

COMPRENDRE ET PREVENIR LA VIOLENCE A L'ECOLE

VERS UN REFERENTIEL CRITIQUE DES MESURES ACTUELLES DE PREVENTION ET DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE

*Inventaire des mesures de prévention et d'éradication
des causes de la violence scolaire
en Communauté française et dans d'autres pays*

RAPPORT FINAL

Recherche en éducation 69/00

Août 2001

J. MUNTEN, chercheuse

Service de Méthodologie de l'Enseignement
Direction B. MOUVET

Sommaire

Présentation générale de la recherche	4
Introduction	5
I.Objectifs et cadre méthodologique	7
1. L'approche de D. Bertaux à grands traits.....	7
2. Eléments-clés de notre application de l'approche de D. Bertaux.....	8
II.Les établissements partenaires.....	10
1. Les critères de choix	10
2. Les caractéristiques des établissements.....	11
3. Les groupes de travail dans chaque établissement.....	11
III. La démarche de travail.....	13
1. Les rencontres avec les établissements.....	13
2. Les modalités de travail.....	13

IV.Des histoires singulières, des scénarios particuliers, des regards d'expérience sur les mesures.....	16
• Etablissement A.....	17
Histoire singulière.....	17
Scénario particulier.....	24
Des regards d'expérience sur les mesures.....	26
• Etablissement D.....	27
Histoire singulière.....	27
Scénario particulier.....	33
Des regards d'expérience sur les mesures.....	34
• Etablissement E.....	35
Histoire singulière.....	35
Scénario particulier.....	37
Des regards d'expérience sur les mesures.....	38
• Etablissement F.....	39
Histoire singulière.....	39
Scénario particulier.....	43
Des regards d'expérience sur les mesures.....	44
V. Vers une modélisation des parcours.....	45
Conclusions.....	50
Bibliographie.....	52

Présentation générale de la recherche

Pilotage de l'Enseignement (Interréseaux)
Recherche en Education 2000 : N° 69/00

- **Titre de la recherche** :

“ Comprendre et prévenir la violence à l'école. Inventaire des mesures de prévention et d'éradication des causes de la violence à l'école en Communauté française et dans d'autres pays. ”

- **Promoteur de la recherche** :

Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège
Bernadette Mouvet, chef de service
Jacqueline Munten, chercheuse

- **Date de début** : 01/09/00

- **Date de fin** : 31/08/01

Introduction

La violence scolaire constitue actuellement l'une des préoccupations majeures tant des équipes éducatives et de leur pouvoir organisateur, des chercheurs et services de formation que des politiques. Des journées d'études, des colloques sont organisés qui permettent de faire le point sur les connaissances en la matière et de rendre compte des multiples expériences conduites dans les établissements tant en Europe qu'aux Etats Unis.

La présente recherche veut contribuer à la structuration de ce foisonnement d'idées et d'actions.

En réalisant une sorte d'arrêt sur images – avant de rouvrir sur de nouvelles perspectives – elle veut regarder une réalité multiforme au travers d'un prisme fait de multiples regards croisés et de points de vue ancrés dans des contextes et vécus différents.

Plus précisément, cette recherche, entamée en 1999, a pour objet l'élaboration d'un référentiel critique sur l'état actuel des mesures de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

Dans son acception comme dans la méthodologie qui procède à sa construction, ce référentiel veut être un instrument de réflexion sur et pour l'action, un objet de réflexion collective et d'interpellation à tous niveaux.

Pour mémoire, la première année de la recherche a abouti à un premier relevé des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire – construit au croisement de trois sources d'information (littérature de recherche, offres de formation, textes réglementaires) – et à l'explicitation d'indications (formulées par 7 experts européens) concernant les effets à rechercher au travers de ces mesures et les conditions de leur efficacité.

Cette deuxième année devait ouvrir, interroger, "compliquer" (au sens de I. STENGERS) ces données en les confrontant aux regards et expériences d'équipes éducatives de l'enseignement fondamental et secondaire.

Dans cette perspective nous avons développé une démarche de recueil d'histoire de pratiques auprès de six équipes éducatives ayant développé des actions contre la violence scolaire..

Etude clinique plutôt que démarche d'enquête, la démarche entreprise visait d'une part à faire expliciter les parcours particuliers des établissements dans leur lutte contre la violence scolaire et d'autre part à solliciter les regards des équipes sur les mesures identifiées l'année précédente.

Pour deux des établissements qui ont accepté de collaborer à cette recherche, nous avons bénéficié de la collaboration d'étudiants stagiaires en sciences de l'éducation qui ont assuré la prise de notes lors des entretiens.

Nous voudrions remercier les établissements partenaires pour leur confiance et leur précieuse collaboration et les étudiants stagiaires qui furent des accompagnants attentifs et intéressés et des retranscripteurs fidèles des propos des équipes.

Les trois premiers chapitres du rapport seront respectivement consacrés à :

- l'exposé des objectifs et de la méthodologie de cette deuxième année de recherche;
- la présentation des établissements partenaires;
- l'exposé de la démarche de travail développée avec les établissements.

Nous rendrons compte ensuite des histoires singulières des établissements et des scénarios particuliers qui s'en dégagent.

Nous présenterons également les regards portés par les équipes sur les mesures identifiées lors de la première année de la recherche.

Enfin, nous proposerons une modélisation des parcours singuliers et concluerons par un regard d'ensemble sur les deux années de la recherche.

I Objectif et cadre méthodologique

Au travers du travail réalisé avec les équipes, nous avons cherché à comprendre le cheminement et le fonctionnement d'équipes en action de prévention et de lutte contre la violence scolaire dans leurs contextes particuliers.

Dans cette perspective, la méthodologie utilisée s'inspire de celle des "récits de vie" (BERTAUX D.) dans la mesure où notre démarche vise à susciter la description des expériences vécues par les acteurs de terrain: les enchaînements d'événements, de situations, d'interactions et d'actions et les contextes dans lesquels elles s'inscrivent.

Nous présenterons ici successivement les grandes lignes de l'approche des récits de vie telle que définie par D. Bertaux et les éléments - clé qui définissent l'application que nous avons faite de cette méthode.

1. L'approche de D. Bertaux à grands traits

➤ D. Bertaux entend par récit de vie la description de l'histoire vécue (objectivement ou subjectivement) par une communauté humaine aux dimensions restreintes.

➤ Il assigne trois fonctions aux "récits de vie" qui représentent "l'intention de connaissance" du chercheur c'est à dire l'orientation donnée aux entretiens en fonction de l'objet d'étude. Il s'agit de :

- La fonction exploratoire : qui permet d'entrer dans la connaissance de l'objet étudié, de s'initier aux particularités du terrain.
- La fonction analytique : qui, entamée dès les premiers entretiens et située en continuité de la fonction exploratoire, permet progressivement de construire un modèle du "comment ça marche" par repérage de récurrences entre les cas particuliers étudiés.

"C'est surtout par l'analyse des transcriptions que les récits de vie dévoileront leur richesse. Leur fonction est de livrer une multitude d'indices permettant d'échafauder hypothèse après hypothèse, de tester ces dernières par la comparaison et de ne garder que les plus pertinentes pour la construction du modèle". (BERTAUX D. p. 48)

Construites par des va et vient entre observations (entretiens) et théorisation (analyse), des hypothèses seront formulées puis mises à l'épreuve des données recueillies dans des observations (entretiens) ultérieures, certaines seront gardées d'autres seront rejetées.

Celles qui resteront seront celles qui auront "résisté", celles qui se seront vérifiées.

"Le modèle ainsi construit a le statut d'une interprétation plausible plutôt que d'une explication au sens strict" (BERTAUX D., p. 27).

Les données recueillies à chaque rencontre, dans les établissements, articulent, croisent : l'exposé d'une succession de situations réellement vécues (parcours biographique) et la façon dont chacun des acteurs/narrateurs les a vécues ("la réalité historico empirique") ce que chaque narrateur sait et pense rétrospectivement de son parcours ("la réalité psychique et sémantique") et ce que chacun veut bien dire de ce qu'il sait (croit savoir) et pense de son parcours ("la réalité discursive").

Le travail d'analyse doit donc prendre en compte cette triple réalité et viser à dégager, au travers des récits croisés d'une histoire commune, au travers des silences, des points de vue différents, des sauts en avant et des bonds en arrière, des successions d'événements, des enchaînements, qui seront à titre d'hypothèses intégrés dans la trame de l'entretien suivant qui viendra les confirmer ou les infirmer.

Insistons-y, la méthodologie requiert du chercheur à la fois une grande disponibilité et une grande vigilance.

"Pour parvenir à s'introduire dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il y a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues". (KAUFMANN J-C p.52).

"La meilleure question n'est pas dans la grille : elle est à trouver dans ce qui vient d'être dit par la (les) personne(s) interviewée(s). (...) l'enquêteur n'a que quelques secondes pour imaginer une question, il

pense à mille choses en même temps (les hypothèses, la grille, ce qui vient d'être dit, le style de l'entretien, la fatigue de l'interviewé...)..."(KAUFMANN J-C, p. 49)

La troisième fonction : expressive (publication des récits) quant à elle ne sera pas exploitée dans le cadre de cette recherche.

2. Eléments - clé de notre application de l'approche de D. Bertaux

Dans le cadre de cette recherche, notre objectif ne sera pas de rendre compte in extenso des expériences particulières mais bien de les croiser, de les comparer pour en dégager un savoir pratique plus général qui soit "métabolisable" à son tour par d'autres équipes qui en construiront à leur tour leur savoir particulier.

La construction de notre échantillon a été guidée par la nécessité de multiplier, de diversifier les connaissances, les regards sur une même situation, un même événement, le développement d'une même action.

C'est dans cette perspective que nous avons cherché - dans chaque établissement - à ce que soient concernés par la démarche, des acteurs différents tant dans leur positionnement institutionnel que dans leurs "habitus" (BOURDIEU, P.)

Le recueil des données

Une première grille de questions - en vrac - a été réalisée. Elle a été en quelque sorte testée lors des premiers entretiens avec les directions puis transformée et affinée au fil des entretiens.

Les premiers entretiens ont ainsi été organisés autour de questions telles que :

- Quels ont été les événements déterminants dans l'histoire de vos actions contre la violence scolaire ?
- A qui revient l'initiative des premières actions ?
- Comment s'est fait le choix de la première action ?
- Combien étiez-vous au début ?
- Quelles étaient les caractéristiques du contexte (moment de crise, changement de direction, formation...) dans lequel s'est inscrite la première action ?
- Y avait-il eu d'autres tentatives précédemment ?

...

De façon générale, chaque entretien a été préparé par la réalisation d'une grille de questions destinées à éclairer le récit recueilli précédemment.

Guides des entretiens, les grilles successivement réalisées ont servi de cadre aux rencontres sans pour autant être appliquées de façon rigide. Ces rencontres furent plutôt organisées et vécues comme des conversations où le chercheur "tient le fil" tout en étant attentif à prendre les chemins de traverse apparaissant en cours de route.

L'analyse des données

L'analyse d'un récit de vie ne constitue qu'un moment au sein d'une totalité dynamique. Elle commence très tôt et se développe parallèlement au recueil des témoignages.

Ainsi, les résultats de l'analyse des premiers entretiens sont intégrés dans les guides d'entretien - grilles successives qui servent de cadre aux rencontres.

Destinée à fournir les matériaux qui permettront de construire un modèle plus général quant à l'objet de recherche, l'analyse concourt à la fois :

- à construire des hypothèses quant aux actions et cheminements particuliers de chaque établissement , hypothèses qui sont intégrées à chaque étape dans de nouvelles grilles de questions;
- à identifier - par comparaison des récits des différents établissements - une séquence- modèle de processus de prévention et de lutte contre la violence scolaire plus particulier.

Mettre en évidence des cheminements particuliers

Au fil des rencontres, il s'agit de reconstituer la structure diachronique de l'histoire de chaque établissement en matière de prévention - lutte contre la violence scolaire.

Au terme des rencontres, l'histoire singulière de chaque établissement sera recomposée et des scénarios particuliers seront dégagés pour chacun.

Dégager une séquence - modèle

La comparaison des histoires singulières et des scénarios particuliers devra permettre, en dégageant des similitudes au niveau des enchaînements mais aussi au niveau des logiques d'action, de dégager une séquence " matricielle " - forme générale des cheminements particuliers.

Des regards sur les mesures

Le positionnement des équipes par rapport aux mesures de prévention - lutte contre la violence scolaire - identifiées la première année sera recueilli par voie de questionnaire, à remplir collectivement, au terme de la construction du récit.

Dans la mesure où ce positionnement intègre le vécu des équipes et le regard qu'elles portent sur leurs expériences propres, soit en termes d'aboutissement soit en termes de souhaits, l'analyse de ces données sera réalisée établissement par établissement et au regard des caractéristiques de leur histoire singulière.

Dans un second temps, elles seront considérées transversalement afin d'en dégager les éléments qui viendront enrichir, nuancer la " séquence matricielle ".

II Les établissements partenaires

1. Les critères de choix

Nous avons travaillé durant cette deuxième année de la recherche avec six établissements : un établissement d'enseignement fondamental et un établissement d'enseignement secondaire de chacun des 3 réseaux.

En accord avec les membres du comité d'accompagnement, les **critères** suivants ont présidés au choix des établissements :

➤ à l'interne de l'établissement :

- Avoir défini explicitement le " problème " de départ en termes de violence^{1 2}
- Développer une action (un programme) de prévention/gestion de la violence scolaire depuis deux ans au moins, ceci, afin de pouvoir disposer d'un maximum d'indications utiles sur ces expériences (questions de départ, actions développées, réajustements, évaluation des effets...)^{3 4}.
- Etre volontaire pour participer à ce travail.

➤ à l'externe de l'établissement :

- Etre reconnu comme établissement en discrimination positive⁵ (ce critère n'a pas été retenu comme exclusif)

¹ DEBARBIEUX, E., GARNIER, A., MONTOYA, Y., TICHIT, L., *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses. Tome 2.*, ESF Editeur, Collection Actions sociales/Confrontations, 1999, pp. 16 et 17.

² PAIN, J., BARRIER, E., ROBIN, D., " *Violence à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré* ". Editions Matrice. Vigneux, 1998, pp. 59 et 60.

³ DEBARBIEUX, E. op. cit.

⁴ PAIN, J. et al., op. cit.

⁵ Nous nous appuyons ici sur le parallélisme avec " *l'indice de précarité scolaire* " chez DEBARBIEUX (1999) et la définition des " *établissements sensibles* " chez PAIN (1998).

2. Les caractéristiques des établissements

Nous distinguerons dans ce qui suit les établissements d'enseignement secondaire et fondamental et nous les désignerons arbitrairement par une lettre.

Les informations sur chacun des établissements ont été recueillies auprès des directions et concernent les caractéristiques générales en termes de population et d'offre d'enseignement.

Secondaire

- A :** - population majoritairement maghrébine
- Sections : - techniques : plomberie - chauffage
- professionnelles : carrosserie - électricité
- B :** - population relativement défavorisée avec un taux important d'élèves immigrés (maghrébins, italiens, espagnols).
- Sections : - générale
- technique tertiaire
- professionnel tertiaire et social.
- C :** - population immigrée et belge de niveau socio-économique relativement faible
- 6 implantations dont une en CEFA.
- Sections professionnelles : équipement du bâtiment, arts appliqués : assistant en publicité, cuisine, équipier polyvalent en restauration, habillement - vente - retouche, décoration d'intérieur, horticulture.

Fondamental

- D :** - population majoritairement d'origine immigrée et familles quart-monde
- 8 classes maternelles, 10 classes primaires
- E :** - population défavorisée, chômage longue durée des parents.
- 3 classes maternelles, 6 classes primaires
- F :** - population hétérogène (immigrée, quart monde, " aisée ")
- 15 classes primaires (1ère, 3ème et 5ème détriplées); 5 classes maternelles.

3. Les groupes de travail dans chaque établissement

La constitution des groupes de travail à l'interne de chaque établissement a été négociée avec la direction.

Ce qui a, du point de vue de la recherche, guidé la constitution des groupes, c'est la nécessité de multiplier, de diversifier les connaissances, les regards sur une même situation, un même événement, le développement d'une même action.

De façon concrète nous avons sollicité, dans chaque établissement, la participation de la direction, de membres du staff de responsables, des représentants des enseignants, des éducateurs et en fonction des projets développés et des dynamiques d'établissement, des représentants des élèves et des associations ou services extérieurs partenaires de l'établissement.

Cela étant explicité, les directions d'établissement sont restées libres de solliciter qui elles souhaitent au sein de leur équipe. Dans certains cas, ils s'agissait de volontaires, impliqués dans les actions, dans d'autres cas il y eu, comme l'exprimait un directeur " du noir et du blanc ", des adultes impliqués dans les actions et des réticents.

Plusieurs cas de figures se trouvent représentés :

- dans un établissement d'enseignement fondamental : le groupe de travail impliquait tous les adultes (direction, enseignants et puéricultrices) à l'exception du personnel de garderie;
- dans les deux autres établissements d'enseignement fondamental, le groupe était constitué de la direction et de représentants d'enseignants des différents degrés du primaire;
- dans deux établissements d'enseignement secondaire : le groupe de travail était constitué de la direction, de la sous - direction et d'enseignants de cours techniques et de cours généraux ainsi que d'éducateurs;

- dans le 3ème établissement d'enseignement secondaire, aucun groupe de travail n'a pu être constitué. Les séances de travail se sont déroulées avec un intervenant externe, initiateur des actions, et, selon les moments, la direction de l'établissement.

III La démarche de travail

1. Les rencontres avec les établissements

Des contacts ont été pris avec les directions des établissements en septembre - octobre sauf en ce qui concerne une école fondamentale dont les coordonnées nous ont été transmises en novembre.

Une première rencontre avec les directions a été planifiée en septembre octobre et dans 5 des établissements sur 6, un groupe de travail stable a été constitué avec des membres (direction, enseignants, éducateurs) de l'équipe éducative.

Dans un des établissements d'enseignement fondamental, un changement de direction (départ à la retraite) était prévu en décembre. Afin d'obtenir un maximum d'informations sur l'histoire de l'établissement, nous avons obtenu de l'ancien directeur qu'il nous accorde - hors établissement - une interview dont le contenu est (avec l'accord de toutes les parties concernées) intégré au récit de l'établissement.

Plusieurs rencontres ont été planifiées avec les groupes de travail. De façon générale, 3 ou 4 rencontres ont eu lieu de novembre à mai.

2. Les modalités de travail

2.1 Les premières rencontres

➤ Avec les directions

Chaque direction d'école a été contactée par téléphone. Lors de ce premier entretien, les objectifs de la recherche et la méthodologie de travail ont été explicités; l'accord de principe sur la collaboration a été sollicité et une première rencontre a été planifiée.

Lors de la 1ère entrevue avec les directions, nous avons :

- réexplicité - lorsque cela était nécessaire - les objectifs et la méthodologie de travail ;
- veillé à faire confirmer l'accord quant à la collaboration de l'établissement à la recherche ;
- recueilli des informations " objectives " (population, sections...) sur l'établissement;
- recueilli des premières indications sur le cheminement de l'équipe dans sa lutte contre la violence scolaire. Il faut signaler que certaines directions avaient spontanément préparé cette entrevue et noté un certain nombre d'éléments de l'histoire de l'établissement;
- négocié le planning des rencontres avec des membres de l'équipe éducative et le plus souvent organisé, du point de vue des critères de composition, le groupe de travail.

➤ Avec les groupes de travail

La première rencontre avec les groupes de travail s'est déroulée en 3 temps :

- a) Explicitation des objectifs de la recherche, de la méthodologie de travail;
Clarification de la charge de travail que cela représenterait pour chacun (nombre de rencontres, amendement des retranscriptions...);
Sollicitation de l'accord de chaque participant quant à sa collaboration.
- b) Impulsion du récit au moyen de quelques questions générales (quand avez-vous identifié le problème de violence? Quelles sont les actions principales que vous avez développées?...).
- c) Régulation du fonctionnement de la rencontre;
Planification de la suite des travaux (de la retranscription de la rencontre, retour pour amendement, date de la prochaine séance de travail).

De plus, chaque équipe est prévenue du fait :

- qu'elle n'apparaîtra pas nommément dans le rapport de recherche;
- que son accord sera sollicité sur les parties de rapport qui contiendraient de larges extraits des interviews réalisées avec elle.

2.2 Les rencontres ultérieures

➤ Construction du récit

Le récit se construit au fil des rencontres sur base des données recueillies via la prise de notes et l'enregistrement.

C'est sur ces deux bases que la retranscription de chaque rencontre est réalisée.

La retranscription est ensuite envoyée aux participants qui y mentionnent leurs commentaires, critiques, questions,... et la retournent à la chercheuse un mois avant la séance suivante.

Chaque séance de travail comporte les trois étapes suivantes :

- a) Présentation et discussion des commentaires, critiques... apportés par chacun à la retranscription de la séance précédente.
Ne seront inscrits dans la retranscription définitive de chaque entretien que les commentaires qui recueillent l'accord de tous les membres du groupe de travail.
- b) Affinement - précision via une grille de questions.
- c) Régulation du fonctionnement de la rencontre et planification de la suite des travaux.

➤ **Restitution du récit**

En début d'année scolaire prochaine, chaque équipe recevra l'ensemble de son récit. C'est à dire, l'ensemble des retranscriptions d'entretien enrichies des modifications, commentaires et ajouts apportés par les groupes de travail.

• **Remarque**

Dans deux établissements (B et C), nous n'avons pas réussi à obtenir des récits de vie au sens où ils ont été définis précédemment.

Dans ces deux établissements, les propos de nos interlocuteurs présentaient une liste de mesures ou d'actions sans indications qui permettent de les inscrire dans une temporalité et/ou d'en reconstituer les enchaînements.

De plus, dans l'un de ces établissements nous n'avons pu rencontrer le plus souvent qu'un seul interlocuteur sans qu'il soit possible d'assurer qu'il était un porte-parole des autres membres de l'établissement.

Les données recueillies dans ces établissements ne peuvent donc être intégrées à celles des autres établissements et par là faire partie de la recherche;

Ainsi, seuls les entretiens avec les établissements A, D, E et F ont été pris en compte dans ce qui suit.

IV Des histoires singulières, des scénarios particuliers et des regards d'expérience sur les 33 mesures

* Les histoires singulières qui vont suivre ont été construites au départ de l'ensemble des retranscriptions d'entretiens et des commentaires et ajouts apportés par les participants aux groupes de travail.

Elles ont de plus été soumises, pour approbation, à chaque établissement avant d'être intégrées au rapport.

Etape de l'analyse des données réalisée après de multiples lectures des données brutes, l'écriture de ces histoires singulières avait pour objectif de dégager, au travers des récits, des scénarios particuliers (enchaînement d'événements et d'actions) qui pourraient être confrontés les uns aux autres pour en dégager une ou des structures plus générales.

Ces histoires tout comme les scénarios qui en sont extraits articulent les hypothèses qui ont été formulées et vérifiées auprès des équipes durant tout le cheminement de la construction des récits.

* Arrivée presque au terme de la construction des récits, nous avons soumis les 33 mesures identifiées la 1^{ère} année aux groupes de travail des établissements partenaires.

L'objectif était de recueillir leurs avis, du point de vue de leur expérience et de leur contexte particulier sur le niveau d'efficacité des mesures, les conditions et les critères d'évaluation de cette efficacité, les conditions de mise en œuvre de ces mesures et les effets qu'elles peuvent/ devraient engendrer.

Il s'agissait également de mieux cerner à qui les équipes attribuent la responsabilité du choix et du développement de ces mesures et si ces dernières pourraient se trouver ou se trouvent développées dans l'établissement.

Il a été demandé à chaque groupe d'apporter au questionnaire sur les mesures une réponse collective.

Dans ce qui suit, nous reprenons, établissement par établissement, les histoires singulières, les scénarios particuliers et les caractéristiques des positionnements par rapport aux mesures. L'intégralité des réponses au questionnaire sur les mesures se trouve en annexe.

Histoire singulière

“ Dans les années 70, on venait de loin pour étudier à A. Il y avait des fils d'ambassadeurs... Il y avait plus de 1.000 élèves, des flamands, des francophones. Les élèves ne devaient pas faire de grands déplacements dans l'établissement. On pouvait facilement les encadrer avec moins de personnel ”.

Mais "il manquait un projet à long terme"

En 1980 l'école crée une section carrosserie entechnique de qualification. L'inspection oblige le passage de cette section en professionnelle.

Trois, quatre ans plus tard, les problèmes commencent.

En 83 on observe une chute de la population dans les filières techniques à cause de la création des filières professionnelles. L'obligation scolaire jusqu'à 18 ans a aussi contribué à une augmentation de la population en professionnel.

Nous étions la dernière école à ouvrir une section professionnelle. On a reçu la population dont les autres établissements ne voulaient pas.

Les élèves venaient à l'école, non plus par choix mais par obligation.

Ce n'est plus le même type d'élèves. Donc des problèmes nouveaux sont apparus : des problèmes de comportements, ils démolissaient les voitures que l'on transformait, un prof a reçu un coup de barre de fer, elle a porté plainte mais elle a reçu des menaces, elle n'a pas témoigné.

On n'en parlait pas. Le directeur savait. C'était la philosophie de l'époque, c'est comme la drogue, cela ne se disait pas.

Fin des années 80, on a vu arriver les avocats dans l'école, il y avait eu un vice de forme quand on a expulsé un élève et on a dû le reprendre. On avait le sentiment que l'école pouvait être mise en cause. L'école descendait de son piedestal.

Début des années 90, les dégradations sont visibles : carrelages arrachés, extincteurs vidés... le bateau était en train de couler.

Le directeur de l'époque a mis la première pierre à l'édifice.

C'était un bon orateur, il acceptait la discussion, même violente, il n'était pas rancunier. C'est lui l'initiateur de l'esprit actuel de l'école.

Il disait : nous sommes en pleine pagaille. Nous pouvons faire appel à l'extérieur mais vous (les enseignants) êtes les seuls experts.
Les profs se sentent plus concernés.
A la même époque (1990), 15 nouveaux profs arrivent (dont les membres de l'actuel staf de direction). Les anciens disaient : vous resterez un an et puis vous partirez. Les nouveaux pensaient, pas question on a déjà fait 20 écoles avant.
L'année suivante arrivée de 13 nouveaux.

Le directeur envoie des nouveaux en formation, les anciens étaient rebelles. quatre enseignants à " clefs pour l'adolescence " et dix enseignants à une formation sur la communication. Puis il y a eu la formation avec du développement personnel, ce fut la découverte. On a pris conscience de soi, qu'un prof existe aussi en tant que personne.

En 91 - 92 l'affaire " carrelage " jeté sur un prof qui a failli être tué. Il a démissionné sur le champ. Ses collègues ont arrêté le travail une heure. C'est bien peu.

Puis il y a eu une époque (1995) où on a joué à l'apprenti pédagogue avec la pédagogie par projet. On développait des tas d'actions. Cela a duré un mois et demi, on était fatigués. Puis on a repris les cours normaux. C'est à la même époque que l'on a fait la salle ludique.
Toutes ces actions n'étaient pas reprises dans le cadre d'un projet d'école.

96 - 97 autre direction et sous direction : l'ancien proviseur devient directeur et un des nouveaux professeurs arrivé en 90 devient sous directeur.

C'est le brol, on a l'impression qu'il n'y a plus de capitaine sur le bateau.

La direction demande un audit.

Cette demande poursuivait deux objectifs : que l'administration et les enseignants se remettent en question, que l'administration marque son soutien.

Des choses sont sorties de la part de certains membres du comité d'accompagnement. Mais l'audit en soi n'a pas vraiment eu d'apports importants.

La sous direction pense que cela ira mieux si les membres de l'équipe redéfinissent, redessinent une identité. Il fait appel à la cellule " émergence " du CAF pour élaborer avec l'équipe le projet d'établissement.

Le projet d'établissement comporte deux axes :

→ techniciens de qualité : mini-projets,

→ des citoyens responsables : formation des délégués

En 98, l'affaire " tournevis ".

Un enseignant reçoit un tournevis sur la tête et est blessé.

Alors qu'on avait l'impression que tout allait mieux, les enseignants sous pression menacent de faire grève.

Le directeur demande l'aide de l'administration qui met les enseignants en arrêt de travail.

Les enseignants avec les élèves qui le souhaitent mettent à profit ces journées pour réfléchir à ce qui serait souhaitable de changer et comment.

Les enseignants ont mis la presse au courant. Pour tout ce qui sort de l'établissement et est susceptible de paraître dans les médias, les enseignants constituent un comité de presse : afin que tout le monde parle de la même voix.

Des travailleurs de l'aide à la jeunesse (TAJ) sont mis à disposition de l'établissement. Les élèves étaient moins seuls, il y avait des adultes à des points stratégiques. La confrontation des éducateurs et des enseignants avec les TAJ (qui sont des assistants sociaux) est difficile.

Un comité d'accompagnement suit l'évolution durant un an. Les réunions sont houleuses mais permettent de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun.

L'idée que les enseignants sont des experts a vraiment pris son envol après l'affaire Tournevis .

L'idée est devenue concrète après l'affaire " Tournevis ". Là , on s'est dit: qui mieux que nous peut changer la situation. On a porté un autre regard, un recul sur notre fonctionnement.

C'est en quelque sorte le résultat de l'émergence du projet d'établissement et des formations, mais aussi des grèves de 96 qui ont solidarisé les enseignants.

Les formations ont marqué ceux qui les ont suivies, cela se sent très fort de l'extérieur.

Nous, les anciens, on souriait quand on les voyait revenir de formation, on les taquinait.

Avec le recul je me dis que cela est à l'origine d'une nouvelle école.

Les anciens avaient seulement eu des recyclages - contenu - (matière à enseigner, révision des programmes). Dans ces formations on n'expose pas des techniques d'expression, ce n'est pas axé sur l'humain, il n'y a pas de nouvelle approche.

Ceci est très important dans notre nouvelle approche de la fonction d'enseignants

Cela a surtout donné des outils pour chacun.

Le staff de direction actuel a été prof dans l'établissement.

Avoir été prof ici avant, c'est une clé dans la manière de diriger. On a connu le côté réel.

Les formations donnent des outils : il faut faire ceci ou cela sur le terrain. On fait ce qu'on peut, mais parfois cela ne marche pas. Si on n'a pas vécu l'échec on dit que si cela ne marche pas c'est dû à un problème chez le prof. Mais ce n'est pas nécessairement dû au manque d'effort. Cela nous a permis de rester modestes.

Les formations

* Formation " Clefs pour l'adolescence ". C'était un programme de prévention des assuétudes qui ne disait pas son nom. Différentes activités, scénarios ludiques... basés sur la confiance en soi, l'estime de soi. C'était une nouvelle approche de l'enseignement. On s'est rendu compte qu'on avait un outil pour travailler avec l'élève.

* Formation avec du développement personnel : la 1ère fois 4 personnes en 93, puis d'autres membres de l'équipe (12-13 personnes) les autres années. Dans tous les cas, les personnes étaient à la fois envoyées en formation et volontaires .

Tout était basé sur des jeux corporels, individuels, en duo, en groupe. Les buts n'étaient pas donnés, c'était à trouver par chacun à des niveaux et des moments différents

Il y avait des moments de régulation pour que chacun exprime ses impressions, ce qu'il avait ressenti, aimé.

"On s'est vu voir". Cela a permis de se rendre compte que l'enseignant a un corps.

On pouvait se voir fonctionner en tant que personne.

Cela nous a donné des outils en tant que gestionnaire et en tant que personne. " Qu'est-ce que je véhicule ? Est-ce que je comprends bien ce qu'il me dit ? Qu'est-ce que je veux " ?

Savoir faire la différence entre ce qu'on est et ce qu'on est en train de faire, comment faire autrement.

Cela change sa manière d'enseigner et d'être.

Ce n'est pas de la manipulation.

Les exercices proposés pouvaient présenter de gros dangers, comme un gourou, une thérapie.

Dans notre école, ayant ces dérives à l'esprit, on en a à chaque fois discuté, cela a créé un esprit d'équipe. Cela n'a peut-être pas été le cas pour d'autres participants.

On a vu les aspects positifs (ex. le corps comme objet de communication) et on a discuté des dérives de cette formation.

On aurait dû faire un retour de la formation pour éviter à d'autres d'y aller. Mais au contraire, on a dit: allez-y.

Chaque fois que des enseignants allaient en formation, on se réunissait avec eux pour faire une réflexion critique.

Dans une logique participative.

Cela a amené différentes réflexions personnelles qui font qu'on se change soi-même et pas les autres.

Un autre apport: aller le plus possible dans le fond des choses (c'est quoi la vie?...)

Donner du sens.

Plus on va à l'essentiel, plus on accroche les élèves.

* D'autres formations ont été utilisées: gestion mentale, PNL, gestion de conflits, initiation aux différentes cultures + pour la direction et coordination = initiation à la systémique.

EX : la violence n'est pas spontanée:

- qu'est-ce qui la génère ?
- dans la relation A<-->B, la violence de B peut être induite par A.

On avait besoin de définir des valeurs, de donner une identité à l'école.

C'est parce qu'on avait changé que l'on a ressenti le besoin de se donner des formations, on avait besoin d'outils.

Les formations nous ont permis d'acquérir des méthodes pour gérer les réunions de travail, analyser ce qui est produit, adopter de nouvelles stratégies.

Mais plutôt que des formations, il faut aider les équipes à trouver/construire leurs propres outils. La formation en elle-même n'est pas un vecteur de changement.

Nous avons d'abord intériorisé les techniques, puis on a regardé les formateurs de l'extérieur, puis nous nous sommes essayés aux formations avec eux puis enfin nous avons volé de nos propres ailes

On en retire l'essentiel.

Par exemple : une façon de se tenir

- 1) on essaie consciemment
- 2) on le fait tout le temps
- 3) on dit qu'on le fait, que cela fonctionne. On le donne à tous pour ne pas paraître celui qui détient.

Un jour on s'est dit que ces méthodes pourraient être utiles pour les élèves.

Il y a eu un déclic, avant c'était personnel. On s'est engagé dans une réflexion plus profonde.

C'est à cette époque que l'on a formé le groupe "délégués de classe".

On a organisé notre propre formation de délégués. Progressivement les profs qui n'ont pas suivi les formations assistent à la formation des délégués. Cela leur permet de pratiquer et d'apprendre de nouvelles méthodes de communication et cela leur permet aussi de mieux comprendre l'esprit de l'école.

Maintenant on prend le problème de la violence d'un point de vue différent.

Avant on disait " nous ne sommes pas responsables, c'est la faute des familles, des autres... Maintenant on cherche tout de suite pourquoi telle attitude a fait monter la pression, on en discute entre nous. Cela n'est plus comme une fatalité dont le cours nous échappe, mais des ouvertures sur l'action".

Exemple de gestion d'une situation à risques

Le ramadan

La violence est montée instantanément.

On a demandé aux professeurs de s'impliquer dans la surveillance de la cour, des couloirs. Certains profs ont découvert les locaux techniques.

Tout le monde s'est impliqué sans rouspéter.

Il y a 2-3 ans, il y aurait eu quelque chose de grave. Cette année, cela a été chaud mais cela a été, il n'y a pas eu d'exclusion.

Heureusement, actuellement, la base des profs est stable.

C'est hyper important, cela réunit l'école.

* L'accueil - intégration des nouveaux

Le prof, maintenant, il sait dans quoi il arrive. Cela dépend aussi de son degré d'implication, s'il le veut il

ne lui faut pas deux ans pour que ça marche.

Quand un nouveau prof débarque chez nous, on sait qu'il faudra 2, 3, ans pour que cela fonctionne. Il faudra le soutenir de l'intérieur.

Depuis deux ans, on voit les efforts pour intégrer ceux qui arrivent.

Dans d'autres établissements il n'y a pas une politique d'intégration du personnel.

La stratégie d'accueil des nouveaux profs a été élaborée par un groupe de profs depuis l'an dernier.

On a imaginé l'accueil par une cellule d'accompagnement.

Le fonctionnement de l'établissement du point de vue de sa philosophie est expliqué.

On essaye de dégager le nouveau des problèmes matériels qu'il pourrait rencontrer. Un dossier avec les photos du personnel, un organigramme détaillé, toutes les informations pratiques utiles (que faire quand...? ...) et une note sur la façon dont on conçoit la discipline dans l'établissement est fournie au nouveau et on lui passe des cours.

On accompagne le nouveau, on discute, on présente les collègues.

On l'accompagne en classe.

Pendant les 3-4 premiers jours : compagnonnage avec plusieurs collègues pour apprendre à connaître la spécificité des élèves et la manière dont nous fonctionnons. Si possible, il assiste à quelques cours avant de prendre ses classes.

Il y a une prise en charge automatique par l'ensemble de l'équipe éducative et la direction. Il est reçu par la direction et la sous direction qui lui raconte l'histoire de l'école et il reçoit une information écrite sur le fonctionnement de l'école

Il y a même eu un moment où les profs organisaient leurs attributions. Les "vieux" profs prenaient les "mauvaises" classes et laissaient les "bonnes" pour les jeunes arrivants.

Ailleurs c'est l'inverse.

Cela ne se fait plus vu le nombre d'élèves.

Une des premières étapes dans la participation cela a été que les profs s'occupent eux-mêmes des attributions.

* L'accueil des élèves.

Les nouveaux élèves ont un entretien avec la direction sur leur projet (de formation). Un contrat moral s'instaure entre les deux parties.

On l'accueille comme une personne. Avant c'était comme des unités capitalisables pour le NTPP. Tous les enseignants et les éducateurs les connaissent.

On l'accueille bien, c'est de la prévention de la violence, mais aussi, si on l'accueille mal, on le perd.

Quand on accueille un élève exclu d'une autre école, on ne veut pas se servir de ce qu'il a fait.

On considère l'élève comme une personne en progression (cela vaut aussi pour les adultes). On se centre sur l'évaluation de la progression plutôt que sur la réussite à un examen.

* Une façon de construire collectivement les projets

Chaque année on décide ensemble ce que l'on va faire. Les profs s'engagent. Cela a commencé avec l'émergence, on a pris l'habitude de continuer les projets et d'en faire de nouveaux.

Il y a un moment dans l'année où les enseignants ont un temps pour construire les projets. La direction donne les moyens de se réunir.

On est demandeur de moments pour faire fonctionner les projets.

Tout cela a revalorisé notre travail.

Il y a aussi une option de l'école: un poste de coordination qui s'occupe de rédiger des projets pour trouver des fonds.

C'est aussi un soutien de la direction que de donner les moyens = temps de réunion, temps de coordination, pour mettre en oeuvre les projets.

Dans les projets : différents types (origines)

- le projet de tous
- une opportunité --> on en parle à la direction puis ouverture
- le projet vient d'un enseignant puis d'autres s'y accrochent.

L'an dernier, on avait ciblé "x" problèmes dans l'école.

L'idée était que les groupes trouvent des solutions réalisables dépendantes des enseignants.

Chaque groupe de travail était animé par un enseignant qui avait été drillé par la direction sur la conduite de réunion et sur les objectifs.

Cela a eu un effet sur l'organisation du travail. On dit : qui fait quoi par rapport à quoi, quand..., il n'y avait plus de " on ".

Il y a une obligation de résultat (positif ou non) avec évaluation du travail et des méthodes mises en oeuvre.

Les groupes qui ont été les plus précis sont les plus avancés.

Quand cela ne fonctionne pas, on n'évalue pas négativement, on ne sanctionne pas, on a le droit à l'erreur. Il en est de même en ce qui concerne les élèves.

On s'arrête pour voir comment cela peut marcher ou bien on laisse tomber.

Si le projet vient d'en haut, cela ne rime à rien.

Ce qui est important, c'est de partir de ce que les enseignants veulent faire.

Les groupes de travail de projets sont hétérogènes.

On a tous appris.

Chaque groupe fait un bilan en fin d'année.

Avant il y avait un groupe qui s'occupait de faire l'évaluation. C'était difficile d'obtenir toutes les informations.

Maintenant chaque cellule a une personne qui s'occupe de l'évaluation. On évalue en temps, en chronologie, où on en est, ...

* On a une organisation proche du privé, mais par certains aspects, on dépasse le privé.

Nous, quoi qu'on fasse, on a toujours le même traitement.

Ce qui nous motive ce n'est pas l'argent, c'est que si on ne fait rien on se casse la gueule.

* Une crainte : si on devait changer de mode de fonctionnement dans une autre école.

On s'adapte, on arrive à apprécier, on ne voudrait plus fonctionner autrement.

Le projet d'établissement se modifie, c'est un processus dynamique et non plus institutionnel.

Quant au conseil de participation, si c'est un moment institutionnel, cela ne sert à rien. C'est tout le temps.

* Des projets avec l'extérieur à partir du moment où on s'est senti bien à l'intérieur :

réalisation de kit techniques pour l'école primaire : petits montages réalisés par nos élèves pour que les petits puissent faire des manipulations à l'école primaire.

Réalisation d'une fontaine pour le quartier.

* En guise de conclusion, une sorte de carte de visite : "L'esprit actuel" cela veut dire:

1. Dialogue dans tous les sens et à tous niveaux.
2. Envie de travailler tous dans même sens.
3. Un climat au sein de l'école. Ailleurs ils ne parlent pas entre eux; ils rient entre eux mais ne parlent pas. Parler, c'est collaborer, réfléchir ensemble. C'est parler des problèmes pour chercher à les résoudre ensemble.
4. Se sentir impliqué dans la vie de l'école.
5. On ne juge pas les profs qui ne s'en sortent pas, on essaie de les aider
6. Il n'y pas de ségrégation cours généraux / cours techniques. En salle des profs, on parle ensemble, on collabore. Tout le monde boit son café avec tout le monde.
7. L'écoute.
8. Le droit à l'erreur.
9. La possibilité de chercher et de tenter.
10. Le respect l'autre.
11. Le recul.
12. On est tous ensemble.

Ici, on essaie de faire des profs autre chose que des exécutants. Les réunions sont importantes. C'est important que les enseignants aient le sentiment qu'ils sont acteurs.

L'esprit est aussi dû aux réunions d'équipe dans lesquelles on s'implique. On prend du recul. Mais le temps pour prendre du recul on ne l'a pas assez. Cela, l'administration ne l'a pas compris.

Il y avait un esprit avant, pas le même. Les profs étaient solidaires entre eux pour organiser des choses, maintenant ils sont solidaires pour s'occuper des élèves".

Scénario particulier

Le groupe de travail identifie comme origine des problèmes une transformation organisationnelle qui conduit à une transformation de la population fréquentant l'établissement du fait de l'effet filière.

A cette époque, de nouveaux problèmes apparaissent : conduites violentes, dégradations... qui dans un premier temps seront peu voire pas pris en compte.

Différents éléments vont concourir au début du cheminement de l'établissement vers la construction de réponses aux problèmes rencontrés.

Dans l'ordre chronologique il s'agit :

- du développement par la direction de l'idée selon laquelle les enseignants sont " les seuls experts " capables de faire face aux problèmes de violence dans l'établissement ;
- de l'arrivée de nombreux nouveaux professeurs ;
- de l'envoi d'un certain nombre d'entre eux en formation.

A ce stade, des professeurs ayant suivi les formations développent différents projets qui n'auront pas de suite et créent une salle ludique pour les élèves.

Les dégradations et les conduites violentes se poursuivent.

Un nouveau staff de direction prend alors deux décisions :

- une demande d'audit auprès de l'administration. Cet audit aura lieu mais n'aura pas, selon les enseignants, de véritable apport ;
- une demande d'intervention de la cellule " Emergence " du CAF pour élaborer avec l'équipe un projet d'établissement. Par cette demande la direction veut soutenir l'équipe dans la construction d'une identité collective.

Un projet d'établissement comportant deux axes (techniciens de qualité et citoyens responsables) est effectivement élaboré qui va servir de base aux différents projets d'actions élaborés chaque année par l'équipe.

Plusieurs éléments vont ensuite concourir à l'implication progressive des différents acteurs de l'établissement dans la construction d'une dynamique participative:

- Un événement violent conduit les enseignants à se solidariser et à tenter de redéfinir – avec certains élèves – ce qu'il importe de changer et comment.
- D'année en année, différents enseignants suivent les mêmes formations.
- Les contenus et apports des formations sont à chaque fois rediscutés avec les anciens formés pour être ensuite intégrés dans les projets d'actions concrètes élaborés chaque année dans le cadre du projet d'établissement.
- Les outils acquis en formation (conduite de réunion, gestion de projet...) sont progressivement socialisés auprès des enseignants et éducateurs puis auprès des élèves.

Ainsi, chacun des acteurs de l'établissement se trouve progressivement amené à s'impliquer dans le fonctionnement de l'école et ce dans son champ de responsabilité (exemples : prise en charge par les enseignants de l'animation de groupe de projet, implication des délégués dans les réunions d'élaboration de projets...).

- Les enseignants élaborent un dispositif d'accueil des nouveaux collègues fondé sur le principe du compagnonnage.

Actuellement, cette dynamique participative inclut également la réalisation de projet en partenariat avec l'extérieur (fontaine de quartier, réalisation de kit technique pour des écoles fondamentales...)

Le staff de direction (composé de professeurs ayant travaillé dans l'établissement) soutient cette dynamique qu'il a impulsée, notamment en aménageant pour les enseignants et les éducateurs des lieux – temps de concertation et de construction de projets.

En termes d'aboutissements, on observe :

- une implication accrue des adultes dans le fonctionnement de l'école ;
- la transformation du regard sur l'élève et sur les situations de violence;
- la prise en charge collective des problèmes de violence;
- le développement d'un " esprit d'école ";
- l'élaboration de stratégies d'accueil des nouveaux profs et des élèves;
- une procédure de construction – gestion collective de projets dans le cadre du projet d'établissement.

Des regards d'expériences sur les mesures

Quelles soient du ressort des enseignants et/ou de la direction, les mesures jugées efficaces par le groupe de travail de cet établissement se trouvent appliquées, le plus souvent en tout, au sein de l'établissement. Ces mesures apparaissent dans le récit du cheminement de l'équipe.

Ces mesures concernent principalement :

- le fonctionnement démocratique de l'établissement;
- la communication, l'écoute;
- le pédagogique;
- le projet d'établissement.

Le groupe relève comme conditions d'application / efficacité des mesures :

- la cohérence des adultes, le partage des mêmes valeurs, l'existence de débats, discussions entre adultes autour des projets d'actions;
- l'organisation démocratique de l'école, l'implication des élèves dans la construction des règles, dans la gestion de l'établissement, la réalité du rôle des délégués de classe;
- l'implication des enseignants dans la formation des délégués;
- le suivi des sanctions et l'accompagnement des élèves dans la prise de responsabilité de leurs actes.

Parmi les effets majeurs des mesures effectivement mises en oeuvre, le groupe relève :

- la diminution des faits de violence, de l'absentéisme;
- la responsabilisation des élèves: ils sont acteurs dans la gestion de la violence;
- le développement de la cohérence entre adultes;
- le développement d'un sentiment d'appartenance (tant au niveau des adultes qu'au niveau des élèves);
- une augmentation du sens donné aux apprentissages et au travail.

Histoire singulière

L'histoire singulière relatée ici entre-croise les voix de l'ancienne et de la nouvelle direction ainsi que celles des enseignants. Les propos issus de l'interview de l'ancienne direction sont transcrits en italique. Ces propos ont été soumis à l'actuelle direction et aux enseignants qui y ont marqué leur adhésion.

“ **Dans les années 70**, la violence n'était pas marquée comme maintenant.

De 72 jusque 78-79, ce n'était pas la même population. On parlait français comme à l'école normale et on n'avait pas de problème.

Au début des années 80, le quartier change, des familles immigrées arrivent.

Dans l'école, il y avait alors 50 % d'enfants belges, 50 % d'enfants de familles immigrées.

On n'avait pas de problème de violence. On avait des enfants volontaires. On avait juste les difficultés comme on a avec les primo arrivants par rapport à la langue.

On a pensé que cela irait mieux plus tard avec la 2ème génération.

Fin des années 80, tout change - la politique de logement de l'époque amène dans le quartier beaucoup plus de familles immigrées.

Maintenant, quand une famille s'en sort, évolue positivement, elle quitte le quartier.

La violence dans l'école n'est pas uniquement, due aux difficultés socio-économiques que rencontrent les familles du quartier. Il y a aussi le problème culturel. Ce sont des gens du Sud. Dans le sud, on réagit plus vite, en criant, en donnant une gifle. Le bruit est aussi habituel chez eux. Mais ce sont des habitudes qui dénotent ici et que l'on ne peut accepter.

“ Les réactions “ méditerranéennes ” ne sont pas négatives. Elles ont le mérite d'être claires, spontanées, directes ”.

A **D**, c'est une violence plus physique et plus directe que l'on observe. Ailleurs c'est plus malsain.

“Tu m'ennuies, tu reçois un coup ”. La violence physique et verbale est instantanée.

La violence appelle la violence. Un climat s'installe, c'est le code qui veut ça.

La plupart des enfants belges à l'école viennent du quart-monde. Cela n'arrange rien.

Il y a la violence physique, mais aussi la violence verbale. Toute la journée on entend des insultes.

Je n'ai jamais vécu une classe calme.

Il y a une augmentation de la violence partout.

Mais si l'on se fie aux dires des stagiaires, des profs spéciaux et des intérimaires, notre école n'est pas la pire mais c'est peut-être dû aux structures mises en place et à la pédagogie du projet.

L'organisation de l'école telle qu'on nous l'impose favorise aussi la violence. Les normes sont les mêmes ici que pour d'autres écoles alors qu'il y a beaucoup d'enfants en difficulté. Dans une zone comme celle-ci on devrait pouvoir avoir de plus petites classes.

En 1986, j'arrive comme directeur. Je sentais intuitivement qu'il fallait changer quelque chose.

J'ai senti que cette école avait été abandonnée par les directeurs précédents. Il n'y avait plus de direction. Les enseignants avaient le mérite d'avoir continué à faire tourner l'école.

J'ai commencé à interpeller ceux qui prenaient l'école avec légèreté.

Au bout d'un an cela allait mieux.

Moi qui me considérais comme marginal dans l'école je devenais le gardien, le garant d'une rigueur.

J'ai compris qu'il était vaniteux de considérer vouloir changer l'école de l'intérieur.

Toute la vie associative du quartier faisait l'objet de méfiance de la part de l'école.

Je suis donc allé rencontrer l'extérieur.

J'ai assis ma position à l'intérieur de l'extérieur.

Les gens étaient contents d'avoir un interlocuteur.

J'ai eu des contacts avec les parents et les associations et services installés sur le quartier.

Cela répondait à mes principes pédagogiques de ne pas vivre dans un désert, de ne pas vivre dans un îlot, de ne pas considérer l'institution scolaire comme suffisante en soi.

Je suis convaincu que la violence vient de l'institution scolaire, pas des enfants.

Je me suis échiné à faire des projets, je recevais des sourires mais pas d'hostilité.

Je n'avais pas de problème pour faire cela, j'y croyais.

Ma difficulté c'est que j'ai toujours essayé de faire passer l'idée de "l'enfant acteur de ses savoirs" et le regard que l'on a sur l'enfant est déterminant.

Pendant 3 - 4 ans j'ai assis mon autorité sur le travail, la rigueur, le fait que l'école devenait un partenaire (cours d'alphabétisation) du quartier. On parlait de l'école. C'était une école où c'était intéressant de travailler.

Puis il y a eu l'élaboration du projet d'école, en 92. projet centré sur la pédagogie interculturelle.

Le projet d'école c'était au départ quelques thèmes que j'ai évoqués et la recherche de moyens. Le projet a été réalisé en collaboration avec notamment des membres du PO et a bénéficié de l'appui d'un service universitaire

Il y avait eu les élections, on sentait pousser l'extrême droite.

Je venais avec un discours de pédagogie démocratique.

Il a fallu exposer le projet pédagogique aux enseignants et je me suis retrouvé bien seul.

Les enseignants m'envoyaient en retour : est-ce qu'on fait si mal ?

Au départ on a mal pris le projet, l'information aurait dû mieux circuler. On aurait voulu construire le projet ensemble mais il y aurait eu des barrages, des réactions.

Mais, même si il y a eu des coups de gueule, il n'y a pas eu de rupture. On a pu s'expliquer, chacun a dû réfléchir et mettre de l'eau dans son vin. On a dû clarifier des choses au niveau de la pédagogie du projet.

A partir du moment où les choses se sont définies clairement on a pu choisir de rester ou non.

Pour adhérer au projet on est aussi parti de l'idée : on va se soutenir, on ne sait pas où on va, mais on y va ensemble.

Mais, quand on démarre un projet, un accompagnement extérieur est indispensable.

A l'époque (92) l'équipe était demandeuse.

Outre l'accompagnement extérieur, il faut également une direction compétente et qui tient bon.

Il faut un engagement personnel de la direction mais aussi des enseignants.

Une des conditions du projet, c'était que l'on se concertait toutes les semaines. La concertation était obligatoire, elle était inscrite dans le projet d'école.

Dans les "vieux" de maintenant, ils avaient déjà fait des choses, mais il n'y avait pas d'esprit, de soutien de la direction.

Quand il y a des enseignants bien intentionnés, 1 ou 2 dans une école, ils ne savent rien faire si il n'y a pas une structure, un esprit.

Les concertations portaient à la fois sur les pratiques de classe et sur des choses plus générales.

Le projet articule :

- la pédagogie du projet
- le contact avec les parents
- une façon d'envisager l'enfant
- le travail en équipe

* A propos d'une façon d'envisager l'enfant :

Ici, nos enfants sont des êtres à part entière.

Au point de vue de l'échec scolaire on sait qu'un enfant en difficulté peut vite devenir violent. Ici, il ne se sent pas exclu. On utilise des méthodologies particulières.

Les enfants sont conscients que l'on parle d'eux entre nous. On parle de leurs difficultés.

Ils se disent : "Tiens, tout compte fait, on parle de moi quelque part".

On peut leur dire: "Ici, tu réussis bien cela, essaie donc aussi de faire la classe avec.....",

* A propos d'une conception du "bon enseignant", c'est :

- avoir des doutes. Non sur les valeurs (respect de l'enfant...) mais sur les moyens mis en oeuvre;
- ne rien affirmer;
- écouter
- avoir plus à donner qu'à demander
- avoir des valeurs qui fondent l'action

* A propos de la valeur du conflit.

Ici on peut s'exprimer lorsque l'on est pas d'accord. Cela est vrai même pour les nouveaux venus.

C'est probablement le résultat des heurts et des confrontations directes que l'on a pu avoir en 92

Etre enseignant, c'est vivre des conflits intérieurs.

Les enfants aussi ont des conflits intérieurs par rapport à leur métier d'écolier. Si l'école qui a aussi ses propres conflits, fait une démarche vers les conflits que peut ressentir l'autre, c'est gagné.

Entre enseignants, entre enseignants et direction c'est quand le conflit devient confrontation que l'on peut commencer à penser ensemble.

Avec les parents, ils ont tellement de richesse que cela vaut la peine d'entrer en conflit avec eux, même si parfois cela use.

➤ Par rapport à la violence, on agit au coup par coup...

Chacun a sa méthode, ses critères. Il faudrait des grandes lignes communes. Cela manque de philosophie. Mais je crois qu'on ne manque pas tellement de cohérence. On est une équipe soudée. Des exemples d'actions ciblant plus particulièrement les faits de violence :

- ◇ Ce qu'on a essayé, c'est cette fameuse feuille de points de comportements. C'est devenu tellement précis que même les enfants et les enseignants ne s'y retrouvent plus. C'est difficile à appliquer et à réadapter.

- ◇ Les conflits sur la cour de récré
A cause du manque de place, on avait des conflits à gérer en classe après les récréations à cause des conflits ou de choses qui s'étaient passées pendant la récréation entre les enfants - d'une même classe ou de classes différentes. On en a discuté et on a décidé de faire des récréations séparées (degré inférieur, degré moyen, degré supérieur).
On a pu aussi apporter des aménagements pour les enfants (tracé de jeux, caisse de jeux) = prévention violence. Il y a aussi un projet de tracé de marelle avec les enfants du DI.

Cela marche bien, il y a moins de conflits, les grands n'interviennent plus pour les plus petits. Mais il y a un inconvénient, nous n'avons plus les récréations pour se parler.

◇ Le " racket " des collations

En 1993, il y avait des conflits-racket en récréation avec les collations.

On a décidé de faire manger les collations en classe avant d'aller dans la cour. De cela a découlé une plus grande propreté dans la cour et le " racket " a disparu.

◇ Pour conscientiser les parents : une intervention des médiateurs (engagés par le PO via le contrat de sécurité et mis entre autres à disposition de l'école)

L'année dernière, on est passé par les médiateurs avec l'appui du PMS.

Dans un premier temps, les parents d' enfants difficiles avaient reçu une invitation à une réunion.

Sept ou huit parents ont été contactés. Une seule maman est venue. Elle a été très marquée, elle croyait que son fils était le seul.

Alors, avec le PMS et les médiateurs , on a préparé la visite des médiateurs dans les familles.

Le directeur n'était pas présent à cette réunion de préparation. Peut-être que s'il avait été là, on n'aurait pas été si vite pour envoyer les médiateurs dans les familles.

A part un père - avec qui on a pu discuter, les autres parents sont venus se plaindre au bureau du directeur.

Quelque part, les parents sont aussi très mal, ils sont en souffrance, ils ont les mêmes problèmes avec leurs enfants.

Dans le bureau, avec le directeur, un père veut bien reconnaître qu'il a aussi des problèmes. Mais il n'est pas d'accord de les reconnaître devant les médiateurs.

On s'est demandé si on n'était pas allé trop vite pour envoyer les médiateurs.

C'était peut-être un peu violent même si les médiateurs n'y allaient pas de façon agressive.

Les parents ont dit: "Vous n'avez pas le droit d'envoyer des gens à la maison".

la collaboration avec les médiateurs n'a pas eu, à ce jour, d'autres suites.

A long terme, un climat et le choix pédagogique au niveau de l'école, cela a amélioré beaucoup de choses. Il y a des enfants que l'on arrive à motiver grâce à la pédagogie.

Le choix pédagogique a sûrement limité l'augmentation de la violence.

Mais on ne peut évaluer. On ne peut pas savoir ce qui se serait passé si on n'avait pas fait ces choix pédagogiques là

➤ Il existe une bonne collaboration avec le PMS

Pour les classes primaires : le psychologue du PMS est présent dans l'école tous les mercredis matin. La direction et les enseignants débattent avec lui des cas particuliers.

Pour les maternelles : tous les enfants sont testés. Une réunion est ensuite organisée avec les enseignants, la psychologue et une assistante sociale pour prendre des décisions sur le maintien, des remédiations,...

Initialement, c'est l'ancien directeur qui a sollicité le psychologue pour un travail en partenariat. Il n'est pas impossible qu'il ait discuté du projet d'école (92) avec le psychologue. Cependant, il n'y a pas eu de débat entre le psy et l'équipe sur ce projet. Mais on sent dans le travail réalisé que l'équipe et le psy sont en accord.

Le psychologue intervient à plusieurs niveaux :

- Discussion de cas.
- Rencontre parents - enseignants, direction ; c'est lui qui convoque les parents. Avec les parents, il sait être clair mais ferme ; il sait se mettre à leur niveau, se faire comprendre.
- Orientation vers le secondaire : information générale puis suivi cas par cas.
- Il peut intervenir dans diverses autres situations. Il sait être interpellant, cela fait réfléchir à ses façons de faire, de fonctionner. Si un enseignant est mal, le psy s'implique et est disponible. Quand on est découragé face à un enfant, il aide à réfléchir, ne donne pas de recettes, fait des suggestions. Dans tous les cas, il déculpabilise (ce n'est pas l'école, l'enseignant qui est la cause).

Parmi les conditions qui font que le partenariat est efficace, il y a :

- la disponibilité du psychologue;
- sa rapidité de gestion des dossiers;
- le fait qu'il ne laisse pas tomber un enfant en difficulté;
- sa vivacité pour mettre un doigt sur ce qui ne va pas et faire des propositions;
- le fait qu'il ne porte pas de jugement ni sur les enfants, ni sur les familles, ni sur les enseignants.

De façon générale, le partenariat avec le PMS travaille sur autre chose que la violence et ceci dans la mesure où l'on considère la violence comme conséquence d'autre chose.

L'année scolaire prochaine, nous allons reprendre le projet d'établissement actuel (réalisé dans le droit fil du projet interculturel de 92) et le projet de 92 pour en reparler, en discuter en concertation. On va reprendre point par point, on va reparler du fond et de la philosophie. cela permettra de se remettre d'accord et de faire passer l'esprit du projet auprès des nouveaux ”.

Scénario particulier

La transformation de la population du quartier où est implantée l'école et la formation progressive d'une forme de ghetto sont identifiées par l'équipe éducative comme le point de départ des problèmes.

Les nouveaux problèmes qui apparaissent alors sont attribués aux difficultés socio-économiques vécues par les familles, aux caractéristiques culturelles de ces dernières et aux contraintes institutionnelles quant aux normes d'encadrement (" il y a un trop grand nombre d'enfants – en difficultés- par classe ").

La direction qui s'installe alors cherche à repositionner l'école au sein du quartier en tissant des relations tant avec les services et associations du quartier qu'avec les familles.

Deux idées – clés sous tendent cette démarche vers l'extérieur : l'institution scolaire n'est pas suffisante en soi, elle doit être un partenaire des autres acteurs, l'enfant doit être acteur de ses savoirs et le regard que l'on porte sur lui est déterminant.

S'appuyant sur une réflexion de pédagogie démocratique, sur la conviction que l'école peut avoir prise sur les difficultés qu'elle rencontre et dans un contexte de montée de l'extrême droite, la direction élabore, avec l'appui du PO et le soutien d'un service universitaire, un projet d'école centré sur la pédagogie interculturelle.

Tout un travail d'appropriation puis de mise en œuvre de ce projet va ensuite être réalisé avec les membres de l'équipe éducative. Une collaboration jugée positive s'installe avec le psychologue du PMS qui soutient cette mise en œuvre au quotidien.

La dynamique, soutenue par la direction, qui s'installe alors et fonctionne encore aujourd'hui peut se caractériser en 3 mots – clé :

- clarification : des points de vue, des enjeux, des éléments –clés du projet...;
- confrontation : acceptation du conflit d'idées comme moyen de construire une réflexion commune;
- solidarité entre enseignants.

Si des actions ponctuelles sont développées qui ciblent plus particulièrement les problèmes de violence, c'est surtout la mise en œuvre du projet d'établissement au travers des pratiques quotidiennes (pédagogiques et relationnelles) et des projets d'actions collectifs qui selon les enseignants constituent leur réponse à la violence.

Et cela même si l'équipe éprouve des difficultés à évaluer l'impact du projet d'école sur l'évolution de cette violence.

Des regards d'expériences sur les mesures

Le positionnement du groupe de travail par rapport aux 33 mesures est bien un positionnement d'expérience : la plupart des mesures jugées efficaces correspondent à des actions développées dans/par l'équipe dans le cadre de son projet d'établissement.

Ces mesures concernent principalement :

- le projet d'établissement;
- les pratiques pédagogiques;
- la communication entre élèves et enseignants;
- la clarification - explicitation des règles;
- l'accueil des nouveaux;
- la collaboration avec le CPMS

Les conditions d'application et d'efficacité relevées par le groupe renseignent sur les modalités concrètes particulières mises en oeuvre par les membres de l'équipe.

Au titre de conditions générales, le groupe insiste sur :

- la nécessaire cohérence entre les actions développées et le projet éducatif du PO et le projet d'établissement;
- la nécessaire implication des différents acteurs en présence dans l'établissement dans la définition et la mise en oeuvre de certaines mesures;
- l'importance de la cohérence des adultes.

Les effets positifs attendus de l'application des mesures, considérées comme bonnes parmi les 33 proposées (qui rappelons-le correspondent à celles mises en place dans l'établissement, mais non évaluées) ont été évoqués en termes de :

- aide apportée à l'enfant pour devenir un citoyen responsable;
- amélioration des modalités de fonctionnement et conditions de vie par la meilleure gestion des conflits et la diminution des conduites violentes;
- augmentation du bien-être de l'équipe
- développement des compétences des enfants;
- renforcement de l'unité d'équipe;
- développement de la communication, de l'expression.

Etablissement E

Histoire singulière

“ En 1974, c'était une petite école où on se sentait bien, avec un climat de travail.

Le milieu social et intellectuel était bon et l'école grandissait.

Il y a une dizaine d'années de nombreux enfants de milieu plus défavorisé sont arrivés apportant de la violence et de la grossièreté.

Nous avons à ce moment là, privilégié l'accueil plutôt que la sélection. Nous n'avons pas mis en place ce qui était nécessaire. Nous aurions dû être plus sévères ou nous aurions dû développer la communication dès ce moment là.

Le climat s'est alors dégradé, la plupart des enfants “ bien élevés ” sont partis vers de grandes écoles.

Aujourd'hui on se retrouve avec une majorité de personnes à problèmes. Les enfants ne connaissent plus le respect, ils se sentent très vite agressés et agressent à leur tour.

Il y a eu différentes actions.

Nous avons bénéficié de l'intervention des “ balladins ”, puis des animateurs de l'Université de Paix ont fait des animations avec les jeux coopératifs dans les classes, mais il n'y a pas eu de suivi.

Finalement on ne s'en est pas beaucoup servi, cela n'était pas tenu dans le cadre d'un projet.

Il y a également eu - dans le cadre d'un projet de soutien - une logopède et une psychomotricienne et de l'argent pour du matériel de psychomotricité. Le matériel dont la psychomotricienne avait besoin est arrivé en fin d'année scolaire.

La psychomotricienne faisait surtout de la relaxation avec les enfants. C'est ce qu'il y avait de mieux, elle faisait du bon travail.

A ce moment là, certains membres de l'équipe réalisent que la solution aux problèmes de violence ne réside pas dans le fait de demander aux enfants de changer mais qu'il faut que les enseignantes réfléchissent et modifient leurs pratiques. On est passé au dialogue.

Certains membres de l'équipe ont suivi des formations. Ils ont entendu parler de Salomé, de Gordon.

Les conseils de classe avaient déjà été introduits par certaines qui avaient constaté que quand les enfants peuvent s'exprimer lorsqu'il y a des conflits, cela réduisait les tensions. Alors on a commencé à parler plus avec les enfants

La directrice a suivi une formation à la communication.

Puis il y a eu, l'année dernière, à la demande de la direction, à l'interne de l'établissement une formation à la communication. Durant cette formation, on a soulevé le problème de l'école, on a sorti le problème de violence.

La violence c'était le point de départ, il y avait aussi d'autres problèmes, les problèmes pédagogiques. Cette semaine a aussi été chargée en violence, on a retourné des plaies. Mais cela n'a pas changé grand chose.

Un changement viendra lorsque tous les éléments de l'équipe s'impliqueront. Je pense qu'entre nous la solidarité n'est pas assez fréquente.

Peut-être aurait-il fallu quelqu'un qui nous remette en tête les décisions de la formation, à court, moyen et long terme. Mais on manque de temps, on oublie.

Après cette formation, on ose se dire les choses, mais aussi aux parents.

Les gros problèmes se situent plus durant les temps de midi, les récréations.

Les jeux de ballon créent des conflits. Cela va mieux si on joue avec eux.

Au dîner, il y a des conflits, beaucoup de bruit et un manque de respect vis-à-vis des ALE qui surveillent le dîner. C'est parce que ces personnes ne constituent pas à l'inverse des enseignants une référence pour les enfants en matière d'autorité. Les personnes qui surveillent le temps de midi doivent prendre leur place, elles doivent s'imposer pour arriver à se faire respecter.

Mais c'est peut-être aussi aux enseignants à leur instaurer une place.

On pourrait peut-être également aménager le local du dîner de façon plus conviviale.

Des conseils de classe se font occasionnellement dans certaines classes, tous les quinze jours dans d'autres.

Un conseil d'école a été mis sur pied cette année, à l'initiative d'une enseignante du 2ème degré. Il s'est réuni deux fois. Il est organisé sur le temps de midi avec des délégués (deux) de chaque classe y compris de 3ème maternelle.

L'ordre du jour est réalisé au départ des différentes idées des enfants. Il s'est préoccupé principalement des jeux dans la cour. On a discuté avec eux de la violence des jeux de foot. Ils ont décidé de supprimer le foot. On est aussi allé jouer avec eux et on a essayé de redécouvrir d'autres jeux. Les grands reconnaissent que cela va mieux depuis qu'on a supprimé le foot.

Normalement, après chaque conseil d'école, il faudrait réunir tout le monde dans la cour pour informer des décisions prises.

Mais les décisions prises ne passent pas bien. Certains n'en tiennent pas compte.

A l'origine de ce conseil d'école, il y a un point du projet d'établissement : le respect. Ce point impliquait que l'on donne la parole aux enfants.

En principe l'objectif est que les règles de vie viennent en partie des enfants, qu'ils créent les règles et qu'ils les acceptent ”.

Actuellement, les membres de l'équipe se sont attachés à la réélaboration de leur projet d'établissement.

Scénario particulier

Dans cet établissement c'est une transformation de la population qui entraîne l'apparition de nouveaux problèmes.

Face à ceux-ci, les membres de l'équipe éducative développent après quelques temps différentes actions (relaxation, jeux coopératifs...) en partenariat avec des intervenants extérieurs.

Sans être jugées négatives ou inutiles, ces actions semblent ne pas apporter de réelles solutions aux problèmes rencontrés.

Des parcours personnels (lectures, formations...) conduisent alors les membres de l'équipe à formuler de nouvelles hypothèses qui vont sous-tendre des actions, souvent individuelles, qui visent à développer la communication, le dialogue entre enfants, entre adultes et enfants.

La direction soutient en quelque sorte ces actions en organisant, à l'interne de l'établissement, une formation à la communication (qu'elle a elle-même suivie) qui, si elle débouche sur des décisions, est selon certains membres de l'équipe sans effets majeurs.

Des actions sont cependant développées (conseil de classe, conseil d'école) dans le chef de certains enseignants dans la perspective d'un des points du projet d'établissement.

Ces projets ne sont pas portés collectivement et n'ont pas les aboutissements souhaités.

Actuellement, l'équipe s'attache à redéfinir son projet d'établissement.

Des regards d'expériences sur les mesures

Les mesures qui peuvent se décliner en actions favorisant l'écoute et le dialogue, sont le plus souvent identifiées par l'équipe de cet établissement comme efficaces. Elles se trouvent en tout ou partie mises en oeuvre au sein de l'établissement soit dans le chef de certains enseignants soit en collaboration avec le CPMS.

En termes de conditions d'application et d'efficacité, l'équipe identifie de façon générale :

- la nécessité de l'implication de tous (" dans la mesure où c'est respecté mutuellement, un personnel ayant la volonté d'avancer, la solidarité entre enseignants, si tous les enseignants adoptent la même ligne de conduite... ")
- la nécessaire expertise, compétence des intervenants extérieurs dans leurs champs d'intervention.

L'information des parents, leur implication dans l'éducation, l'amélioration de la communication avec eux sont autant de souhaits formulés en termes de conditions ou d'effets de certaines mesures qui témoignent de l'importance accordée par l'équipe à la participation des parents au processus éducatif.

Les effets attendus des mesures évoqués par l'équipe sont de deux ordres :

- en lien avec les actions de communication et de dialogue : meilleure confiance en soi et dans les enseignants; ouverture des élèves à la communication, au dialogue; meilleure compréhension des parents; acceptation des différences...;
- au regard des problèmes de violence : diminution des conflits, de l'agressivité, plus de respect des autres, du règlement...

Histoire singulière

La particularité de l'établissement est d'être une école fondamentale annexée à un établissement d'enseignement secondaire.

Les directions du fondamental et du secondaire travaillent en étroite collaboration.

Le projet d'établissement, élaboré en 98 avec le soutien de la cellule " émergence " (du CAF) est commun au fondamental et au secondaire.

Il comporte 4 axes:

- Développement de la communication,
- Apprentissage du respect, des valeurs et des devoirs,
- Responsabilisation des élèves,
- Aide aux élèves en difficultés.

Le préfet est un préfet novateur, avant même le décret il a tablé sur l'ouverture aux différentes cultures et sur l'aide aux enfants en difficulté.

Depuis 2 - 3 ans l'école fondamentale s'est aussi ouverte.

Des continuités étaient déjà installées depuis longtemps entre le maternel et le primaire (projet théâtre dont le fil conducteur est le cirque) Depuis 2 - 3 ans des continuités avec le secondaire sont aussi recherchées et mises en oeuvre. Elles

concernent :

- Le passage primaire secondaire: avant on organisait une visite des élèves du primaire dans les classes du secondaire. C'était formel et peu efficace.

Actuellement les continuités se font sur base de projets qui rassemblent des élèves du primaire et du secondaire.

- La coopération avec les éducateurs. Une bonne coopération est installée. Les éducateurs ont des contacts avec les élèves du primaire.
- Des activités du temps de midi qui associent élèves du secondaire et du fondamental dans des actions de type " défi ", d'abord en sciences et actuellement en français et en math.

Le taux de fidélité lors des passages maternel - primaire et primaire - secondaire est un bon indicateur de la qualité des continuités instaurées.

Un climat de solidarité existe déjà depuis plusieurs années (93) dans l'établissement. Là où cela marche c'est quand les gens s'entendent. La cohésion a des résultats en termes de produits - de résultats.

Si on est seul dans sa classe, si on reste isolé, si on reste dans son bureau, on ne survit pas.

Cette année, il y a eu beaucoup de départ et de nombreux temporaires sont arrivés. C'est une situation difficile, il faut faire passer/ créer la culture de groupe. La direction y est attentive en initiant des moments de convivialité et en assistant aux concertations qu'elle anime et dont elle prévoit l'ordre du jour.

Les enseignants essayent de bien faire les choses, quand on a des engagements, on les respecte. Les enseignants prennent leurs responsabilités et prennent en charge les problèmes.

L'objectif de la direction est de faire du compagnonnage et non d'imposer. Son bureau est toujours ouvert. La direction soutient l'équipe.

Quand on a fait une erreur, on peut le dire, en discuter.

Entre la direction du fondamental et du secondaire, les choses sont discutées régulièrement, on met à plat ce qui ne va pas.

Dans l'établissement, un certain nombre de pratiques viennent de la pédagogie Freinet (le conseil de coopération, le journal scolaire, la correspondance).

Depuis 5 - 6 ans presque tous les enseignants suivent leur classe par cycle. Au 3ème cycle on travaille en pédagogie fonctionnelle (coopérative de classe, journal scolaire) et depuis quelques mois on a instauré un système de délégués de classe.

Dans chaque cycle il y a un enseignant relais (désigné lors des attributions en fin d'année) qui entre autres assure l'accueil des nouveaux enseignants.

Nous organisons des classes de dépaysement, des visites de musées... C'est un devoir par rapport à ces enfants-là de les emmener à l'extérieur. Il n'y a que l'école qui peut le faire.

Un conseil de coopération est organisé en 3ème et en 6ème. Il permet de résoudre les problèmes au sein de la classe. Les enfants sont intéressés et souhaitent que cela se développe dans les autres classes.

Il n'y a pas de conseil de coopération partout, mais il y a des moyens de régler les problèmes. Quand il y a une bagarre, on arrête de travailler, on en discute. Dans beaucoup de classes les enfants ont leur mot à dire.

Vu de l'extérieur, on observe que dans les classes où des moyens sont mis en place pour régler les problèmes, les enfants sont plus mûrs, ils n'ont pas peur de demander quelque chose à l'adulte.

Cela a aussi un effet sur les parents. Quand un enfant est bien en classe, il sait qu'il peut s'exprimer et il peut dire à ses parents : " tu peux toi aussi venir en classe parler de cela avec madame ".

Nous sommes attentifs à l'accueil des nouveaux. Ils ne sont pas perdus. On essaye d'aider les nouveaux en leur donnant des conseils, des suggestions. C'est du compagnonnage. Une "vieille" encadre une "jeune". On refait ce qui a été fait avec nous.
Mais les échanges vont aussi dans les deux sens.

On fait des concertations - fixées - mais aussi de façon plus informelle et pas uniquement pour son propre degré. On échange des documents, des livres.

Différentes actions sont développées :

- Via la psychologue du PMS nous bénéficions des services d'un médiateur turc.
- Via un projet FIPI, une maman immigrée est présente une heure le matin dans le hall d'entrée tantôt au fondamental, tantôt au secondaire. Elle est le relais pour les parents immigrés. Elle assiste également à certaines réunions.
- Des réunions avec les mamans turques sont organisées avec le médiateur, une assistante sociale et la direction. Le taux de fréquentation de ces réunions est fluctuant sans que l'on puisse y trouver une explication.
- Par rapport aux problèmes de violence sur la cour de récréation durant le temps de midi (c'est d'ailleurs le seul gros problème), l'école a essayé de trouver et de mettre en place un maximum d'activités intéressantes avec la collaboration d'enseignants qui y travaillent bénévolement.
Il s'agit :
 - de mini-foot organisé par un professeur d'éducation physique
 - d'une ludothèque animée par l'ACS dont on a aménagé l'horaire
 - d'un atelier informatique assuré par l'enseignant ayant en charge la remédiation, - des activités communes aux enfants du primaire et du secondaire en sciences, math, français.

A l'école maternelle, ce sont des mamans qui assurent la garderie. Ce n'est pas toujours facile de trouver quelqu'un qui convient et qui reste.

De plus nous sommes confrontés à un problème d'infrastructures: nous n'avons pas de préau et quand il pleut, les enfants sont confinés dans un espace restreint.

Il y a des moments de découragement.

Mais il y a toujours la flamme qui se rallume, des idéaux humains et laïques. Des valeurs : dans les établissements de la communauté française on accueille tous les enfants, ceux qui se font jeter ailleurs.

Pour nous, un " bon enseignant ":

C'est regarder un enfant comme une personne. Se dire : si c'était le mien, je serais sur la cour pour surveiller, en classe je ferais des manipulations.

Un bon enseignant, c'est un lien affectif et un regard humain, pas nécessairement un grand pédagogue .

Une partie des enfants qui fréquentent l'école vivent des situations très difficiles (parents en prison, toxicomanes, alcooliques...) les besoins élémentaires de ces enfants ne sont pas satisfaits. Nous avons des contacts avec des services (SAJ, PMS...) mais il y a trop peu de concertations, collaborations avec eux. Soit il manque de temps PMS, soit il (SAJ) n'assure pas le suivi/retour du dossier vers l'école.

Ce qui est mis en place concourt à une diminution des conduites agressives et par voie de conséquence une amélioration au niveau des apprentissages. On observe plus d'autonomie dans le chef des enfants et une augmentation de l'expression.

L'année scolaire prochaine nous souhaiterions :

- Accroître la participation des enseignants et des enfants au conseil de participation et refaire un règlement avec les délégués de classe.
- Améliorer la communication/ entrer en communication avec les parents.
- Initier les collègues au conseil de coopération, même s'il ne règle pas tout (les problèmes majeurs se passent en cour de récréation) et même s'il évolue dans sa mise en oeuvre actuelle (incitation auprès des enfants pour qu'ils passent de l'écrit à l'oral).
- Accroître la collaboration avec la psychologue du PMS et obtenir les services d'une assistante sociale pour traiter des problèmes des familles quart - monde ".

Scénario particulier

L'équipe n'identifie pas d'événement particulier à l'origine du développement d'action de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

Dans cet établissement, des valeurs, une organisation, un fonctionnement qui allient le pédagogique et le relationnel (conseil de coopération, classe de dépaysement, coopérative de classe, journal d'école) concourent à faire vivre un projet d'établissement partagé.

Ce projet d'établissement (commun avec l'établissement d'enseignement secondaire auquel l'école est annexée) est porté et soutenu par la direction.

Ce qui caractérise cet établissement, c'est un climat de solidarité, la responsabilisation de chacun dans l'organisation et le fonctionnement de l'école, le compagnonnage entre enseignants et entre enseignants et direction, le développement de projets qui assurent les continuités entre maternel et primaire et avec le secondaire, le souci de l'ouverture aux familles.

L'accent mis sur le compagnonnage entre adultes, l'attention particulière accordée aux moments d'échanges et de travail collectif (concertation), à leur organisation et leur animation, le souci de la cohésion entre adultes, le soutien de la direction, la construction des continuités au travers de projets menés collectivement constituent en quelque sorte un cadre de fonctionnement, instauré progressivement, qui permet l'élaboration et la gestion des actions concrètes nécessaires à la réalisation du projet d'établissement et à la prise en charge automatique des problèmes et situations particulières lorsqu'ils se présentent, notamment les problèmes de violence durant le temps de midi.

Sans qu'une évaluation précise ait été réalisée, les membres de l'équipe s'accordent pour constater que les actions et le processus mis en œuvre aboutissent d'une part à une diminution des conduites agressives et parallèlement à une amélioration au niveau des apprentissages et d'autre part au développement, chez les enfants de l'autonomie et de l'expression.

De plus, le taux de fidélité lors des passages maternel – primaire et primaire – secondaire est considéré comme un indice du regard positif porté par les parents sur ce qui se développe au sein de l'établissement.

Des regards d'expériences sur les mesures

Les réponses du groupe de travail aux questions sur les mesures soulignent des souhaits maintes fois formulés lors des entretiens et indiquent comme efficaces des actions en tout ou partie développées dans l'établissement.

Des souhaits. Il s'agit principalement du développement de la collaboration avec les services d'aide à la jeunesse et le CPMS.

Des actions mises en oeuvre et jugées efficaces telles que : l'élaboration des règles de vie avec les élèves, du système de délégués de classe, de la participation des élèves à la gestion de l'école, des formes d'apprentissage coopératif.

Enfin, l'équipe souligne l'importance de l'implication de tous les adultes dans la mise en oeuvre des mesures . " Il faudrait que tous les collègues s'y impliquent pour assurer la continuité, la réciprocité, les mêmes règles pour tous... ”.

Les effets des actions développées concernent :

- * de façon générale :
 - l'amélioration du climat;
 - le développement de la responsabilisation, de l'autonomie et de l'expression chez les enfants;
 - le sentiment d'être soutenu (autant chez les adultes que chez les enfants);
 - l'amélioration de la communication.

- * S'agissant en particulier du projet d'établissement :
 - la création d'une communion d'idées, de principes et l'accrochage des actions aux grands axes du projet.

V Vers une modélisation des parcours

La lecture transversale des histoires singulières et des scénarios– enchaînements particuliers d'événements et d'actions conduit à dégager une "séquence matricielle" commune à plusieurs établissements qui ont conduit des actions ayant eu des aboutissements positifs:

1. Une transformation de l'environnement (une mutation de la population du quartier par exemple) ou de l'organisation interne de l'école (telle l'ouverture d'une section professionnelle) entraîne des modifications de la population scolaire.
2. La transformation de la population entraîne au sein de l'établissement l'apparition de nouveaux problèmes (conduites violentes, agressives, vandalisme) auxquels les équipes ne peuvent répondre avec les moyens et pratiques mis en œuvre jusque là.
3. Des actions nouvelles sont développées qui le plus souvent seront ponctuelles, n'auront pas de suivi et ne constitueront pas réellement des réponses aux problèmes.
4. Un projet d'école⁶ voit le jour.
5. Des actions nouvelles et concertées sont développées dont certaines vont avoir des aboutissements jugés positifs.

Enoncée par tous comme des conditions dont l'absence est déplorée par certains et dont les modalités de construction sont évoquées par d'autres : l'implication de tous les acteurs ainsi et l'existence d'un réel projet d'école nous serviront de fil conducteur dans la proposition de modélisation qui suit.

Insistons - y, une proposition de modélisation n'a d'autre ambition que de proposer une "interprétation plausible" des données - sans aucune prétention à la "vérité".

Au départ, la confrontation à de nouveaux problèmes conduirait les membres des équipes à élaborer – dans un premier temps – des réponses le plus souvent personnelles.

Ces réponses, chacun semble les construire en articulant des caractéristiques personnelles, des acquis de recherches individuelles (formations, lectures...) et dans certains cas des collaborations avec des personnes ou services extérieurs.

A ce stade, si les problèmes sont vécus par tous comme problème "en soi", ils ne constituent pas pour tous un problème "pour soi" (exemple : l'absence de mobilisation des enseignants dans l'établissement A lors de l'agression d'un collègue).

Ces actions ont peu de suivi et semblent ne pas transformer la réalité de façon satisfaisante.

La construction/existence d'un projet d'école fédérateur apparaît alors comme un événement – clé.

Il ne semble pas que l'identité de l'initiateur du projet d'école soit déterminante.

Il émane du seul chef d'école avec l'appui du Pouvoir organisateur et le soutien d'un service universitaire dans un cas ; il est construit collectivement avec le soutien d'un service ressource extérieur dans l'autre.

Ce qui paraît déterminant, c'est bien plutôt de façon indissociable les caractéristiques et les modalités de construction - appropriation du projet collectif.

Des caractéristiques

Il s'agit de projets larges porteurs d'actions qui dépassent le cadre strict de la lutte contre la violence scolaire.

⁶ Nous employons le terme projet d'école pour éviter la confusion avec l'expression projet d'établissement, "labellisée" par le décret missions. Dans certains cas, le projet d'école correspond au projet d'établissement attendu par le décret missions. L'expression projet d'école, plus générique donc, veut signifier qu'il y a mobilisation de tous (ou du plus grand nombre) des acteurs de l'établissement autour de problèmes qu'ils estiment cruciaux et / ou d'actions qui leurs paraissent prioritaires.

Ces projets d'école articulent les missions pédagogiques et de socialisation de l'école et, tout en se centrant sur l'unité établissement, l'inscrivent dans le champ social (projet de pédagogie interculturelle d'une part, projet alliant formation technique de qualité et citoyenneté d'autre part ou encore incluant l'ouverture aux familles).

A y regarder de plus près, on peut constater que ces projets intègrent les données contextuelles (ghetto immigré, filière professionnelle, actions violentes) dans les orientations spécifiques qu'ils proposent pour la définition d'actions prioritaires.

Le caractère global des projets, leur inscription dans les contextes des établissements, offre l'avantage, d'une part d'ouvrir à de multiples actions possibles en réponse aux problèmes vécus par tous et chacun et d'autre part de permettre la rencontre des points de vue, compétences et aspirations diverses des membres des équipes éducatives.

Des modalités de construction – appropriation

Qu'il ait été élaboré par le chef d'établissement ou construit collectivement, le projet d'école constitue un objet de débat et de confrontation obligeant (cela est particulièrement clair pour l'établissement D) tous les acteurs en présence à un travail de clarification des points de vue personnels et des orientations – clé de projet et il contribue à ce que se tissent ou se renforcent entre les membres de l'équipe des relations autour d'un objet commun.

Objet commun de discussion puis progressivement de référenciation, le projet d'école semble jouer le rôle de média grâce auquel les membres de l'équipe vont progressivement être en mesure de construire et mettre en œuvre des actions concrètes concertées, qui dans la plupart des cas, ne ciblent pas spécifiquement les problèmes de violence et qui ont des aboutissements jugés positifs.

La question se pose de savoir à quelles conditions, le projet d'école peut déboucher sur des actions collectives enrôlant, au fil du temps, de plus en plus d'acteurs et ayant des aboutissements jugés positifs.

L'analyse des histoires singulières des établissements permet de dégager à titre d'hypothèses l'articulation des conditions qui suivent.

L'existence d'espaces – temps institués de rencontre, d'échanges et de débats qui permettent aux membres des équipes éducatives de confronter leurs expériences et leurs vécus, d'identifier les points (événements, situations, problèmes) auxquels ils souhaitent apporter une réponse et de construire ensemble des projets d'actions spécifiques.

Ce qui caractérise ces espaces – temps c'est qu'à la fois :

- ils sont planifiés de façon telle que la présence de tous est rendue possible ;
- l'objet de travail, de débat ainsi que les objectifs à atteindre (définition – planification d'une action concrète, régulation des actions...) sont définis concrètement au départ ;
- l'animation en est assurée (le plus souvent au départ par le chef d'établissement puis progressivement par les enseignants selon les objets) ;
- des traces sont gardées des décisions prises.

Le recours à des ressources externes (lectures, accompagnateurs ou chargés de mission, formations, agent CPMS...) en fonction des besoins de l'action et la transformation des apports de ces ressources en patrimoine commun (par exemple : procédure de discussion – intégration des acquis de formation, transmission des outils de gestion de réunion dans l'établissement A) contribue au développement de l'action, dans la mesure où les apports extérieurs sont contextuellement pertinents et renforcent les liens entre les acteurs par le partage des acquis.

Le souci de stabiliser et de diffuser ce qui se fait, ce qui se vit et ce qui se construit est une caractéristique fréquente qui revêt des formes différentes selon les contextes [exemples : réunions avec les mères immigrées (établissement F), lecture débat du projet d'école avec les nouveaux collègues (projet de l'établissement D), un livret d'accueil, des procédures de compagnonnage pour les nouveaux (établissements A et F)].

Ces pratiques concourent à construire – renforcer les liens entre les différents acteurs en présence, par l'appréhension – construction d'une histoire commune.

Le droit à l'erreur, de même que le droit à l'expression des désaccords, divergences dans le cadre des temps d'échanges et de travail collectif, permettent vraisemblablement d'assurer à chacun un sentiment de liberté dans la définition de son adhésion au projet collectif.

Le soutien effectif de la direction :

- À l'ensemble de l'équipe sous forme d'aménagement des espaces temps d'échange, de recherche de moyens financiers et humains ;
 - À chacun des membres de l'équipe par l'entretien avec les nouveaux, la disponibilité d'écoute en cas de problèmes;
- constitue certainement une condition de progression.

A ce qui précède, il convient d'ajouter, au titre de caractéristiques communes à plusieurs établissements :

- un certain regard sur l'enfant (" acteur de ses savoirs ", " personne en progression ", ...)
- une conception du " bon " enseignant (" douter ", " être à l'écoute ", " regarder l'enfant comme une personne "...)

De ce qui précède, il ressort que ce qui se trouve mis en œuvre dans les établissements (ou dont l'absence est déplorée) c'est un processus qui contribue à tisser entre tous les acteurs des liens de collaboration et d'interdépendance. Un processus qui s'enracine dans le projet d'école et se développe par et pour l'action.

Sans négliger l'impact d'événements particuliers, de personnalités fortes... dans le développement et le choix de certaines orientations d'actions, ce que l'on voit à l'œuvre c'est le maillage progressif entre les différents acteurs dans et pour des actions contextuées.

Quant au regard porté par les équipes sur les 33 mesures il renforce ce constat.

Si les équipes soulignent l'efficacité de certaines mesures – que par ailleurs elles mettent en œuvre – elles insistent surtout sur la nécessaire implication de tous les acteurs dans le développement de ces actions et la cohérence de la mesure avec le projet d'école.

Ce qui précède rejoint et accentue les données de la littérature de recherche et les conditions énoncées par les experts européens lors de la première année de la recherche en ce que cela confère au projet d'école une double fonction :

- Le projet d'école constitue en soi une mesure de prévention – lutte contre la violence scolaire.
- Le projet d'école est à la fois contexte et objet qui donne naissance et sens à d'autres mesures et qui les fédère.

Une telle conception de la fonction du projet d'école pourrait conduire à cette dérangeante impression qu'en définitive, en matière de prévention – lutte contre la violence scolaire toutes les mesures se valent et que seuls comptent les processus sociaux qui président à leur choix et à leur mise en application.

Une telle impression peut se trouver éclairée par le modèle théorique de la sociologie de la traduction (CALLON M., LATOUR B)

En substance et adapté mutatis mutandis au contexte de l'éducation, ce modèle porte à considérer que ce n'est pas la qualité intrinsèque d'une innovation (ici une mesure) qui en fait le succès mais bien la réussite des opérations de traduction qu'en font les acteurs concernés au départ de leurs intérêts et enjeux respectifs " en autant de langages et de représentations convaincantes pour chaque acteur et qui permettent de se retrouver dans la nouvelle donne"⁷.

⁷ En d'autres termes " la traduction est la recherche d'une question commune grâce à des compromis constructifs " (CROS, F. , 2000, p.8) " la recomposition permanente du projet innovant selon une logique d'accommodation et d'appropriation qui amène les acteurs à aligner leurs intérêts individuels tout en les rattachant à des questions plus larges " (FLEURY, J., GUIGUAND, G., LHOMME, R., 2000, p.14)

Ces opérations de traduction impliquent, entre autres choses, et de façon cruciale le développement de la controverse portant et sur l'identification - analyse du problème à traiter et sur les " passages obligés " de sa résolution.

" La controverse se situe en fait quelque part entre l'unanimité et le désaccord de principe "(FLEURY, J., GUIGUAND, G., LHOMME, R., p. 19)

Elle ne peut exister sans espaces (lieux-temps) de discussion.

Elle ne peut se développer qu'au sein de réseaux horizontaux rassemblant des acteurs décideurs et décidés et nécessite la reconnaissance effective de l'interdépendance des acteurs dans la réalisation de leur travail.

Son développement est indissociablement lié à l'existence et à la production " d'objets " (du plus symbolique : une valeur..., au plus concret : une grille d'observation des élèves...) qui matérialisent et soutiennent les relations des acteurs " agrégés " autour d'une innovation.

" C'est à partir du moment où la controverse n'est pas un jeu de dupes et qu'effectivement les enseignants ont des espaces réels de négociation, qu'ils peuvent faire des choix, confronter des objets réels et non pas simplement des prises de positions idéologiques, que chacun dans sa spécificité concourt à un bien commun clairement défini et non pas simplement idéologique (comme la réussite des élèves définie le plus largement possible par exemple) alors dans ce cas, leur innovation a une chance de se diffuser " (FLEURY, J., GUIGUAND, G., LHOMME, R. p . 22)

Avec la prudence qui s'impose – à notre stade de maîtrise du modèle de la sociologie de la traduction, nous pensons qu'il se trouve dans les processus développés au sein des établissements (développant des actions collectives ayant des aboutissements positifs) des éléments qu'éclaire la sociologie de la traduction.

Ainsi, le projet d'école, les traces de réunions mais aussi le livret d'accueil, les outils- acquis de formation socialisés, ...constituent vraisemblablement autant d'objets qui favorisent le chaînage entre les acteurs.

L'existence de lieux-temps d'échanges institués, le style d'animation des réunions de travail, le droit à l'expression du désaccord, la définition collective des objets de travail,... apparaissent comme des facteurs favorisant l'existence et le développement de la controverse.

De plus, on constate que dans ces établissements les acteurs de différents niveaux (direction, enseignants et parfois élèves) se trouvent impliqués – différemment selon les contextes et objet de travail- mais tous décideurs et décidés, dans le débat et la réflexion sur ce qui se vit, se construit.

On pourrait ainsi considérer que ce sont bien des réseaux horizontaux qui se constituent par et autour des actions dans ces établissements.

Au regard de l'objet propre de cette recherche , il est frappant de constater qu'il existe en quelque sorte un isomorphisme entre les processus de création – développement d'actions innovantes et les finalités de la prévention - lutte contre la violence scolaire : être et se constituer avec les autres, acteur d'un mieux vivre et faire ensemble.

Conclusions

Au terme de cette deuxième année de la recherche qui devait ouvrir, interroger, “ compliquer ” les données de la première année en les confrontant aux regards d’expériences d’équipes éducatives, nous concluerons par un regard global sur les deux années de recherche.

Du point de vue des actions (mesures) de prévention – lutte contre la violence scolaire, les parcours singuliers des établissements partenaires confirment l’existence d’une multitude d’actions possibles – déclinons contextualisées des 33 mesures identifiées la première année au croisement de trois sources d’informations : littérature de recherche, offres de formation et textes réglementaires.

Ce foisonnement de possibles au sein de l’école renforce l’idée selon laquelle l’institution scolaire et ses acteurs ont un pouvoir sur ce qui se passe dans le contexte scolaire.

Les cheminements particuliers des équipes éducatives semblent confirmer – soit qu’elles soient mises en place, soit que leur absence soit déplorée – les conditions de mises en œuvre des mesures identifiées par les experts européens interrogés au terme de la première année.

Ainsi se retrouvent exprimées en termes de conditions d’application/efficacité des mesures, par toutes ou partie des équipes :

- la nécessité de développer dans l’établissement un climat démocratique ;
- l’importance de l’implication de l’équipe dans la mise en œuvre des mesures ;
- la nécessité de rechercher et mettre en œuvre les moyens de l’implication des élèves dans les actions de lutte et de prévention de la violence scolaire ;
- la nécessité d’une réflexion préalable de l’établissement qui se trouve concrétisée au niveau des équipes, dans l’importance accordée à l’existence d’un projet d’école dans lequel les actions s’enracinent et se fédèrent.

Regardés du point de vue de l'efficacité des mesures, les cheminements particuliers des équipes interrogées cette année, furent source de deux étonnements :

- les actions développées et qui ont des aboutissements jugés positifs ne sont pas nécessairement des actions qui ciblent la violence en tant que telle ;
- plus que les caractéristiques des actions particulières mises en œuvre ce sont des processus, ou leur absence qui semblent conditionner la réussite ou l'échec de ces actions.

Eclairés par le modèle théorique de la sociologie de la traduction, les éléments-clé de ce processus sont pour l'essentiel des lieux – temps et les moyens d'exercice de la controverse et d'opérations de traduction (échanges, confrontations, clarifications des positionnements, réélaboration permanente des projets d'actions qui alignent les intérêts individuels tout en les rattachant à des questions plus larges).

Des lieux-temps où les acteurs (de la direction aux enseignants et mieux jusqu'aux élèves) travaillent sur des objets réels dans la perspective d'un bien commun.

Dans cette perspective la connaissance des 33 mesures, si elle répond à un besoin, une question de l'équipe et les formations, dans la même optique et à condition que les acquis en soient socialisés, ont valeur d'objets réels de discussion.

Enfin, du point de vue de l'évaluation, la même difficulté quant à la définition des critères et des modalités se retrouve au niveau des équipes que celle que nous avons mise en évidence dans les trois sources d'information interrogées l'année dernière.

A ce niveau, les deux sources d'étonnement qui précèdent pourraient éclairer cette difficulté en permettant de repositionner l'objet de l'évaluation.

Bibliographie complémentaire à celle de la 1ère année

BERTAUX D. *Les récits de vie*, Nathan Université, Coll. 128, Paris 1997

BOURDIEU P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz 1972

BOURDIEU P. *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit 1987

CALLON M., *Éléments pour une sociologie de la traduction - La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint Brieuc*, L'année sociologique, n° 36, 1986

CROS F., *Le transfert des innovations : une affaire de traduction*, Paris, INRP, 2000

DEBARBIEUX E. et BLAYA C. (Eds), *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe. Tome 3.*, ESF Editeur, Collection Actions sociales/Confrontation, Paris, 2001

DEBARBIEUX E., GARNIER, A., MONTOYA, Y., TICHIT, L., *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses. Tome 2.*, ESF Editeur, Collection Actions sociales/Confrontations, Paris, 1999,

DEFrance B. *La violence à l'école*. Syros, 1998

DEJOURS C. *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Editions du Seuil, 1998

FLEURY J., GUIGUAND G., LHOMME R., *Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires*. Recherche et Formation, n° 34, 2000, 11 - 34

KAUFMANN J.C. *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, coll 128, Paris, 1996

LATOUR B., *La sciences en action*, Paris, Gallimard, 1989

MEIRIEU P., GUIRAUD M. *L'école ou la guerre civil*,; Plon 1997

PAIN, J., BARRIER, E., ROBIN, D., " *Violence à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré* ", Editions Matrice. Vigneux, 1998, pp 59, 60.

QUIVY R., RUQUOY D., VAN CAMPENHOUDT L. *Malaise à l'école*, Publication des Facultés Universitaires Saint Louis, Bruxelles 1989