F.** : *La laïcité dans les mutations de l'école,* Sous la direction de Weviorka m. , une société fragmentée, Paris, la découverte - 1996
- ESTRELA M.T.** : *Autorité et discipline à l'école.* Paris, ESF - 1992
- FAVRE D., FORTIN L.** : *Aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage.* in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- FILLIEULE O.** : *Les fondamentaux de la sécurité, présentation du texte de Jean-Claude Chamboredon.* Les cahiers de la sécurité intérieure, n° 29 - 1997
- FILLOUX J.** : *Du contrat pédagogique.* Paris, Dunod - 1986
- FONDATION DE FRANCE - AGF** : *Santé des jeunes.* Paris - 1995
- FORTIN L., BIGRAS M.** : *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement.* Québec: Behaviora, Easman - 1996
- FOTINOS G.** : *La violence à l'école, état de la situation en 1994.* Analyse et recommandations ministère de l'Education nationale - 1995
- FOUCAULT M.** : *Surveiller et punir, naissance de la prison.* Paris, Gallimard - 1975
- GANTY J.** : *La violence en communauté française de Belgique.* Bruylant académia - 1993
- GERBNER G.** : *Pouvoir et danger de la violence télévisée.* Les cahiers de la sécurité intérieure, n° 20 - 1995
- GIOLITTO P.** : *Abécédaires et férules.* Paris, imago - 1986
- GREMY J.P.** : *La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité ?* Les cahiers de la sécurité intérieure, n° 23 - 1996

- GRIGNON C.** : *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris, Seuil - 1970
- GRISAY A.** : *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*. Education et formations, n ° 32 - 1993
- GROUX G.** : *Le conflit en mouvement*. Paris, Hachette - 1996
- GUERRAND P.H.** : *C'est la faute aux profs*. Paris, La découverte - 1987
- HAMON H.** : *Comment la violence psychologique est pensée dans le champ judiciaire de l'assistance éducative, maltraitance psychologique*. Paris, Fleurus-tardy - 1996
- HANNOUM H., DROUIN-HANS A.M.** : *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, Dijon cndp - 1994
- HEBERT J.** : *La violence à l'école : guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal: les éditions logiques - 1987
- HELLBRUN R.** : *Pathologie de la violence*. Paris, réseaux-eres -1982
- HELLBRUN R.** : *Intégrer la violence*. Vigneux, Matrice - 1986
- HENRIOT-VAN-ZANTEN A.** : *L'école et l' espace local. les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, p.u.f.-1990
- HIERNAUX J.P. , NIZEF-T J.** : *Violence et ennui. malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*. Paris, puf - 1984
- HORENSTEIN M.** : *Les enseignants victimes de la violence*. in Charlot b. Emin j.c. *Violence à l'école* - 1997
- EMIN J.C.** : *Violences à l'école. état des lieux*. Paris, Armand-Colin
- IHESI** : *Jeunesse et sécurité, dossier du 3ème séminaire de la septième session nationale d'études*. Exemple dactylographié - 1996
- JALOUZI A.** : *Les années banlieues*. Paris, Le Seuil -1992
- JUBIN P.** : *L'élève " tête à claques "*. Paris, ESF - 1989
- LAGRANGE H.** : *La civilité à l'épreuve, crime et sentiment d'insécurité*. Paris, puf - 1995
- LAPASSADE G.** : *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*. Paris, Armand Colin - 1993
- LARIVEE S., PARENT S., CHARLEBOIS P., GAGNON C., LEBLANC M., TREMBLAY R.E.** : *L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévéllée*. Psychologica belgica, 34-1, 1-3 - 1994
- LE GALL G.** : *La politique de la ville: les quartiers en difficulté et la violence dans les établissements scolaires*. Paris, conseil économique et social de la région Ile de france - 1994
- LELIEVRE C.** : *Sens et violence à l'école*. Les cahiers de la sécurité intérieure, n° 15 - 1994
- LEON J.M.** : *Violence et déviance chez les jeunes - problèmes de l'école, problèmes de la cité*. Ministère de l'Education nationale - 1993
- LEPOUTRE D.** : *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris, Odile Jacob - 1997
- LEYDER J.**: *La violence à l'école : des constats aux réactions*. Adolescence, n° 15-2 -1997

- LORECERIE F.** : *Laïcité 1996. La république à l'école de l'immigration.* Revue française de pédagogie, n° 117 - 1996
- PAYET J.P.** : *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.* Paris : méridiens klincksieck - 1995
- PAYET J.P.** : " *le sale boulot " division morale du travail dans un collège de banlieue.* Les annales de la recherche urbaine, n° 75 - 1997
- PAYET J.P., VAN ZANTEN A.** : *L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique.* Revue française de pédagogie, n°117 -1996
- PERALVA A.** : *Des collégiens et de la violence.* in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- PERRENOUD P.** : *Le dialogue à l'école, un échange définitivement inégal ?* Revue de psychologie de la motivation, 21 - 1996
- POCHET C., OURY F.** : *Qui c'est "l'conseil ?".* Paris, Maspéro - 1979
- PRAIRAT E.** : *Eduquer et punir.* Nancy, Presses Universitaires - 1994
- PUJADE - RENAUD C.** : *Le corps de l'élève dans la classe.* Paris, ESF - 1983
- PUJADE - RENAUD C.** : *Le corps de l'enseignant dans la classe.* Paris, ESF - 1984
- RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI R., VERGES P.** : *L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires - l'exemple de trois collèges marseillais.* in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- RANCUREL M.** : *La violence à l'école. constats, réflexions, propositions, recueil de notes de l'inspection générale.* Ministère de l'Education nationale - 1992
- RANCUREL M.** : *L'éducation nationale face à la violence scolaire.* Les cahiers de la sécurité intérieure, n° 15 - 1994
- RENOUARD J.M.** : *Un bilan de la recherche française sur la protection judiciaire de la jeunesse (1970-1995).* Rapport pour la mission de recherche droit et justice, Paris - 1995
- REY C. (sous la dir.)** : *Les adolescents face à la violence.* Paris, Syros - 1996
- ROCHE S.** : *Le sentiment d'insécurité.* Paris, puf - 1993
- ROCHE S.** : *La société incivile, qu'est-ce que l'insécurité ?* Paris, Le Seuil - 1996
- RONDEAU M.C., TRANCART D.** : *Les collèges sensibles, description.* Education et formations n° 40 - 1995 : *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile.* Conseil de l'europe - 1972
- VILLERBU L.M., SELOSSE J.** : *Adolescence, violences et déviances (1952-1995).* Vigneux, Matrice
- SNYDERS G.** : *Ecole, classes et lutte des classes.* Paris, PUF - 1976
- SYR J.H** : *Les violences à l'école : l'exemple de l'Académie d'Aix-Marseille.* ISPC-LRDD, Exemple dactylographie - 1996
- SYR J.H** : *L'image administrative des violences concernant les personnels.* 1997
- TAGUIEFF P.A.** : *La Force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles.* Paris, La Découverte - 1988
- TALLON G.** : *La violence dans les collèges.* Ministère de l'Education Nationale - 1979

- TALLON G.** : *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*. Ministère de l'Education Nationale - 1980
- TESTANIERE J.** : *Désordre et chahut dans l'enseignement du second degré en France. Thèse de troisième cycle*. Paris, Centre de sociologie européenne. Exemplaire dactylographie - 1967
- TESTANIERE J.** : *Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire*. Revue Française de Sociologie, no 8 - 1967
- TESTANIERE J.** : *Crise scolaire et révolte lycéenne*. Revue Française de Sociologie, n° 13 - 1972
- TRIBALAT M.** : *Faire France, Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris, La Découverte - 1995
- VEDEL T.** : *Médias et violence. Une relation introuvable ?* Les Cahiers de la sécurité intérieure, n 20 - 1985
- VILLERBU L.M, BOUCHARD C., MOISAN T.** : *Diagnostic et traitement des insécurités endémiques à l'école*. in Charlot b. Emin j.c. Violence à l'école - 1997
- WALGI-IRAVE L.** : *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Genève, Méridiens Klincksieck (Médecine et Hygiène) -1992
- WIEVIORKA M.** : *La France raciste*. Paris, Le Seuil - 1992
- WILLIS P.** : *L'école des ouvriers*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 24 - 1978
- WILDON B.J.** : *Les recherches sur médias et violence*. Les Cahiers de la sécurité intérieure, n° 20 - 1995
- WOODS P.** : *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin - 1992
- ZIMMERMANN D.** : *La sélection non verbale à l'école*. Paris, ESF - 1982