

PRÉVENTION DES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE : QUELLE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS ? L'exemple de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais

Maryse ESTERLE-HEDIBEL (*)

D'intenses campagnes de presse et de très nombreuses émissions de télévision ou de radio ont depuis plusieurs années ancré fortement dans les représentations collectives l'image de quartiers en déshérence habités par des jeunes menaçants, inéducables, des sauvageons (1), flanqués de parents démissionnaires. Bien souvent, la géographie de ces quartiers recouvre la carte des zones d'éducation prioritaires.

Parallèlement, la notion d'« éducation à la citoyenneté » est un thème scolaire récurrent depuis plusieurs années. Or nous constatons lors des formations sur ce thème que les stagiaires ne savent pas très bien ce que recoupe cette notion. Les situations qu'ils évoquent relèvent en fait de la gestion de conflits.

L'institution scolaire n'est pas restée inactive face aux phénomènes de violence : des systèmes de mesure de plus en plus précis permettent de chiffrer et de catégoriser le phénomène, plusieurs « plans anti-violence » ont été organisés au niveau national, les procédures de sanction dans le second degré ont été revues (circulaire du 13 juillet 2000), plusieurs dizaines de milliers d'aides-éducateurs chargés d'accompagner et d'encadrer les élèves dans les temps hors-scolaires ont été recrutés (2), de nombreux colloques et réunions diverses rassemblent régulièrement chercheurs et praticiens sur ces questions. Mais nombreux sont encore les personnels scolaires qui ne disposent que de leur expérience ou de leur intuition pour résoudre les situations difficiles.

La question de la formation initiale ou continue des enseignants à la gestion des conflits en milieu scolaire se pose avec de plus en plus

(*) Maîtresse de conférences à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, chercheure au Centre de recherches sociologiques sur les déviations et les institutions pénales (CESDIP/CNRS) (France). Email : hedibel@ext.jussieu.fr

d'acuité, et il paraît urgent d'aider ceux-ci à prendre conscience que la maîtrise de la violence relève de discours et d'attitudes qui ne concernent pas que les élèves, mais aussi eux-mêmes. Les formations permettent de lier théories et pratiques, travaux des chercheurs et expériences de terrain, interventions au niveau de l'établissement (travail d'équipe) et réflexion sur les pratiques pédagogiques dans les classes.

L'entrée dans la profession

Les critères de recrutement et le système des nominations des enseignants restent problématiques. Les concours de recrutement ne comprennent toujours pas d'épreuves visant à évaluer les capacités pédagogiques et relationnelles des futurs enseignants, comme c'est le cas pour les travailleurs sociaux.

Nombre de récents diplômés aux professorats de l'enseignement secondaire ne découvrent littéralement la pédagogie en tant que discipline qu'après avoir passé avec succès le concours d'entrée. Lors des premiers contacts avec les élèves, ils en sont encore réduits à se servir de vieux adages tels que « *il faut être dur en début d'année et ensuite lâcher du lest* », stratégie qui peut fonctionner avec des élèves qui respectent encore intrinsèquement l'école dans un continuum avec les valeurs et les normes transmises par leur environnement, mais qui mène à la catastrophe de jeunes enseignants qui multiplient les marques d'agressivité en croyant montrer leur autorité, ou bien ne montrent à l'inverse aucune marque d'autorité, craignant de déclencher la rébellion des élèves là où ceux-ci attendent des repères clairs. Ces deux attitudes reviennent d'ailleurs à peu près au même quant aux résultats obtenus.

Les notions de contractualisation, de négociation des relations avec les élèves sont encore largement ignorées de beaucoup d'enseignants débutants (c'est aussi le cas pour d'autres en poste), qui expriment spontanément lors des stages leurs peurs devant la perspective d'être nommés dans ces établissements fréquentés par des élèves de milieu populaire, que l'on appelle communément des « *établissements difficiles* ».

Le fait même d'être formés sur ces thématiques ne va pas de soi pour nombre de futurs enseignants qui espèrent une nomination dans un établissement « sans problèmes » et ne s'inscrivent pas dans les formations optionnelles qui leur sont proposées, quitte à le regretter par la suite lorsqu'ils seront en difficulté. Ils auraient pourtant tout à gagner à

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

Dans les établissements, les enseignants hésitent à parler des situations où ils se sont sentis dévalorisés par les élèves, déstabilisés dans leur fonction, voire floués par rapport aux ambitions de « transmission de savoirs » qui étaient les leurs en début de carrière. D'autres enseignants qui ne sont pas dans des établissements labellisés « difficiles » (qualificatif souvent spontanément associé aux zones d'éducation prioritaires) souffrent aussi de situations de déstabilisation comparables, sans avoir « l'excuse sociologique » liée à la situation sociale périlleuse dans laquelle se trouvent certains élèves. Ils ne peuvent alors que s'en prendre (en leur for intérieur) à eux-mêmes, par des mécanismes proches de ceux que vivent les élèves en grande difficulté : isolement par rapport aux pairs et formation de petits groupes d'irréductibles autour d'un discours « anti-élèves », recherche auprès de leurs collègues d'une solidarité d'opposition contre le « camp adverse » (les élèves et par extension leurs familles), recours à une argumentation justifiant des comportements de plus en plus agressifs, montée de la tension accompagnée d'une intense dévalorisation de soi qui peut passer pour un désintérêt pour l'activité professionnelle, dans une ambiance de silences et de non-dits qui restent encore importants.

Ces situations sont accentuées par des nominations annoncées très peu de temps avant la rentrée, sinon après la date de celle-ci, qui envoient couramment des débutants dans des secteurs géographiques éloignés de leur région d'origine (pour le second degré tout au moins). À la difficulté de la rencontre avec un public déroutant et effrayant par l'ampleur des représentations qui le concernent, s'ajoutent des problèmes liés au déracinement, à l'éloignement de la famille, de la personne aimée, à la méconnaissance de la ville ou de la région, à la recherche d'un logement...

Les enseignants débutants sont couramment nommés dans les établissements requérant des compétences aiguës en enseignement : les moins de 30 ans représentent 20 % des enseignants dans les ZEP, et 14 % des enseignants des autres collèges. À l'inverse, les plus de 50 ans représentent 28 % des enseignants en ZEP contre 35 % dans les collèges hors ZEP (3). Il ne s'agit pas ainsi de stigmatiser les jeunes enseignants, qui sont souvent moteurs d'initiatives et d'expérimentations utiles à

l'évolution des pratiques pédagogiques, alors que des enseignants plus âgés refusent dans le même temps toute évolution dans leurs pratiques d'enseignement. Nous soulignons simplement les prises de risques vécues par des enseignants débutants, qui bien souvent ne peuvent s'en remettre qu'à eux-mêmes ou à de trop hypothétiques « projets d'équipe » pour gérer sinon affronter les problèmes qu'ils rencontrent dans les classes.

Les formations proposées

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

L'institution fonctionne encore sur le registre des « noyaux durs » d'élèves « *ascolaires* » dont il s'agit de « protéger la communauté scolaire », au besoin par les exclusions. On évite ainsi de poser la question de la prise en charge des élèves en grande ou très grande difficulté comportementale et cognitive, et celle non moins épineuse des pratiques pédagogiques, et de la « *provocation à la déviance* » (4) qui est le fait de certains enseignants, dans une relation en miroir avec les élèves.

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

Les instituts universitaires de formation des maîtres tentent de manières diverses et encore dispersées d'organiser ce type de formations. Par exemple, l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais a installé dans chaque centre une « unité de formation transversale », qui gère les formations sur « *l'hétérogénéité dans la classe* », « *la gestion des conflits* », « *l'adolescence aujourd'hui* », « *l'aide aux élèves en difficulté* », etc. Différents types de formations sont organisés, qui peuvent

s'adresser à tous les personnels du premier ou du second degré, pour peu qu'ils en fassent la demande :

– Les formations « sur sites » : les professionnels d'un établissement qui souhaitent travailler sur « l'hétérogénéité dans la classe », « la gestion des conflits », « l'adolescence aujourd'hui », « l'aide aux élèves en difficulté », etc., contactent un conseiller en plan de formation, montent avec lui un cahier des charges. Des formateurs sont ensuite contactés et préparent la formation, qui s'adresse à l'ensemble des personnels de l'établissement.

– Des stages de formation continue sur les mêmes thèmes, auxquels s'inscrivent des enseignants ou autres personnels volontaires.

– Des stages de formation initiale, au choix des stagiaires, professeurs d'école ou du second degré, sur les mêmes thématiques.

– Des rencontres sous forme d'« observations de terrain » sur deux journées en réseau d'éducation prioritaire, encadrant une journée de formation en centre. Futurs professeurs d'écoles et professeurs de lycées et collèges y sont mêlés et invités à observer des classes dans le degré où ils n'enseigneront pas, afin de saisir la continuité du processus éducatif.

– Des actions d'accompagnement de réseaux d'éducation prioritaire. Par exemple, une expérience en cours a réuni pendant deux ans des enseignants, des chefs d'établissement scolaire et des partenaires extérieurs, sur une même ville proche de Maubeuge, autour de la rédaction d'une charte sur les violences et les incivilités. La réflexion théorico-pratique a permis d'ailleurs aux intéressés de réaliser qu'ils étaient plus dans une logique de prévention que de traitement des phénomènes, surestimés au départ par rapport à la réalité.

– Des séminaires de réflexion, dont l'un, intitulé « *Jeunes, violences et prises de risques* » (animé par Maryse Esterle-Hedibel pendant trois ans pour l'équipe projet « enseigner en secteur difficile »), rassemble des enseignants, des chefs d'établissement, des conseillers d'éducation, des travailleurs sociaux, des agents d'insertion... autour de travaux de recherches en sciences humaines présentés à chaque séance par un chercheur. Ils ont lieu le mercredi après-midi, ce qui permet aux personnels de l'Éducation nationale de s'y rendre facilement.

Les formations courtes dites « optionnelles » ou les formations continues (deux ou trois jours) que nous organisons à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais se déroulent généralement suivant la démarche suivante :

– présentation de situations vécues par les stagiaires (déclencheur, déroulement, suite), débat en groupe ;

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

Pour mener à bien ces formations, la mise en synergie de compétences diverses est nécessaire : sociologues, psychosociologues, pédagogues, enseignants ou chefs d'établissement, travailleurs sociaux...

Des actions de formation comparables sont proposées aussi dans d'autres IUFM, par exemple Toulouse ou Créteil (5).

Les formations de formateurs

Certains modules ne peuvent se tenir faute de formateurs compétents. Tous les formateurs, transversaux ou disciplinaires, devraient pouvoir intervenir sur ces questions dans le cadre de leur enseignement. La gestion des conflits ferait ainsi partie d'une culture professionnelle communément partagée, intégrée aux différentes formations disciplinaires et transversales, et complétée et approfondie dans des modules spécifiques. Mais cela implique une politique de formation interne volontariste.

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

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

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

Des dispositifs internes à l'Éducation nationale

Créé en 1989 sur le Nord-Pas-de-Calais, le GASPARG (Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risques) est intervenu tout d'abord autour de la prévention des consommations abusives d'alcool et de drogues illicites. De plus en plus, il a été sollicité dans des établissements scolaires autour de situations de violence, voire de crise générale. Composé de conseillers principaux d'éducation et d'enseignants détachés à temps partiel ou à plein temps, le GASPARG offre un dispositif souple de diagnostic et d'aide à la résolution de situations difficiles, en s'adressant aux enseignants et aux personnels administratifs et non pas aux élèves. Les membres du GASPARG peuvent intervenir également à la demande dans des formations organisées par l'IUFM.

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

d'appui » proches de cette démarche se mettent en place dans d'autres académies pour venir en aide aux enseignants ou aux établissements en difficulté du point de vue des « désordres scolaires ».

Les formations à la gestion des conflits ne règlent pas tous les problèmes, en particulier ceux liés au contexte socio-économique, aux difficultés lourdes rencontrées par certains élèves dans leur processus d'apprentissage ou leur vie sociale et familiale, à la taille des établissements, au mode de gestion des responsables, à l'absence de travail d'équipe ou aux conflits entre adultes... Par ailleurs, les multiples actions de formation destinées à faciliter la gestion des violences et désordres en milieu scolaire par les différentes catégories de personnels gagneraient à être mises en cohérence. À ma connaissance, il n'existe pas aujourd'hui de coordination instituée entre les IUFM sur ces formations. Quelquefois, à l'intérieur d'une même académie, il n'y a pas de concertation entre les différents services qui travaillent sur les mêmes thèmes (rectorat et IUFM par exemple).

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

NOTES

(1) Ce terme a été popularisé par Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Intérieur, au début de l'année 1999.

(2) Leurs contrats ne seront pas renouvelés, et les assistants d'éducation, moins nombreux, ne seront pas à même de les remplacer en totalité.

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

(4) WOODS (P.) et BERTHIER (P.), *L'Ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1992.

(5) Cf. *Le Monde de l'éducation*, n° 288, janvier 2001, p. 38-39.