

LES ACTES

colloque

Education: innovons contre les violences.

gratuit

Vendredi 27 mai de 9h à 17h
Théâtre du Nord, Grand' Place/LILLE

Inscriptions sur :
<http://colloquepeg.lille.fr>



un projet qui fait grandir

Projet
Educatif
Global

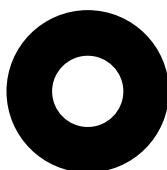


COMMENT NAVIGUER DANS LE DOCUMENT ?

Ce document numérique est interactif. Les icônes ci-dessous sont des balises qui vous guideront dans votre lecture et vous permettront de naviguer agilement à l'intérieur du document. Vous aurez aussi la possibilité d'être dirigés vers des sites Internet ou des documents ressources.



Située en pied de page, l'icône « maison » vous permet de revenir quand vous le souhaitez à la table des matières générale.



Située en pied de page, cette icône vous permet de revenir au sommaire de la table ronde.



Placée dans une image, cette icône vous invite à regarder une vidéo. En cliquant dessus, vous serez redirigé vers une page Internet YouTube ou Vimeo.

Textes soulignés

Les textes soulignés correspondent à un lien vers une page du document, vers un site Internet ou encore vers une messagerie.



AVANT-PROPOS

À l'occasion des 10 ans du projet éducatif global, la Ville de Lille a organisé, avec la complicité du Professeur Pierre Delion, pédopsychiatre au CHRU de Lille et fondateur du groupe d'experts «Violences et enfants», le colloque **Éducation : innovons contre les violences** le vendredi 27 mai 2016 au Théâtre du Nord. Le pédagogue Philippe Meirieu, le délégué ministériel André Canvel et la journaliste Louise Tourret ont animé les tables rondes et permis à des intervenants nationaux et internationaux de partager le bilan de leurs projets éducatifs, culturels ou artistiques et de proposer de nouvelles pistes de travail.

La violence est une problématique qui prend malheureusement une place importante dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Les enfants et les jeunes, notamment dans les zones où l'exclusion sociale est la plus forte, sont particulièrement exposés. Les conséquences sont lourdes pour leur avenir et pour celui de la société : décrochage scolaire, absentéisme, refus d'aller à l'école, dépression, etc.

La Ville de Lille n'a pas fait le choix de la résignation. Depuis 10 ans, elle s'engage à travers son projet éducatif global et propose des actions éducatives pour lutter contre les différentes violences. Dans cette logique de recherche de solutions, le colloque donnait un coup de projecteur sur plusieurs initiatives menées en France et en Europe. Enseignants, artistes, professionnels et chercheurs qui travaillent au quotidien au côté des enfants, des jeunes et de leurs familles ont ainsi montré comment des projets éducatifs participent à la prévention des violences et œuvrent à une évolution positive de la société. La mise en perspective de ces différents projets avait pour objectif d'étayer les réflexions, d'améliorer les pratiques et de dégager quelques points de repères communs pour continuer à avancer ensemble.

450 participants, professionnels issus d'horizons divers, parents et élus étaient présents à ce colloque. La forte mobilisation du public et la richesse des interventions ont conduit naturellement à réaliser ces actes, agrémentés de références bibliographiques et de liens qui donnent au lecteur la possibilité d'approfondir certains champs.





TABLE DES MATIÈRES

3 PRÉSENTATION DU COLLOQUE

7 DISCOURS INTRODUCTIF

Par Martine AUBRY, *Maire de Lille*

12 DISCOURS INTRODUCTIF

Par Guy CHARLOT, *Directeur académique des services de l'Éducation nationale du Nord*

14 CONFÉRENCE INAUGURALE

Par le Professeur Pierre DELION, *Pédopsychiatre au CHRU de Lille*



23 DES PROJETS PARTICIPATIFS POUR PRÉVENIR LES VIOLENCES À L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

Modérateur : Philippe MEIRIEU, *Chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie*

25 Un aperçu des « pratiques réparatrices » à Leeds, Royaume-Uni

Par Andy LLOYD, *Head of Children's Workforce Development in Children's Services, Leeds, Royaume-Uni*

30 L'image manipulée

Par Dominique BENRACASSA, *Professeur des écoles, Institut thérapeutique éducatif et pédagogique, Aix-en-Provence*

35 Compagnie DANS6T

Par Bouziane BOUTELDJA, *Chorégraphe, compagnie DANS6T, Tarbes*

37 Déposons nos lances

Par Philippe MEIRIEU

48 UN PROJET ÉDUCATIF ENGAGÉ CONTRE LES VIOLENCES : L'EXEMPLE DE LA VILLE DE LILLE

Modérateur : André CANVEL, *Délégué ministériel en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale*

50 À corps et à cris

Par Bruno GIRVEAU, *Directeur, Palais des Beaux-Arts de Lille* et Céline VILLIERS, *Chargée de l'action éducative et des relations enseignants, Palais des Beaux-Arts de Lille*

55 Parler bambin

Par Claude HAUBOLD, *Directeur de la petite enfance, Ville de Lille*

58 FOCUS : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions à l'école maternelle

Par Marie-Angélique LUCIANI, *Inspectrice de l'Éducation nationale, circonscription de Lille 1 Centre*

60 Le projet ADHERE

Par Michael MASSON, *Doctorant, Observatoire européen de la violence à l'école et Observatoire universitaire international éducation et prévention, Lille*



67 FOCUS : La mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire

71 FOCUS : Le Projet éducatif global de la Ville de Lille

75 QUELS PROJETS INNOVANTS EN FRANCE ET EN EUROPE POUR LUTTER CONTRE LA VIOLENCE CHEZ LES ENFANTS ET CHEZ LES JEUNES ?

Modératrice : Louise TOURRET, *Journaliste et écrivain, productrice de l'émission Rue des écoles* (France Culture)

77 Le Programme YAPAKA

Par Vincent MAGOS, *Responsable de la Coordination de l'aide aux victimes de maltraitances*, Ministère de la Communauté française de Belgique

82 Démos

Par Gilles DELEBARRE, *Responsable pédagogique et éducatif de Démos*, Philharmonie de Paris

88 Kick Im Boxing

Par Helmut HEITMANN, *Spécialiste en sciences de l'éducation*, Berlin, Allemagne

91 La Fabrique du Regard

Par Christine VIDAL, *Directrice adjointe*, Le BAL, Paris

95 CONCLUSIONS DE LA JOURNÉE

96 Conclusion

Par Louise TOURRET

98 Conclusion

Par Pierre DELION

101 LES MODÉRATEURS

102 LES INTERVENANTS

106 AUTRES RÉFÉRENCES

107 CONTACTS





DISCOURS INTRODUCTIF

Par Martine AUBRY, Maire de Lille

Bonjour à toutes et à tous,

Je suis très heureuse de vous accueillir au Théâtre du Nord, dont je salue le directeur, **Christophe RAUCK**, pour ce colloque « Éducation : innovons contre les violences », que nous vous proposons avec le **Professeur DELION**, que je salue très chaleureusement, en partenariat avec l'Éducation nationale et la CAF du Nord.

Je salue

Guy CHARLOT, Directeur académique des services de l'Éducation nationale du Nord ;
Anne-Lyse GRANCIER, Déléguée auprès du Préfet ;
Dominique NAVARRO, Référente parentalité de la Caisse d'allocations familiales du Nord.

Les trois modérateurs des tables rondes de cette journée :

Philippe MEIRIEU, Chercheur, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie ;
André CANVEL, Délégué ministériel en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, inspecteur général de l'Éducation nationale ;
Louise TOURET, Journaliste et écrivain, productrice de l'émission Rue des écoles sur France Culture.



Je salue également **les nombreux élus présents** et plus particulièrement,
Charlotte BRUN, Adjointe aux politiques éducatives et à la parentalité, qui a beaucoup travaillé sur la programmation et l'organisation de ce colloque ;
Alexandra LECHNER, Adjointe aux écoles ;
Marie-Pierre BRESSON, Adjointe à la coopération internationale et européenne ;
Marion GAUTIER, Adjointe à la culture ;
Véronique BACLE, Conseillère municipale déléguée à la petite enfance et au conseil municipal d'enfants ;
Françoise ROUGERIE, Conseillère municipale déléguée à l'éducation artistique.

Je salue enfin tous **les intervenants, français et européens**, qui nous font le plaisir d'être parmi nous aujourd'hui pour apporter leur éclairage sur les projets innovants qu'ils mènent dans leur ville, pour prévenir la violence chez les enfants.

Mesdames et Messieurs,

Etats Généraux en 2010 et 2013

En 2010 et 2013, nous avons organisé, à Lille, les États Généraux Violences et Enfants et nous étions déjà très nombreux pour réfléchir à la question de la violence (violence des enfants, violence faites aux enfants au sein de la structure familiale) et à la question de l'accompagnement des professionnels. Les débats passionnants qui ont eu lieu nous ont invités à poursuivre la réflexion.

Cette année, nous fêtons à Lille les 10 ans de notre Projet éducatif global. Nous avons été en effet, en 2005, l'une des premières villes à construire avec les parents, les enseignants et les associations un projet éducatif global. La ville de Lille propose ainsi des actions éducatives de qualité depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence et sur tous les temps de l'enfant, pour donner à chaque enfant une chance de réussir sa vie. Nous expérimentons de nouvelles méthodes, développons des projets innovants tout en restant attentifs aux initiatives de nos partenaires et des autres collectivités.

Nous avons souhaité lier aujourd'hui éducation et lutte contre les violences des enfants. Nous vous proposons donc, avec ce colloque, de faire le pari de l'espoir, de la réflexion et de l'action, en mettant en valeur des initiatives, menées à Lille (et c'est ce que la première table ronde de l'après-midi mettra en valeur) mais aussi en France et en Europe par des enseignants, des artistes, des professionnels et des chercheurs qui travaillent au côté des enfants, des jeunes et de leurs familles pour s'engager contre les violences. La violence des enfants et la violence faite aux enfants sont souvent liées : on est aussi violent parce qu'on subit la violence.

Les chiffres de la violence aux enfants et des enfants

Les chiffres de la violence restent en effet alarmants. L'Observatoire national de l'enfance en danger recense 288 300 enfants pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance (au 31 décembre 2013).



Dans le département du Nord, plus de 10 000 enfants ou adolescents sont confiés en maison d'enfants ou en famille d'accueil ; plus de 10 000 sont suivis par un service éducatif de milieu ouvert. Par ailleurs, 1 personne sur 5 mises en cause par les services de police à Lille est aujourd'hui mineure.

Il est complexe d'appréhender la violence exercée par les enfants, tant elle vient heurter profondément notre conception de la famille, tant on s'attend à voir des enfants aborder la vie dans un rapport à l'autre bien différent. Parfois, pour certains, la violence devient la seule forme d'expression.

Les discours de culpabilisation des jeunes, dont on dit qu'ils sont toujours plus violents, des parents, dénoncés comme démissionnaires, ou des travailleurs sociaux, qu'on accuse de ne rien faire, ne sont que des réactions à courte vue. Ces discours ne font que disqualifier ceux qui, en premier lieu, peuvent apporter des réponses et faire changer les choses. Ils ne font que détourner le regard de ces enfants qui appellent notre aide par des actes de violence ou au contraire, par un grand mutisme lorsqu'ils en sont victimes. Ils ne produisent que du clivage là où il devrait y avoir cohésion pour assurer protection et éducation.

Le groupe d'experts violences et enfants

Face à ces situations, à Lille, nous sommes aujourd'hui tous convaincus que c'est en intervenant de manière collective et concertée auprès de ces enfants et de leurs familles que nous pouvons être efficaces, que nous pouvons « rattraper » plus tôt ces situations qui aujourd'hui passent encore au travers des mailles du filet de la veille sociale.

C'est pour cela que j'ai voulu réunir, il y a 6 ans, autour du Professeur Delion, un groupe d'experts pour engager une nouvelle dynamique, en considérant de manière globale la politique de prévention de la violence aux enfants et des enfants.

Il faut en effet arrêter de fragmenter les réponses, mais plutôt travailler en commun : l'accompagnement éducatif et social, le soutien dans la scolarité, quand elle est nécessaire.

Cher Pierre Delion, avec votre écoute bienveillante et votre intelligence, vos compétences, vous avez su créer à Lille, et particulièrement au sein des groupes ressources de Lille Sud et de Fives, des espaces de confiance où enseignants, éducateurs, puéricultrices, animateurs, psychologues peuvent venir échanger sur leur métier et leurs difficultés. Le travail en réseau permet d'intervenir mieux et plus tôt dans les situations de violence des enfants. Mais il permet également aux professionnels de ne pas rester seuls face à la détresse des enfants et la souffrance des familles. Surtout, les groupes ressources permettent d'impulser des actions de terrain.

Je pense par exemple au projet Alternative aux écrans mis en œuvre à Lille-Sud depuis 2012. Les équipes pédagogiques des écoles maternelles de Lille-Sud ont constaté que la principale occupation des enfants de 3 à 6 ans est consacrée aux écrans. Or, nous savons que l'usage de la télévision, sans régulation et dès le plus jeune âge, peut avoir des effets préjudiciables sur le développement cognitif, psychomoteur, affectif et relationnel de l'enfant, et donc être source de violence. Ce projet permet des



rencontres avec des pédopsychiatres, des ateliers parents-enfant et propose aux parents des activités alternatives aux écrans à la maison, dans le quartier et à l'échelle de la ville.

Je pense également aux actions auprès des parents, comme des groupes de parole, pour les soutenir dans leur fonction parentale.

Ces ateliers ou cafés de parents sont organisés parfois en lien avec des associations très impliquées : je pense à ATD Quart Monde, Lille Sud Insertion ou encore Itinéraires dont les médiateurs écoles-familles font un travail formidable.

Les ateliers philos mis en œuvre dans plusieurs écoles maternelles de la Ville permettent aux enfants d'apprendre à écouter la parole de l'autre, à s'exprimer, à dialoguer. La ville s'associe à cette dynamique par la mise en place de nouvelles activités périscolaires (NAP) philo : En 2015-2016, 10 NAP philo ont été initiées pour des classes de la Grande Section au CM2. Nous avons vu de réels progrès chez les enfants, y compris en maternelle, qui, dès qu'un conflit arrive, choisissent la parole plutôt que la violence (ils commencent par dire « Je pense que... »)

Nous allons encore amplifier cette dynamique l'année prochaine en développant davantage de NAP philo.

Le projet éducatif de Lille

A Lille donc, vous le verrez tout à l'heure, en lien avec le Groupe Delion, la prévention de la Violence est au cœur de notre projet éducatif. Nous savons que la violence des enfants est souvent le reflet des violences qu'ils subissent dans leur milieu familial. Ils sont parfois confrontés à des situations précaires ou à l'éclatement de leur famille. Nous agissons évidemment à Lille, pour que chacun ait un logement décent, par une politique ambitieuse de l'emploi, par de nombreuses actions éducatives... Pour les enfants, toutes nos actions visent l'épanouissement et le bien-être à la crèche, à l'école...

Par exemple, à travers les NAP que nous proposons, nous souhaitons étendre les champs de talents des enfants, développer leur curiosité, leur envie d'apprendre... Quand on est en situation d'échec à l'école, on perd confiance en soi. La violence devient la forme d'expression la plus simple, parfois pour être entendu, pour être remarqué. Je suis convaincue que c'est en redonnant aux enfants la fierté d'eux-mêmes, en les valorisant, que l'on permet, dans un premier temps, de réduire la violence. Si l'enfant a l'opportunité de développer ses talents en sports, dans les arts, la musique, les langues (comme le permettent les activités de notre projet éducatif)...il peut retrouver confiance en lui.

Notre politique de lutte contre les violences passe aussi par des formations à la bienveillance pour tous les animateurs de la Ville.

Il est également très important pour nous, Ville de Lille, de jouer un rôle dans l'accompagnement des enfants vers le chemin de la citoyenneté. Je souhaite dire deux mots du projet de la médiation par les pairs que nous mettons en œuvre sur le temps périscolaire et que nous souhaitons étendre à toutes les écoles de la Ville : il s'agit de responsabiliser les enfants lors d'une situation de conflits. Les enfants, pour engager leurs camarades à régler un conflit, les amènent à se parler, à décrire leurs sentiments et



leurs ressentis...Cela rejoint l'importance de la parole et du langage qui sont essentiels dans la prévention de la violence.

C'est pourquoi notre politique de prévention passe aussi par le développement du langage et de l'expression dès la petite enfance avec des méthodes comme Parler Bambin, qui permet d'agir pour développer le langage des petits, et particulièrement ceux qui sont issus d'un milieu social plus fragile. Nous expérimentons également la méthode Jeux d'Enfants à Lille qui vise à donner aux parents et aux professionnels des outils pour la réussite éducative de chaque enfant. Cette méthode – qui fait l'objet de nombreuses années de recherche et qui est développée au Québec - accompagne chaque enfant à son propre rythme pour lui permettre de développer une plus grande aisance corporelle, langagière et l'aider ainsi à aller vers les autres.

Des projets innovants : thème de ce colloque

Nous avons souhaité aujourd'hui partager les expériences et les projets innovants mis en place pour prévenir les violences. Je me réjouis ainsi du travail étroit que nous menons avec l'Éducation nationale et qui nous permet de proposer ce colloque avec un programme très riche. Je sais que nous partageons le même regard, et que grâce à l'Éducation nationale, nous sommes un territoire d'expérimentation et d'innovation pour améliorer le climat scolaire (je pense au projet ADHERE dont vous reparlerez tout à l'heure).

500 personnes se sont inscrites à ce colloque, et cela montre bien l'importance de ce sujet ici, dans notre territoire. Nous sommes très heureux d'y contribuer avec cette journée.

Avec ce colloque, nous vous invitons donc à la réflexion sur toutes ces questions. Nous vous invitons à prendre le temps de partager vos expériences, menées en France et en Europe, vos connaissances, et vos interrogations.

Je vous souhaite à tous de très riches échanges tout au long de la journée.





DISCOURS INAUGURAL

Par Guy CHARLOT, Directeur académique des services de l'Éducation nationale du Nord

Mesdames, Messieurs,

Je suis honoré que l'Éducation nationale soit associée à ce colloque et je vous en remercie, Madame Le Maire. Prévenir, identifier, comprendre et lutter contre les différentes formes de violences, notamment en milieu scolaire, a conduit le ministère de l'Éducation nationale à mener, depuis plusieurs années, une politique volontariste d'impulsion, d'accompagnement et de valorisation des actions. Cette politique se traduit notamment par un travail sur le climat scolaire et la prévention des violences.

Pour être pertinente, la politique ministérielle est déclinée, dans les académies, et dans nos établissements. Elle porte ainsi nos valeurs au travers d'initiatives et d'actions en favorisant un travail avec les partenaires de l'Éducation nationale. Les actions dans l'école viennent alors compléter en amont ou en aval, ce qui est initié hors temps scolaire avec le souci d'apporter des réponses communes et efficaces à l'insupportable.

La lutte contre les phénomènes de violence à l'enfant et par l'enfant passe, vous le savez, par une nécessaire action collaborative autour de projets tant éducatifs, qu'artistiques et culturels. Il appartient, en effet, à chacun d'entre nous, d'agir et d'innover pour donner aux plus jeunes une chance de réussir leur vie.



Notre contribution se veut forte, vous le constaterez, elle est relayée sur l'ensemble des niveaux de la scolarité, de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire.

La notion de parcours citoyen, l'éducation morale et civique et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture constituent des outils fondamentaux pour amener les élèves à apprendre, comprendre et s'approprier les valeurs de la République. Ainsi, elle passe non seulement par une nécessaire sensibilisation et formation des équipes enseignantes, mais aussi et surtout par un lien privilégié avec les familles et un véritable partenariat avec les acteurs éducatifs, de santé et sociaux.

Elle passe également par une nouvelle place donnée aux élèves en les amenant à s'engager, à débattre et à prendre des responsabilités pour améliorer la vie dans l'école. C'est ainsi que, dans les collèges, et les écoles se créent des conseils de la vie collégienne ou écolière.

Je formule enfin le vœu que cette journée de réflexion et ces moments d'échanges, de partage d'expériences menées en France et à travers l'Europe puissent être riches et constructifs et surtout que les interventions des experts portent une action collective efficace afin d'aider nos enfants à mieux s'épanouir.



Conférence inaugurale

Professeur Pierre Delion, pédopsychiatre au CHRU de Lille



CONFÉRENCE INAUGURALE

Par [Pierre DELION](#), Pédopsychiatre, CHRU de Lille

+ infos

AUTEURS DE RÉFÉRENCE

Serge Tisseron
Jacques Pain
Eric Debarbieux
Laurent Mucchieli
Caroline Eliacheff
Boris Cyrulnik
Daniel Marcelli
Jean de La Fontaine

Je veux remercier Martine Aubry pour son amitié et pour le soutien sans failles qu'elle nous a apporté depuis le début de cette aventure humaine passionnante. Sans son intérêt personnel pour ces grandes questions humaines, nul doute que nous n'en serions pas arrivés là aujourd'hui. Je remercie également tous les personnels de la mairie qui nous aident dans ce travail de longue haleine, Axelle Roze, Claude Haubold, Kathrin Müller, Emmanuel Nolevaux, Océane Le Pape et tous les autres, ainsi que tous les partenaires qui se sont joints à cet engagement contre les violences.

La Fontaine commence ainsi une de ses plus célèbres fables¹ :

La raison du plus fort est toujours la meilleure

Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage...

Vous connaissez évidemment la suite. Mais je trouve que cela ressemble tellement à la situation du harcèlement scolaire actuel que je tenais à vous le rappeler en

¹ « Le Loup et l'Agneau », Jean de La Fontaine, dixième fable du livre I - premier recueil des Fables de La Fontaine, édité pour la première fois en 1668.



préambule pour insister sur l'ancienneté des manifestations de la violence, puisque La Fontaine s'inspirait lui-même d'Esopé.

La violence gît au creux de chacun d'entre nous et plutôt que d'idéaliser un monde de « Bisounours » qui en serait débarrassé une fois pour toute, il me semble utile de rappeler que cette composante essentielle appartient à l'homme lui-même. Mais en reconnaître l'existence n'est pas l'accepter et au cours de leur longue histoire, les hommes ont pu en dépasser les effets nocifs par le travail de culture. La culture n'est pas l'étalage des connaissances que nous pouvons garder de nos humanités ! Ce n'est pas non plus une denrée rare réservée à quelques élites peu soucieuses d'en partager les émerveillements qu'elle peut leur procurer !

La culture est d'abord l'action de cultiver la terre pour qu'y poussent des végétaux pour nourrir les hommes. Puis elle devient le « développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés », puis un processus de « civilisation envisagée dans ses caractères intellectuels » et plus récemment sous l'influence des anthropologues, « un ensemble des formes acquises de comportements dans les sociétés humaines ».

La culture est ce monde commun que nous regardons ensemble ou séparément, qui déclenche en nous une émotion qui souvent nous déborde, et que nous souhaitons profondément faire connaître et partager avec les autres, ce qui implique d'en avoir transformé les données brutes pour en tirer des objets culturels d'échanges entre humains. Elle est cette aspiration à prendre du recul avec soi et avec les autres, non pas pour s'en éloigner, mais plutôt pour permettre d'élaborer un patrimoine commun d'humanité. Un soleil qui se lève, un bébé qui tète sa mère, un tableau du Palais des Beaux-Arts, sont autant d'occasions de culture, mais aussi les grandes questions que tous nous nous posons sur nos origines, notre passé, notre avenir, nos croyances. Et ici, chacun pourrait ainsi énumérer pour lui les moments de cet ordre survenus dans sa vie, et le travail qu'il a fait pour en transformer la trace vivante par une mise en récit personnelle. Chacun de nous possède en partage la possibilité de rejoindre ce travail de culture, et pour peu qu'on en favorise l'émergence, le désir ardent d'y accéder.

Si le bonheur est antinomique de la violence, la culture est un des moyens de transformer celle-ci en celui-là. L'apparition de la catégorie philosophique de l'autrui coïncide avec l'abandon de la violence à l'encontre d'autrui.

Mais alors, si la violence existe en chacun de nous et peut parfois être réveillée dans certaines circonstances particulières qu'il ne faut pas négliger, par exemple dans le cas de légitime défense, fondé en droit je le rappelle, quelles sont alors les conditions dans lesquelles elle peut rester contenue dans des limites socialement acceptables ? Est-ce inné ou est-ce appris ? Si c'est appris, comment cela s'apprend-il ? C'est toute la raison de cette journée de travail ensemble : de faire le point sur les enjeux de cet énorme problème sociétal actuel à partir d'expériences concrètes qui se déroulent çà et là, autour de nous et avec nous, localement, nationalement et internationalement, et que nous souhaitons partager avec vous, pour « ne pas prendre le parti de la résignation ».

Bien au contraire, nous souhaitons engager et poursuivre une dynamique dans laquelle les différents partenaires intéressés, et ils sont beaucoup plus nombreux que ce



que l'on imagine, se trouvent et se retrouvent, et construisent ensemble des alternatives à l'émergence des violences dans une société qui ne sait plus trop où donner de la tête.

Des changements sont intervenus dans la parentalité, bouleversant la question de l'autorité parentale et remettant en cause le fonctionnement familial. Des changements sont survenus dans le développement de l'enfant, mettant en évidence une toute puissance infantile débordante que beaucoup de parents ne savent plus ou n'osent plus canaliser. Des changements se sont produits dans la société, qui encouragent l'image que l'on donne de soi, même quand elle est trompeuse, au détriment de l'authenticité de ce que l'on est et de ce que l'on fait. Des changements ont bousculé l'école, amenant à un désamour vis à vis des « choses » à y apprendre, et des conditions dans lesquelles le faire.

Voilà autant de facteurs, dont la liste est très incomplète, qui interviennent dans cette problématique et qu'il faut savoir articuler pour en déduire des dispositifs de nature à changer son évolution dans un sens positif.

L'intérêt du projet éducatif global est de relier toutes ces entrées pour en proposer une lecture rassemblée et complexe à la fois. L'anniversaire de ses dix ans est une occasion unique d'en démultiplier le processus et d'en accroître la fécondité. Je remercie sincèrement toutes les personnes qui participent de près ou de loin à un tel travail collectif.

La violence existe fondamentalement

Le processus civilisateur de culture prend la violence comme réalité de départ et permet de la dépasser. Pour ce faire, il dispose de plusieurs moyens puissants pour y parvenir : la solidarité du groupe, le souci permanent de la justice et les conditions de la culture.

La solidarité du groupe

Pour résoudre des problèmes qui se posent à chacun, le groupe a des moyens que chaque individu n'a pas seul, mais en même temps, le groupe est travaillé par des mécanismes récurrents quelque soient les groupes constitués : la dépendance du leader, le combat pour le pouvoir, le clivage les coups bas et j'en passe. Toutefois, tout ce qui va dans le sens de la mise en commun des problèmes rencontrés permet au groupe de trouver des solutions à plusieurs qui permettent de dépasser les difficultés en question, à la condition de ne pas négliger ce qui travaille le groupe malgré lui en profondeur. Mais la force des groupes est de permettre d'autres circuits hiérarchiques, plus transversaux, et ainsi d'autres rapports au socius, ce qui nourrit notamment la démocratie.

Les enfants apprennent le groupe en famille, puis continuent de le faire à l'école et dans les lieux d'accueil. C'est là qu'ils éprouvent peu à peu l'intérêt de la solidarité, l'importance de l'autre, et la nécessité pour survivre de pouvoir compter sur le groupe, ou plutôt sur les groupes d'appartenance. Il n'est rien de pire aujourd'hui que de se pencher sur le cas des trop nombreux enfants qui sont rejetés par leurs groupes, mis à l'écart, et se retrouvent de fait en situation de fragilisation psychique, voire de harcèlement, préjudiciable à leur bon développement. Mais si les règles des groupes doivent permettre



une solidarité entre leurs membres, base et origine de la démocratie, c'est le sentiment de justice qui apparaît comme un des marqueurs essentiels de sa légitimité.

Le souci permanent de la justice

Au fur et à mesure de l'histoire de l'humanité, la notion de justice s'est complexifiée, passant de la violence comme réponse univoque, à la loi du Talion comme réponse réglée en miroir, puis à la Justice symbolique et donc déléguée à des représentants spécifiques. Ce processus mesure la distance parcourue également chez l'enfant au cours de son développement, passant de la violence de son envie, exprimée par les muscles, impossible à canaliser, à une violence mise en mots avec conflictualisations possibles, le « je veux ça tout de suite », puis à un débat contradictoire dans lequel les points de vue différents sont reconnus comme pouvant coexister, et les limites à ne pas franchir fixées dans un code partagé et accepté : « je souhaiterais avoir ça, si... ». C'est du sentiment partagé d'une justice digne de ce nom que se dégage le vécu de protection contre la violence et qu'il est conforté en chacun de nous. La justice n'est pas un domaine annexe, elle est au cœur du processus de modification de la violence grâce à la culture. Les différentes formes de médiation par les pairs, instaurées dans les établissements scolaires montrent à l'envis que c'est ce sentiment de justice qui détermine la possibilité d'issues pacifiques là où la violence aurait pu prévaloir. La justice est donc nécessaire pour la possibilité de la culture.

Mais alors quelles en sont les conditions ?

Les conditions de la culture

La culture est le travail de transformation de la satisfaction des besoins en une forme socialement partageable faisant appel à des notions capables de susciter l'émotion esthétique et son partage avec d'autres, la curiosité infantile d'apprendre ce que je ne connais pas encore, le désir de savoir et de comprendre les grandes questions de l'humanité et de consacrer de l'énergie à tenter de les résoudre ou sinon à proposer des hypothèses pour le faire.

L'enfant accède à la culture par son ancrage familial et scolaire, avant de participer à des activités culturelles dans la cité dans laquelle il vit. Le mécanisme psychologique qui préside à la culture est celui de la sublimation. Elle permet le transfert de l'énergie résultant de la découverte de toutes les compétences corporelles et psychiques de l'enfant, structurée par la traversée du fameux complexe d'Œdipe, vers les apprentissages de la vie en société, aussi bien des premiers acquis nécessaires, lire – écrire – compter, que des suivants, lire un livre, savoir une poésie, résoudre un problème mathématique, apprendre une autre langue, dessiner, jouer de la musique, être acteur ou spectateur au théâtre, visiter un musée ou découvrir un pays autre, le tout baignant en permanence dans un rapport avec les autres qui détermine l'identité de chacun...

Actuellement, la famille ne permet pas toujours de répondre seule à ces exigences pour le développement de ses enfants, et le recours aux lieux d'accueil de la petite enfance et à l'école comme « forces en présence » complémentaires de la famille, est nécessaire dans beaucoup de situations.



Aussi convient-il de proposer des solutions à ces différents niveaux : une aide auprès des familles, auprès de l'école, et à un troisième niveau, porté par la Ville de Lille, celui des professionnels de l'enfance et tout le tissu qui en organise les actions de façon concertée. Il me paraît évident que ces trois niveaux ne peuvent se développer valablement que s'ils sont articulés les uns avec les autres.

Auprès des familles

De très nombreuses initiatives ont été lancées dans cette direction par toutes les personnes ressources pour les familles, depuis les services sociaux et les PMI du Conseil départemental dans un souci de prévention et de protection, jusqu'aux nombreuses initiatives municipales de Lille comme les crèches, le « Fil d'Ariane » et d'autres expériences innovantes, en passant par celles d'associations inventives proposant des lieux de ressourcement tels que les « Maisons Vertes », les lieux d'urgence comme l'association Brunehaut, et par les Caisse d'allocations familiales.

Mais nous savons bien que le taux de « pénétrance » dans la famille est très faible, contrairement à celui de la télévision qui est très important même s'il n'est pas toujours de qualité, car derrière la porte refermée, il est bien difficile de savoir ce qui a pu aider ou non une famille en difficulté. Par exemple, les travailleurs sociaux savent mieux que quiconque la difficulté à aider une famille qui a un ou plusieurs enfants problématique(s), et ce, même en accord profond avec elle.

Maintes fois, la solution relative consiste à demander une mesure contraignante pour protéger l'enfant, et dans de tels cas, nous mesurons à quel point la prévention n'a pas pu être engagée assez tôt pour cet enfant-là. C'est pourquoi il apparaît à l'expérience que les aides à la parentalité portant sur le lien entre les lieux de garde et les parents pour les plus petits, puis sur le lien entre l'école et les parents pour les plus grands, sont de nature à modifier les rapports entre eux, et ainsi, le paysage dans lequel vivent les uns et les autres.

C'est ainsi que des expériences de « cafés de paroles » réunissant les parents des enfants scolarisés de façon régulière au long de l'année ont montré une modification des comportements des enfants par une meilleure alliance entre parents et enseignants, fondée sur une meilleure connaissance et reconnaissance des uns par les autres. Cela n'étonnera personne de constater que ce partage, en mettant l'accent sur le lien entre le monde familial et celui de l'école, aide l'enfant à mieux se repérer dans cette bipartition du monde pour lui. Lorsque des questions, quels qu'en soient les thèmes, sont abordées au cours de ces réunions, le fait de les avoir travaillées ensemble permet de faire bénéficier l'enfant d'approches différentes complémentaires et non plus de deux points de vue différents mais étrangers l'un à l'autre.

L'idée générale est d'aider les parents à tenir la fonction limitante parentale auprès de leurs enfants. Je rappelle que Françoise Dolto a beaucoup milité en son temps pour défendre l'idée que l'enfant se développait selon une découverte progressive de ses capacités, ce que nous appelons souvent aujourd'hui les compétences de l'enfant, et qu'à cette occasion, il pouvait développer une toute puissance infantile qui, si elle est nécessaire pour asseoir le sentiment de confiance en lui, doit pour autant être limitée par



ses parents, de façon à ce qu'il ne continue pas à se croire le centre du monde. Ces limitations commencent très tôt dans le développement par des petits moments d'attente, « attends mon bébé, je finis ce que je suis en train de faire et je m'occupe de toi », puis par des demandes d'actions à accomplir, « tiens prends ta petite cuillère pour manger ta purée, il faut bien que tu apprennes à le faire tout seul », jusqu'aux apprentissages plus connus de la propreté ou de la politesse.

Que veulent dire ces petits apprentissages de rien du tout ? Ils donnent à l'enfant l'indication qu'il n'est pas seul au monde, que d'autres y coexistent avec lui et qu'en aucun cas, il ne peut continuer à vivre comme s'il était un roi avec une armée d'esclaves à ses pieds. Lorsque les parents ont l'impression qu'ils ont tenu bon et que les professionnels de l'accueil des enfants et les enseignants sont sur la même longueur d'onde, alors l'enfant comprend que nous sommes dans un monde qui est soumis à des règles de fonctionnement groupal, ce qui équivaut à un apprentissage concret de la démocratie. Chaque occasion qui lui est donnée de vivre dans un groupe l'aide à renforcer en lui l'existence de la catégorie philosophique de l'autrui. Tout ce qui aide les parents à tenir cette position éthique protège la démocratie dont nous avons hérité et assure les conditions de sa transmission à nos enfants. À ce titre, le conseil municipal d'enfants, pour avoir participé à quelques travaux avec les enfants qui le constituent, me semble au plus près de cette transmission réussie des concepts de la démocratie. J'en remercie Véronique Bâcle et ses collègues, animatrices de cette instance.

Auprès de l'école

Les enseignants et autres professionnels de l'école ont besoin d'être aidés dans ces nouvelles missions. La hiérarchie de l'Éducation nationale, sous l'autorité de Monsieur Charlot, s'y emploie, et les contacts que nous avons avec Madame Luciani et Monsieur Druon, inspecteurs, montrent que nous sommes sur la même longueur d'onde. Mais les différentes enquêtes font apparaître que beaucoup trop d'enseignants se sentent dans l'incapacité à résoudre ces problèmes alors qu'ils en ont les compétences et le désir pour la plupart d'entre eux. Plutôt que de s'engager dans des jugements ou des abstractions fumeuses, il vaut mieux réfléchir avec eux à ces questions et tenter de trouver des réponses concrètes qui peuvent faire avancer leur résolution. C'est ainsi que le soutien des professionnels par des réseaux auxquels ils peuvent participer facilement et régulièrement, est de nature à les aider à créer, à tenir et à penser des solutions adaptées à chaque territoire, à chaque école, à chaque équipe pédagogique. Il s'agit donc de favoriser les interventions horizontales de facilitation à penser ensemble plutôt que des contraintes verticales supplémentaires. C'est tout le sens de la démarche d'Éric Debardieux et de ses correspondants dans notre ville, notamment Mickaël Masson, soutenue par les instances académiques que je remercie à cet égard. Il a compris et mis en œuvre une réflexion, des recherches et des actions fondées sur l'importance du « climat scolaire », plutôt que de toujours insister sur les aspects négatifs de la violence à l'école. Ce faisant, il redonne toute son importance fonctionnelle au concept fondamental d'équipe pédagogique, facteur décisif dans les changements intervenus positivement dans les écoles de la République. Mais c'est aussi le combat mené par Philippe Meirieu



depuis son engagement dans la profession de pédagogue, et dont vous pourrez apprécier, lors de sa conférence, l'ampleur et l'intelligence des recherches-actions et des enseignements, sans oublier de faire un tour par [son site](#) très attractif.

Voici à titre d'exemple, quelques expériences tirées de notre pratique commune dans le réseau de Lille sud, comme d'autres ont été menées dans celui de Fives, où Michel Libert est en train de réunir les résultats d'une « recherche action ». Je remercie, pour leur travail et leur ardeur, tous les participants de ces deux réseaux exemplaires. J'ai eu l'occasion d'être invité à participer à plusieurs « ateliers philo », notamment à Léon Fropié par Josyane Neuhauser et ses collègues et à Rachel Lempereur par Florence Pieters et ses collègues. J'ai pu apprécier, en situation concrète, comment se passaient ces expériences très intéressantes. Les enfants de grande section de maternelle sont invités chaque semaine à se réunir en petit groupe et à aborder des thèmes de la vie quotidienne en apparence, mais qui se révèlent des occasions de discuter des grandes questions philosophiques, non pas comme en classe de philo, de façon intellectuelle, mais avec le niveau de langage d'enfants de cet âge. Il serait d'ailleurs intéressant de prévoir un enseignement de la philosophie dans tous les degrés de l'enseignement, depuis la maternelle jusqu'aux études supérieures. Suivant les thèmes, les enfants parlent de leur point de vue, en tenant le bâton de parole qui les autorise à parler chacun à leur tour. Un débat peut ainsi s'engager avec des avis convergents et divergents et les positions des uns et des autres sont admises sans que cela pose de problème, on pourrait dire par principe. J'ai également vu que des problématiques de comportements dans la cour de récré, ou à la cantine, pouvaient donner lieu à des reprises dans les « ateliers philo », ce qui permettait aux enfants de distancier les envies d'en découdre immédiates, et ainsi introduire un écart entre la pulsion, sa représentation symbolique et sa satisfaction sans délais. J'ai pu par exemple constater que des enfants peuvent commencer leurs phrases après quelques mois de fonctionnement de l'atelier philo par un « je pense que » qui en dit plus long que n'importe quel développement. Ma dernière visite dans la classe de Josyane Neuhauser m'a permis d'entendre un débat passionnant sur « pourquoi y-a-t-il des chefs ? ». Après quelques échanges imagés sur qui commande à la maison et à l'école, et à la guerre, et à la cuisine, un enfant déclare qu'il est « le chef de ses petits frères et sœurs, et que d'ailleurs, il faut les couper en morceaux parce qu'ils font trop de bruit et m'empêchent de dormir ». Cette idée allume immédiatement les regards de ses copains et copines sur le mode : « ah tiens je n'y avais pas pensé tout seul, mais maintenant que tu le dis !... ». Un autre enfant lui dit qu'il n'est pas d'accord, et que les bébés, parfois sourient, et qu'on les aime beaucoup, même s'ils pleurent. Le reste du groupe, tout d'abord intéressé par l'expression crue de la violence fondamentale, est quelque peu rassuré par cette proposition, et abonde dans le sens des bébés qu'on aime. Et qu'une des fonctions des chefs est de protéger, en famille, à l'école, et à la cuisine. Et la maîtresse de conclure par un « vous vous rappelez que personne n'a le droit de faire du mal à quelqu'un » rassurant pour chacun. Ce subtil psychodrame groupal est une belle école de la vie qui met au jour les travers de chacun de nous et des solutions pour y remédier ensemble. Comme disait un certain, « Jusqu'à aujourd'hui, la philosophie nous a aidé à penser le



monde, mais maintenant, il s'agit qu'elle nous aide à le transformer »². Dont acte dans les « ateliers philo » !

Isabelle Mahieu, qui est en train de recenser les différents « ateliers philos » fonctionnant sur la ville de Lille, va ainsi nous permettre d'organiser une réunion de travail que j'espère aussi fructueuse que régulière, avec la participation des animateurs de tels ateliers intéressés par le travail en commun sur leurs effets réels vis à vis de la violence en milieu scolaire et périscolaire, et la capacité à jouer avec des objets, des mots, des phrases, des concepts plutôt que celle de la démonstration pénible de la loi du plus fort entre un loup et des agneaux. Le simple fait que des possibilités existent pour les enfants d'être écoutés et entendus par les autres enfants et par leurs adultes responsables, en groupes, constitue à mes yeux une révolution fondamentale dans le travail de culture, et dans celui de la prévention de la violence : partir de la violence qui existe de toute façon chez tous les enfants pour la transformer par et en culture. Nos enfants seront avec les autres comme nous avons été et sommes avec eux.

Plusieurs autres expériences se déroulent avec le même objectif en partant de prémisses un peu différents mais qui ont donné, là où elles ont eu lieu de façon cohérente, des résultats significatifs. C'est le cas du [« jeu des trois figures »](#) inventé par Serge Tisseron, et dont il est venu parler ici même il y a quelques années à l'occasion de nos États généraux violence et enfance. Petit à petit, une formation s'organise, notamment avec l'aide d'Adeline Beclin, des ateliers se mettent en place dans quelques classes, et les retours sont encourageants. Si la philosophie peut apporter les concepts pour appréhender le fonctionnement des ateliers philo, là ce sont ceux de la psychopathologie quotidienne qui nous y aident.

D'autres expériences ont été menées à partir du Palais des Beaux-Arts, et je remercie Anne-Françoise Lemaître et Juliette Barthélémy de m'y avoir associé. En effet, j'ai eu la chance d'être invité à collaborer avec les classes d'enfants autistes. Et depuis des enseignants ont eu la possibilité d'accompagner leur classe au musée pour questionner des œuvres d'art mettant en scène la violence afin d'en extraire la force esthétique à des fins pédagogiques générales. J'en remercie Céline Villiers. Nul doute que la culture entre aussi par ces voies dans le monde des enfants et des adolescents. En tout état de cause, ces expériences montrent que par différentes voies, des approches complémentaires sont possibles et même souhaitables, permettant aux uns et aux autres de choisir le média dans lequel ils sont le plus à l'aise pour apporter un élément de culture aux enfants. Monsieur Bruno Girveau, directeur du Palais des Beaux-Arts, que je remercie à cette occasion, vous racontera les enjeux qu'il tente de mettre en œuvre dans cette formidable perspective.

Auprès des professionnels de l'enfance

Mais si les interventions en milieu scolaire revêtent une grande importance à mes yeux, je crois profondément que leur maillage avec les nouvelles activités périscolaires (NAP) ne peut qu'en démultiplier les effets en profondeur auprès des enfants et de leurs parents. Dans ce cadre général de l'accueil des enfants avant et autour de l'école, les

² Karl Marx



professionnels exercent également une tâche fondamentale puisqu'ils aident directement à la socialisation, c'est à dire au renforcement du lien social déjà ébauché dans le milieu familial.

Nous savons que la fonction de ces professionnels est essentielle pour les activités de jeux, de psychomotricité, de langage que le lien social nécessite. Au cours de ces activités, c'est le concept de jeu qui se révèle le plus utile pour comprendre ce qui est mis en œuvre. Toutes les activités sont centrées autour du jeu. Ce jeu peut prendre diverses formes, mais à chaque fois, il montre que l'enfant utilise le jeu comme mise en scène de ce qu'il a vécu, de ce qu'il est en train de vivre, et d'anticiper ce qu'il va pouvoir vivre. Dans la plupart des cas, plusieurs enfants jouent ensemble et c'est dans cet « ensemble » que se construit la notion d'appartenance à un groupe, et que se transforment les tendances au rejet de l'autre, voire celles de bouc émissaire, celles de préférence pour l'un ou l'une des membres du groupe, enfant ou adulte, celles de régression, celles de place dans le groupe, leader ou non... Les professionnels, en accompagnant les enfants dans ces moments de création de liens communs, aident chaque enfant à se débrouiller de façon non programmée avec son histoire personnelle, familiale et ses capacités ou ses fragilités à le faire. Merci à Charlotte Brun et aux équipes municipales qui travaillent avec elles de faciliter ces approches complexes avec un dynamisme qui ne se dément pas.

Conclusion

En guise de conclusion, je souhaite vous raconter une histoire qui viendra répondre à mon introduction inspirée de la fable « Le loup et l'agneau », celle de Phébus et Borée³.

Borée, le vent du Nord, et Phébus, le soleil, jouent à savoir qui est le plus fort et qui contraindra un voyageur à ôter son manteau. Borée, après avoir tempêté sans succès afin d'arracher son manteau au voyageur, passe son tour à Phébus, qui en quelques rayons de son soleil réchauffe l'homme. Dès lors, le voyageur n'a plus besoin de son lourd manteau et le retire aussitôt sans violence.

Rappelez-vous votre enfance studieuse :

Le Cavalier eut soin d'empêcher que l'orage

Ne se pût engouffrer dedans.

Cela le préserva ; le Vent perdit son temps (...)

Le Soleil dissipe la nue,

Recrée, et puis pénètre enfin le Cavalier,

Sous son balandras fait qu'il sue,

Le contraint de s'en dépouiller.

Encore n'usa-t-il pas de toute sa puissance.

Cette fable profonde se termine par la fameuse morale :

Plus fait douceur que violence.

³ « Phébus et Borée », Jean de La Fontaine, troisième fable du livre VI - premier recueil des Fables de La Fontaine, édité pour la première fois en 1668.



Voilà ce que je revendique comme outil pédagogique fondamental pour changer les manifestations de violences en autant de graines de culture qu'il nous revient de faire pousser avec les enfants et leurs parents.





TABLE RONDE 1

DES PROJETS PARTICIPATIFS POUR PRÉVENIR LES VIOLENCES A L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE



Modérateur : **Philippe MEIRIEU**, *Chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie*

[Un aperçu des « pratiques réparatrices »](#)

Par **Andy LLOYD**, *Head of Children's Workforce Development in Children's Services, Leeds, Royaume-Uni*

[L'image manipulée](#)

Par **Dominique BENRACASSA**, *Professeur des écoles, Institut thérapeutique éducatif et pédagogique, Aix-en-Provence*

[Compagnie DANS6T](#)

Par **Bouziane BOUTELDJA**, *Chorégraphe, compagnie DANS6T, Tarbes*

[Déposons nos lances](#)

Par **Philippe MEIRIEU**





UN APERÇU DES “PRATIQUES REPARATRICES”

Par [Andy LLOYD](#), *Head of Children’s Workforce Development in Children’s Services, Leeds, Royaume-Uni*

Les « pratiques réparatrices » font partie des sciences sociales qui émergent dans un environnement socio-économique instable, à ruptures où les turbulences relationnelles (familiales, professionnelles, scolaires ...) deviennent le quotidien. Elles se veulent être une réponse active pour répondre aux problèmes sociétaux emprunts de violence et d’injustice. Leur usage promeut clairement la réduction de la criminalité, des incivilités, l’amélioration du comportement humain et « la réparation » des relations entre les personnes, afin que se développent la responsabilisation, l’écoute de l’autre, l’entraide et la verbalisation des ressentis, notamment en situation de conflits.

Appliquées en milieu scolaire, les « pratiques réparatrices » visent à aider les élèves à développer des contacts avec les autres et à gérer les conflits. Dans les deux cas, les « pratiques réparatrices » proposent et promeuvent trois grands principes qui demandent de la part des personnes un engagement, des explications et des décisions pour le futur. C’est sur cette base que le processus peut être initié.

Les pratiques réparatrices, tant dans les processus formels qu’informels, permettent aux travailleurs, directeurs, enfants, jeunes et leurs familles de communiquer de façon efficace. Elles tendent à supprimer les barrières, promouvoir le sentiment de communauté, inviter à la compréhension, et encourager la responsabilité sociale partagée.

+infos

[Le site Children’s Services – le Conseil Municipal de Leeds](#)

[Le site ville « amie des enfants » de l’UNICEF](#)

[Contacter Andy Lloyd](#)



Leeds est une grande ville au nord de l'Angleterre. Sa population avoisine les 850 000 habitants, dont 187 000 enfants et jeunes.

Leeds est très ambitieuse, elle souhaite devenir la meilleure ville dans laquelle les enfants puissent grandir. Cette aspiration se retrouve au sein de notre travail dans les Children's Services. Nous sommes d'ailleurs labellisés « ville amie des enfants » par l'UNICEF.

Pour réellement parler de « ville amie des enfants », toute la population doit être incluse, et pas uniquement les personnes directement impliquées dans le bien-être des enfants et des jeunes. Les enfants vivent dans des familles, les familles créent des communautés, et les communautés deviennent des villes.

Pour devenir une « ville amie des enfants », les enfants et les jeunes doivent être au cœur de la stratégie de développement économique de la ville. Après tout, ils sont les futurs acteurs de notre économie. Les enfants de Leeds ont besoin – et ont le droit – de la meilleure éducation qui soit, et cela implique tout le monde.

Nous voulons développer un nouveau contrat social entre la ville et ses citoyens ; contrat social qui a pour but de travailler **AVEC** les citoyens et les communautés, et non pas de faire les choses **POUR** eux ou ne rien faire du tout. Cela constitue ce que nous appelons une « pratique réparatrice », et Leeds souhaite être reconnue comme une « ville réparatrice ».

Les « pratiques réparatrices »

Le concept de « pratiques réparatrices » n'est pas nouveau. Il fait partie de la tradition Maori en Nouvelle-Zélande et des premières communautés dans certaines régions du Canada, et est le fruit d'une longue histoire.

Elles consistent à construire, maintenir et restaurer des relations. Les relations sont la composante majeure de n'importe quelle institution qui travaille avec les gens : écoles, services sociaux, hôpitaux, bureau du logement, etc. De bonnes relations facilitent beaucoup de choses dans la vie, et inversement, les relations fracturées peuvent causer de graves dommages. Les « pratiques réparatrices » offrent un langage permettant de nourrir les relations entre les individus.

Ce concept est différent de celui de « justice réparatrice ». La « justice réparatrice » est un outil puissant, offrant la possibilité à un individu lésé de rencontrer la personne à l'origine du dommage, avec l'idée de s'assurer que l'auteur du dommage comprend les conséquences de ses actes. De nombreuses histoires témoignent de l'efficacité de cette justice réparatrice

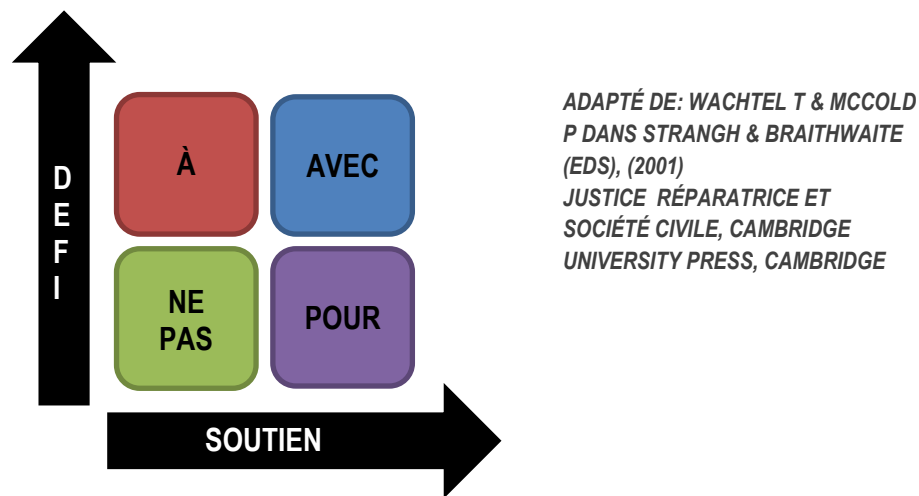
Les « pratiques réparatrices » en revanche sont différentes. Ce n'est pas un modèle ou une théorie, mais une façon d'être. C'est une valeur qui se doit d'être incorporée dans la vie quotidienne de chacun. Les organisations peuvent responsabiliser les gens dans ce sens, mais cela nécessite énormément d'efforts et de travail.

Paradoxalement, cela nécessite également d'être adopté de façon « top-down »⁴. En effet, même si les « pratiques réparatrices » tendent à réduire la hiérarchie et à autoriser à chacun de s'exprimer, ces politiques doivent être adoptées par les

⁴ Une approche dite « descendante », de haut en bas



représentants. Sans cette voix accordée aux individus, les représentants politiques n'auront pas la même légitimité à agir ; il faut que les représentants soient « réparateurs » afin que l'institution le soit également.



Les « pratiques réparatrices » à Leeds

Quand on parle de « pratiques réparatrices » à Leeds, on utilise les termes de « soutien » et de « challenge », qui se construisent autour de quatre concepts :

1. Le soutien bas et le challenge bas

Vous êtes complètement désengagé et ne vous intéressez pas aux individus en face de vous. Vous ne voulez ni comprendre les difficultés, ni chercher à trouver une solution. Vous n'aidez absolument pas !

2. Le soutien bas et le challenge élevé

Vous êtes engagé face au problème, mais n'apportez pas d'aide aux individus. Au lieu de cela, vous ne proposez que des niveaux de challenge très élevés sans offrir aucun outil permettant d'accomplir la tâche correctement. Vous apparaissez comme dominateur et menaçant. Vous imposez les choses **AUX** gens.

3. Le soutien élevé et le challenge bas

Vous êtes très compréhensif envers les individus et les problèmes qu'ils rencontrent. Vous souhaitez aider et êtes très impliqué dans la recherche de solutions. Cependant, vous n'encouragez pas les gens à développer de nouvelles compétences. Vous apparaissez ainsi comme bon et aidant, mais les individus ne deviendront pas plus résilients, et ne développeront pas de nouvelles compétences. Vous faites les choses **POUR** les gens.

4. Le soutien élevé et le challenge élevé

Vous vous montrez très coopératif avec les individus, et travaillez dur pour créer les conditions idéales dans lesquelles ils peuvent évoluer et réussir. En même temps, vous placez des attentes très élevées dans les individus, les poussez à travailler dur pour



qu'ils réussissent. Vous apparaissez ainsi comme enthousiaste et comme une personne qui recherche ce qu'il y a de mieux pour les gens. Vous travaillez **AVEC** les gens.

Les « pratiques réparatrices » consistent à travailler **AVEC** les gens – individus, familles et communautés. Créer les conditions du succès rend celui-ci plus atteignable. Cela évite de gaspiller de l'énergie en faisant les choses **POUR** les gens, et évite en même temps d'avoir une approche oppressive en faisant les choses **AUX** gens. Ne rien faire n'est tout simplement pas une option envisageable.

Une approche réparatrice est particulièrement utile lorsque l'on travaille avec les familles. Trop souvent, les professionnels ont adopté une approche **POUR** (qui crée une situation de dépendance des individus) ou une approche **À** (qui crée une rancœur et ne permet pas de développement personnel).

A Leeds, notre travail autour de la prise de décision de la part des familles a obtenu des résultats impressionnants étant donné que nous avons travaillé **AVEC** les familles pour développer un programme sain et approprié dans lesquels les enfants peuvent évoluer.

Nous avons mis en place un vaste programme de développement ; nous avons formé plus de 5 000 personnes à Leeds à la sensibilisation des « pratiques réparatrices » l'année dernière. Cela a contribué à changer la nature des débats au sein de la ville ; nous avons œuvré à intégrer les « pratiques réparatrices » dans notre processus de ressources humaines et dans notre service des réclamations. De nombreux meetings suivent un schéma réparateur en s'assurant que tout le monde ait la possibilité de s'exprimer.

Le fait de se réunir en cercle est un aspect important des « pratiques réparatrices ». S'asseoir en cercle signifie que tout le monde peut se voir, et place tout le monde au même niveau, sans aucune distinction hiérarchique. Cela signifie que les conversations peuvent se dérouler plus facilement, et tout le monde dans la pièce peut avoir une voix et être entendu par les autres.

Il peut être très utile dans certaines occasions de se servir d'un « objet de parole », cela peut être n'importe quel objet. En utilisant cet « objet de parole », seule la personne qui la tient peut parler, et tous les autres doivent écouter. Une fois que la personne tenant l'objet a fini de parler, elle le donne à quelqu'un d'autre pour qu'il puisse s'exprimer à son tour. Cette pratique est beaucoup utilisée à Leeds et a des résultats très positifs.

Beaucoup d'organisations ont des politiques qui opèrent comme des guides – et souvent comme des prescriptions – pour répondre à un problème. Ces politiques ont régulièrement une approche échelonnée : elles commencent par une première étape, et si cela ne fonctionne pas, on passe à une deuxième étape, une troisième et ainsi de suite.

L'écueil est de considérer cette approche comme une approche d'escalade et non de résolution des problèmes. L'approche réparatrice cherche à trouver une résolution des problèmes dès la première opportunité. Effectivement, certains cas nécessitent une escalade, mais nous cherchons à résoudre les problèmes le plus tôt possible.



Conclusion

Leeds est une ville importante, avec une grande ambition: devenir la meilleure ville dans laquelle les enfants grandissent. Nous pensons que notre « révolution réparatrice » aide à changer les comportements et attitudes à travers la ville, et donc nous rapproche de notre objectif.

Nos progrès ont été reconnus par l'OFSTED (Office for Standards in Education), qui a, au terme de son évaluation, considéré les services à l'enfance de Leeds comme excellents avec un encadrement et une gestion remarquables.

Leeds a par ailleurs remporté plusieurs prix nationaux dans ce domaine, qui sont autant de preuves de l'efficacité des « pratiques réparatrices » dans notre travail.

Il reste encore beaucoup de travail à accomplir, mais Leeds a ouvert la voie à un meilleur contrat social. Si vous souhaitez en apprendre plus sur notre travail, n'hésitez pas à nous contacter.



Modérateur : Philippe MEIRIEU, Chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie

- « Overview of restorative practices » par Andy LLOYD, Head of Children's Workforce Development in Children's Services, Leeds, Royaume-Uni
- « L'image manipulée » par Dominique BENRACASSA, Professeur des écoles spécialisé à l'Institut thérapeutique éducatif et pédagogique, Aix-en-Provence
- Compagnie DANS6T, Bouziane BOUTELDJA, Chorégraphe de la compagnie DANS6T, Tarbes



L'IMAGE MANIPULÉE

Par [Dominique BENRACASSA](#), Professeur des écoles, Institut thérapeutique éducatif et pédagogique, Aix-en-Provence

Devant une diffusion croissante du nombre d'images, notamment sur Internet, il devient urgent « d'apprendre à voir ».

Il s'agit alors d'associer la technique et l'analyse d'image dans des projets cohérents de création ou le choix personnel s'appuie sur plusieurs découvertes. Choisir une photo plutôt qu'une autre, c'est sortir du rôle du consommateur manipulé.

Critiquer et comprendre une image, c'est un peu comme ne pas faire de fautes d'orthographe et savoir manipuler la langue. La manipulation d'images est un véritable outil contre l'échec scolaire avec des prises d'autonomie, la mise en valeur d'expériences personnelles, la mise en évidence immédiate d'une dialectique en théorie et en pratique.

Enfin et surtout, il ne faut pas oublier le plaisir de la création comme facteur d'évolution et d'épanouissement personnel.

Tout d'abord merci à la Ville de Lille et à toute son équipe pour cette invitation. Je suis très touché de la reconnaissance que vous portez à mon travail et j'espère que ma présentation sera à la hauteur de vos attentes.

Je suis enseignant, professeur des écoles, spécialisé TED (Trouble envahissant du développement) dans l'académie d'Aix-Marseille et mis à disposition, par l'Éducation nationale, dans un ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique). L'ITEP, c'est le dernier recours pour certains enfants quand tout a échoué.

+infos

[Le site de Dominique Benracassa](#)

[Extraits du projet en images « L'image manipulée »](#)

[Reportage du CNDP sur le projet "L'image manipulée" lors du salon "INTEGRATICE" à Marseille](#)

[In situ, intervention avec la classe itinérante de "L'image manipulée"](#)

[L'art « est mission »...\(ou l'apport de l'art dans la pédagogie.\)](#)

[Contacter Dominique Benracassa](#)



En ITEP, nous avons l'habitude de dire que nos élèves sont des « bombes à retardement » mais aucune n'est réglée sur la même heure. J'espère que nous aurons l'occasion d'en reparler.

Pourquoi ai-je monté ce projet de l'image manipulée ?

Parce que je suis avant tout comme mes élèves, c'est-à-dire en grande difficulté quand j'appréhende le monde, son évolution et que j'essaie de le comprendre. Je me suis attaché à ce qui me passionne et, en ce qui me concerne, c'est l'art dans sa globalité et, plus particulièrement, les arts plastiques et visuels.

J'ai longtemps articulé mon travail avec les enfants de manière intuitive autour de compositions et de créations poétiques. J'essaie de développer l'esprit créatif des enfants, par des pratiques et des analyses critiques. Je reste intimement persuadé que l'art et la créativité sont les clefs de l'épanouissement personnel.

Par les pratiques artistiques, je les prépare à devenir des consommateurs actifs en leur proposant de cultiver ensemble nos différences dans l'intelligence, le respect et la bonne humeur ou pour le dire autrement, nous tentons de répondre ensemble à la question : comment être capable de trouver un chemin le mieux adapté à son profil et à ses capacités dans un monde de plus en plus complexe ? En somme, j'essaie de les préparer à devenir des « consommateurs Acteurs » ! C'est l'un des objectifs principaux de mon travail.

Quand je regarde le monde et ses paradoxes, je suis en révolte moi aussi, comme mes élèves. Comment comprendre l'incompréhensible dans un monde schizophrène ? Comment faire, quand nous-mêmes, souvent, nous cautionnons, par nos actes, cette course folle d'un monde de non-sens ?

Nous sommes inadaptés... comme mes élèves. Dès le début, j'ai compris que si je voulais rester, résister, il fallait inventer des pistes de travail dans lesquelles la révolte puisse s'exprimer (détresse, violence, et surtout la peur...). Révoltes des élèves, mais aussi les miennes.

Comment exister dans une relation constructive face à des enfants rejetés et exclus par ce système dont nous sommes nous-mêmes les représentants ? Comment faire, sinon en bouleversant l'ordre établi ?

J'insiste à nouveau : quand un enfant arrive en ITEP c'est que toutes les prises en charge familiale, pédagogique et éducative ont échoué. La plupart d'entre eux expriment, dans leur comportement violent, le rejet de tout ce qui s'apparente de près ou de loin à « l'école ». Quelles stratégies construire alors, sinon en expérimentant, en adaptant les solutions en fonction des individus, des lieux, des envies, des parcours, du temps ?

C'est la raison pour laquelle la créativité est la base de mon travail parce qu'elle propose à chacun d'inventer son propre univers, de bousculer certaines règles établies et elle devient alors le moteur d'apprentissage, d'échanges et de solidarité. « Bousculer, transgresser les règles », voilà pour le moins une démarche pédagogique étrange quand on s'occupe d'enfants dont l'expression de la souffrance s'exprime justement par la



transgression des règles. L'art bouleverse les valeurs et remet les choses en question, constamment.

L'artiste, c'est celui qui cherche, celui qui transgresse, qui s'oppose à l'ordre établi. Nous sommes là dans un scénario très proche du comportement de nos élèves : les artistes transgressent, mais mes élèves aussi. Les artistes refusent et mes élèves aussi. Les artistes explosent les cadres proposés quels qu'ils soient... Je parle des vrais artistes. Mes élèves, en véritables artistes qu'ils sont, explosent tous les cadres qui leur sont proposés quels qu'ils soient.

Alors vu mon parcours, quand l'informatique est arrivé je m'y suis intéressé de près. Aujourd'hui, c'est enfoncer une porte ouverte que de dire que l'informatique est venu bouleverser la société. Depuis quelques années, l'art s'en est emparé et nous apporte de nouvelles pistes de réflexion en nous ouvrant des possibles jusque-là inimaginables.

Pourquoi « image manipulée » ? Parce que devant la diffusion croissante du nombre d'images, notamment sur Internet, il devient urgent, extrêmement urgent « d'apprendre à voir ». Faire sortir de l'esclavage devant l'image, donner les clefs de ce média, savoir lire une image, c'est en quelque sorte favoriser une appropriation du réel et de notre société, comme les mots, la lecture des mots...la lecture des images.

« L'image manipulée », ce pourrait être tout simplement le nom de notre société, manipulés que nous sommes par le flux incessant d'images et de sons qui nous agressent et nous donnent l'illusion d'avoir le choix ! Les images nous endoctrinent et font de nous des consommateurs aveugles, et nos enfants en sont les premières victimes!

J'ai choisi de décortiquer ces images, de décrypter avec mes élèves ce langage implicite en prenant le temps d'analyser, de déconstruire, d'inventer, de reconstruire, et d'essayer de comprendre. Mon objectif étant d'agir comme un révélateur de compétences, pour que ces enfants deviennent un jour, peut-être, de vrais « consomm'Acteurs », des critiques éveillés.

La genèse

Concrètement, le projet a débuté quand j'ai commencé à acheter des ordinateurs d'occasion avec mes propres deniers. J'ai fait le pari un peu fou d'initier mes élèves à plusieurs logiciels dont Photoshop. Nous avons commencé à jouer avec des magazines, des ciseaux, du papier, de la colle, pour faire des collages et inventer des univers oniriques. Et puis nous avons fait le même travail mais avec des outils informatiques.

Très rapidement les élèves se sont intéressés. Constatant que le projet était concluant, l'établissement en a financé une partie et en a fait sa vitrine. Au bout de trois ans, nous avons également réussi à obtenir un financement de la Mairie d'Aix en Provence.

Nous avons travaillé avec les services de la Mairie en réalisant l'affiche de la manifestation artistique *C'est Sud* organisée par la municipalité. Nous avons aussi participé au *Festival d'Art Lyrique d'Aix* sur l'opéra « Le nez de Chostakovitch » avec



une exposition intitulé *Imagi-nez*. Plus le projet prenait de l'ampleur, plus je me disais que mes élèves étaient en train d'acquérir de réelles compétences.

Quand les élèves apprennent aux enseignants

J'ai commencé à imaginer que ces tutorats qui se mettaient naturellement en place dans ma classe, pourraient très bien s'exporter.

Je l'imaginai seulement. Jusqu'au jour où une conseillère pédagogique est venue me voir pour me faire intervenir en tant que plasticien pour préparer trois futures professeurs des écoles aux épreuves d'arts visuels. En trois jours, accompagnées par mes élèves d'ITEP, elles ont conçu un projet et réalisé une affiche personnelle. Trois étudiantes, futures professeurs, sont donc venues se former auprès d'élèves exclus par le système même qu'elles souhaitaient intégrer ! C'est assez savoureux à mon sens et pas mal comme pied de nez ! Moi, j'ai vu ça comme une œuvre artistique, une performance, un gag. En tout cas une opportunité pour ce projet de tutorat.

Tout doucement, d'autres financements sont arrivés nous permettant d'acheter une quinzaine de Macbook, des appareils photo, des vidéoprojecteurs, etc. Nous avons contacté plusieurs écoles et, pendant trois ans, nous avons travaillé avec des écoles primaires, mais aussi des collèges. Nous nous déplaçons avec un fourgon de l'établissement, sept enfants, un éducateur et moi-même. Sur place, la plupart du temps, nous n'avons plus qu'à nous installer dans une salle qui nous était réservée et à attendre les groupes de 10 à 12 élèves. Les tutorats se mettaient en place et au bout du projet nous avons à chaque fois réalisé une exposition dans les lieux qui nous accueillait.

Un vrai pari que de faire revenir des enfants, en tant qu'experts, dans les écoles qui les avaient exclus. Nous venions de créer une classe créative ambulante.

Nous avons également participé à plusieurs expositions dans des bibliothèques des centres culturels, des écoles, etc. Enfin, notre travail a retenu toute l'attention de l'équipe d'ingénierie éducative qui a édité quatre pages sur ce projet et a réalisé une vidéo consultable sur Internet et disponible au CRDP lors de la manifestation *IntégraTice* à Marseille (intégration des nouvelles technologies au service du handicap) ; manifestation pendant laquelle mes élèves ont travaillé sur place, démontrant au public, leurs compétences acquises.

Quel bilan peut-on faire de ce travail ?

Les points négatifs :

- Une hiérarchie dépassée, déstabilisée devant un projet aussi novateur.
- Une administration lente, lourde, impersonnelle.
- Des problèmes de financement et d'organisation contraignants. Nous avons dû nous substituer à des médiateurs culturels en recherche de financement.
- La gestion du découragement qui découle de toutes ces pesanteurs administratives et financières, malgré la certitude d'être dans le vrai.

Les points positifs :

- Une adhésion des enfants au-delà des mes espérances.



- De réelles compétences acquises et transférables en termes de savoir-être et de savoir-faire.
- Une transversalité concluante des compétences et des acquis. Des comportements apaisés, des échanges riches, une collaboration constructive, un climat plus serein dans le groupe. .
- Pour chaque enfant, une image de soi restaurée par la reconnaissance de ses compétences et sa réelle fierté d'échanger des savoirs. Ils ont enfin été considérés et le regard porté sur eux en a été modifié.

Merci encore pour cette invitation qui est un formidable coup de projecteur sur ces enfants. Je pars en retraite cette année. Le projet finira peut-être aux oubliettes mais je reste ouvert à toutes propositions, dans l'esprit de ce que je viens de vous exposer.





COMPAGNIE DANS6T

Par [Bouziane BOUTELDJA](#), Chorégraphe, compagnie DANS6T, Tarbes

+infos

[Le site de DANS6T](#)

[Contacter DANS6T](#)

Les violences physiques et verbales ont fait partie de mon enfance, en tant qu'agressé mais aussi parfois en tant qu'agresseur. Au travers de mes spectacles, je parle des violences mais aussi de la danse et de la façon dont le corps conduit à une émancipation, libère de certains carcans, brise des tabous que la langue ne dit pas, soulage des blessures profondes, évite l'enfermement dans un engrenage de violence, pour finalement aider à trouver les mots et le courage de se défendre. J'ai donc créé depuis ces cinq dernières années trois spectacles sur le thème de la violence la façon de s'en sortir :

- *Kiff l'équilibre*, en direction des primaires et des collégiens sur l'activité physique, l'alimentation, les moqueries.
- *Altérité*, sur les discriminations subies mais aussi sur mes préjugés, mes actes discriminatoires et comment la différence de chacun était une grande richesse (fondement du vivre ensemble).
- *Réversible*, sur les violences morales, religieuses, sexuelles, et la manière dont je m'en suis sorti.

Le chorégraphe fait un travail de recherche au même titre qu'un spécialiste, prenant le mouvement comme son outil. L'artiste agit comme un thérapeute. L'art pousse aux rencontres, aux réflexions sur un parcours et c'est dans ce sens que j'ai pu travailler sur



mes douleurs pour les évacuer et démontrer aux publics avec lesquels j'échange l'inutilité de faire ou se faire violence. Dire les choses avec le corps permet de préserver l'intime.



EXTRAIT DU SPECTACLE RÉVERSIBLE PAR DANS6T © PHOTO - GILLES VIDAL





+infos

[Le site de Philippe Meirieu](#)

DÉPOSONS NOS LANCES

Par [Philippe MEIRIEU](#), *Chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie*

Dans le langage courant le mot « éducation » renvoie, le plus souvent, à la question scolaire. En réalité, c'est, bien évidemment, un mot qui renvoie à une réalité beaucoup plus large. Un fameux proverbe africain dit qu'« il faut tout un village pour éduquer un enfant » et, effectivement, il faut tout un village, même s'il y faut aussi, évidemment, une école. Il faut des parents qui assument la fonction de filiation, c'est la famille « nucléaire » ; il faut les frères, les sœurs, les oncles, les tantes, etc., c'est la « famille élargie » ; il faut le tissu associatif, culturel, sportif et social qui joue un rôle déterminant dans l'éducation des enfants. Les mouvements de l'Éducation populaire apportent, en effet, à l'enfant ces « tiers lieu » dans lesquels il peut, tout à la fois, choisir, coopérer, se développer et apprendre dans la liberté. Mais l'éducation c'est aussi l'environnement urbain ou rural, ce sont les médias, etc. L'éducation c'est, en somme, tout ce qui contribue à aider un enfant à vivre et à se développer.



« La violence appartient à l'anthropologie humaine fondamentale, en ce sens qu'elle occupe le devant de la scène de l'humanité depuis toujours »
Jacques Pain – professeur des universités, Paris X Nanterre

Tout d'abord, proposons une définition acceptable de la violence : « ce qui détruit l'humain comme être de parole, ce qui détruit l'humain en nous et dans les autres ». La démocratie et toutes nos institutions sont consubstantiellement vulnérables à la violence et à ceux qui n'acceptent pas le consensus fondateur : « convaincre sans vaincre ». Seules les dictatures peuvent parvenir à éradiquer totalement les violences en instituant une « violence suprême » qui se prétend légitime. Si nous voulons la démocratie, il faut que nous sachions qu'elle est fragile et que toutes sortes de violences la menacent en permanence. Les questions qui se posent donc à nous sont : comment éduquer à la parole contre la violence ? Comment vivre et apprendre ensemble en métabolisant notre violence pour en faire une force créative ?

Malheureusement nous nous trouvons souvent face à des élèves qui, malgré nos injonctions et leçons de morale, sont dans la violence. Et cette violence scelle l'échec de toute parole. Platon explique, au tout début de *La République*, « Nous ne pouvons nullement persuader des gens qui ne nous écoutent pas ». Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? C'est bien ce problème auquel se trouvent quotidiennement confrontés de nombreux enseignants et éducateurs. Ils expliquent des choses à des élèves, en imaginant qu'ils sont, comme eux, sur le mode de la rationalité ; ils leur expliquent par le détail qu'il ne faut pas s'énerver, pas s'exciter, travailler, etc. mais les élèves ne sont pas dans ce langage-là. Si les élèves étaient capables d'entendre cela, le problème serait résolu. C'est précisément parce que les élèves ne sont pas encore dans la parole qu'ils n'entendent pas ce que l'on peut leur dire et restent dans la violence.

Quand quelqu'un fonce sur vous, qu'il est dans une pulsion irrépessible, vous pouvez toujours lui dire : « Attends, attends ! Reprenons les choses au départ, voilà ce que dit le droit, voilà ce que disent les règles ». Mais il est incapable de vous entendre. Pascal, dans *La Douzième provinciale*, nous rappelle une réalité que nous vivons tous les jours, dans tous les domaines, y compris celui de la politique internationale : « La violence et la vérité ne peuvent rien l'une sur l'autre ». Ce qui est heureux, car « la violence ne peut rien pour détruire la vérité » mais ce qui est malheureux, car la vérité ne pourrait rien pour empêcher la violence.

Plus près de nous, Emmanuel Levinas pose superbement le problème dans *Liberté et Commandement* : « Comment entraîner au dialogue des individus portés à se faire violence ? La tentation est d'utiliser pour cela la tyrannie », sinon, « il faut supposer une disposition préalable à la société et à la paix . Il faut un discours d'avant les discours, une raison avant la raison, une entente préalable au dialogue où chaque interlocuteur accepte de ne pas fondre sur l'autre, mais au contraire de l'accepter dans sa radicale altérité, accepter son interlocution ». « Éventualité pure », dit Levinas, mais exigeance fondatrice.



Car, au regard de l'histoire, les violences ne sont pas une fatalité. Certes les humains vivent, depuis toujours, dans des conflits, mais ces conflits peuvent les faire progresser dès lors qu'ils sont pensés comme des occasions de dépassement, comme des situations où mobiliser, tout à la fois, la raison et l'empathie, pour construire avec l'autre – ou les autres – une compréhension des défis auxquels faire face et un moyen de les dépasser. À cet égard, nous avons un impérieux devoir d'« innover » contre les violences, car toute violence requiert l'acceptation de ceux et celles qui y sont impliqués, ou, tout au contraire, la détermination pour mettre en place des moyens qui permettent de la métaboliser. Ainsi la création artistique ou scientifique peuvent-elles métaboliser la violence, de même que le débat informel et ritualisé telle que nos sociétés démocratiques l'ont institué. Mais, on peut aussi « innover contre les violences » en organisant des situations – en particulier éducatives – pour permettre que, justement, on n'ait pas besoin de faire appel à la violence. Le principal enjeu de l'éducation devient alors : rendre possible le sursis entre la pulsion et l'acte pour permettre à la pensée d'émerger et de se structurer.

Dans ce cadre-là, les adultes doivent faire alliance avec les élèves, et poser avec eux un acte fondateur, celui de la suspension de la violence. Acte fondateur de toute humanité et de toute socialité, que décrit en ces termes le sociologue Marcel Mauss en conclusion de son *Essai sur le don*, évoquant métaphoriquement le début de toute authentique société humaine :

« Pour commercer, il fallut d'abord savoir poser les lances [...] ; c'est ainsi que le clan, la tribu, les peuples ont su – et c'est ainsi que demain dans notre monde dit civilisé, les classes, les nations et aussi les individus doivent savoir – s'opposer sans se massacrer et se donner sans se sacrifier les uns aux autres [...]. Les Chroniques d'Arthur [Marcel Mauss renvoie bien sûr aux Chevaliers de la Table Ronde] racontent comment le roi Arthur, avec l'aide d'un charpentier de Cornouailles, inventa cette merveille de sa cour : la « Table Ronde » miraculeuse autour de laquelle les chevaliers ne se battirent plus. [...] Il est inutile d'aller chercher bien loin quel est le bien et le bonheur, il est là, dans la paix imposée, dans le travail bien rythmé en commun et solitaire alternativement, dans la richesse amassée puis redistribuée, dans le respect mutuel et la générosité réciproque que l'éducation enseigne. »

Nous pouvons partager ces belles paroles, mais nous avons perdu le charpentier de Cornouailles, alors même que nous aurions bien besoin de retrouver quelqu'un qui puisse nous aider à construire des tables rondes autour desquelles nous puissions parler sans nous agresser ni nous massacrer :

« Ô toi qui entres ici, pose ta lance avant d'entrer, à la fois ta lance physique, mais aussi ta lance mentale. Tu entres dans un espace où ce n'est pas la violence qui fait loi, c'est autre chose qu'on va appeler le symbolique. »

C'est le pari de l'école et de la démocratie, mais il faut savoir que c'est un pari extravagant, indissociable de l'effort constant pour le faire exister.



« Ô toi qui entres ici, tu entres dans un espace où la parole, la rigueur et l'intelligence font loi, où la violence et le rapport de force sont a priori disqualifiés. Ô toi qui entres ici, tu t'assoies autour de la table ronde, sans javelot, syn boïlos, sans arme avec pour ressource essentielle précisément le symbolique ».

Cette table ronde, je voudrais lui donner un peu de contenu. Je ne suis pas le charpentier de Cornouailles, capable de faire une table magique autour de laquelle les hommes se réconcilieraient, mais je pense néanmoins que si nous nous mettons ensemble, si dans un établissement ou une institution, les éducateurs se mettent ensemble avec les personnels administratifs et de service, ils peuvent construire des tables rondes autour desquelles on peut peut-être parvenir à ce « travail bien rythmé » que Marcel Mauss évoquait dans *l'Essai sur le don*.

Ce « travail bien rythmé » s'articule, à mes yeux, autour de différents éléments fondamentaux qui sont autant de moyens pédagogiques pour « prévenir les violences », et je vais en préciser quelques-uns sans prétendre, bien sûr, à l'exhaustivité : surseoir, symboliser, entendre, débattre, ritualiser et coopérer.

Surseoir

Surseoir, c'est, en premier lieu, différer la réaction immédiate : « Tu peux me demander quelque chose mais je ne suis ni celui qui va te le refuser systématiquement ni celui qui va te l'octroyer systématiquement pour avoir la paix. Je suis celui – parce que je suis un adulte – qui va te dire : « on prend le temps d'y penser, on prend le temps d'y réfléchir, on en reparle. » Ce qui ne veut pas dire : « ta parole ne m'intéresse pas », mais ce qui ne veut pas dire non plus « tu peux tout te permettre ». À égale distance entre « je ne veux rien savoir » et « tu as tous les droits », je te demande – et même je t'impose, parce que c'est ma responsabilité d'adulte et d'éducateur – de surseoir avant de passer à l'acte, de passer ta pulsion au crible de la pensée.

Surseoir à l'acte est ainsi une contrainte qui permet à l'enfant de mettre de l'ordre dans son chaos psychique, pour ne pas s'enkyster dans le pulsionnel et, ainsi faire, émerger sa pensée, s'inscrire dans la temporalité. Notre rôle est de trouver les contraintes qui vont permettre à l'enfant d'entrer dans ce processus de subjectivation. Ni être dans le « oui » tout le temps, ni dans le « non » systématique, mais bien dans la réflexivité : « Non, pas tout de suite. Oui, mais peut-être ? Prenons le temps d'y réfléchir et de nourrir cette réflexion des œuvres de culture ».

J.-J. Rousseau nous explique que c'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais que c'est l'enfant qui grandit et apprend. Il y a là deux réalités qu'il faut faire fonctionner ensemble mais dont la simultanéité n'est jamais garantie. Nous aimerions bien que lorsqu'on éduque et qu'on enseigne l'enfant grandisse et apprenne. Mais il y a disjonction entre les deux processus. Ils appartiennent à des acteurs différents qui parfois se rencontrent, et alors l'éducation advient. Mais cette rencontre n'est qu'une rencontre, ça n'est en aucun cas une causalité systématique. C'est pourquoi il faut assumer la contrainte éducative dès lors que cette contrainte permet l'émergence de la liberté.



Pour illustrer cette thèse, je voudrais évoquer une figure beaucoup plus récente de l'histoire de la pédagogie, Janusz Korczak, un pédagogue polonais, mort dans les chambres à gaz de Treblinka en 1942. Nous sommes dans l'entre-deux-guerres, Korczak est à Varsovie, il recueille les orphelins, les enfants des rues, la « racaille ». Il va affronter un problème complexe : la violence, les enfants se bagarrent tout le temps. Il essaie, dans un premier temps, de leur expliquer qu'il ne faut pas se battre ; parfois même il les punit, mais rien de tout cela ne marche très bien. Alors il invente un système : « la boîte aux lettres » et il leur dit : « Vous avez le droit de vous battre, vous avez le droit de vous taper dessus mais à une condition : prévenir l'autre par écrit au moins 24 heures à l'avance ». À partir de ce moment-là, tout bascule. On introduit la boîte aux lettres, « la boîte des bagarres », la possibilité, enfin, de réfléchir avant d'agir. Ceux qui ne savent pas écrire pourront dicter leur message, ceux qui ne savent pas lire se feront faire la lecture. Chaque soir, Korczak lit quelques lettres en les anonymant ; il raconte des histoires ou parle de l'actualité qui fait écho à cette violence. Et, tous les jours, Korczak distribue le courrier. Les enfants commencent alors à répondre par écrit. Ainsi une correspondance se met en place dans l'orphelinat. Selon Korczak, elle a le double mérite de « diminuer les bagarres et d'améliorer la maîtrise de la langue ». Du point de vue pédagogique, on a là un dispositif où une contrainte féconde permet le développement de la liberté.

Cette méthode peut paraître naïve ; cependant, elle ne l'est pas tant que ça. Les praticiens de ce qu'on appelle « la pédagogie institutionnelle », héritiers de la pédagogie Freinet, proposent une expérience similaire, la « pratique du conseil » : un moment ritualisé dans la classe où l'on peut s'exprimer sur ce qui s'y passe, le corollaire étant qu'on ne peut pas dire ces choses-là en dehors du « conseil » et que le déroulement du conseil obéit à des règles très strictes.

Le sursis est donc absolument essentiel et je crois qu'aujourd'hui nous avons besoin de construire en permanence ces espaces de sursis, qui sont en réalité des espaces pour la pensée : ne pas faire tout de suite, réfléchir, écrire, se nourrir de la pensée des autres et de celle des œuvres. Et n'oublions pas que *surseoir* c'est aussi *différer* au sens de Derrida. Différer c'est autoriser chacun à se dégager de ce qu'il prend parfois trop facilement pour une identité et en quoi il est enfermé. Différer c'est s'autoriser à faire sauter les étiquettes et à sortir des stéréotypes. En ce sens, l'école est un lieu où l'on apprend à différer, c'est même une de ses missions premières. C'est pourquoi je suis convaincu qu'il faut réinterroger nos institutions scolaires sous cet angle-là et se demander si les dispositifs que nous mettons en place permettent bien cela.

Symboliser

Symboliser c'est d'abord la capacité à se représenter ce qui n'est pas présent devant nous. La première symbolisation, chez Piaget par exemple, c'est la faculté de penser que ce n'est pas parce que la balle est passée sous le canapé qu'elle n'existe plus. Certains enfants n'ont pas construit ce qu'on appelle la « permanence de l'objet ». Ils pensent alors que lorsqu'un objet sort de leur champ de vision, il n'existe plus. *Symboliser* c'est pouvoir nommer la balle et, lorsqu'on ne la voit pas, c'est pouvoir en



parler, c'est pouvoir évoquer des choses en les mettant à distance, mais c'est aussi, plus largement, donner forme à ce qui nous habite.

C'est ainsi que *symboliser* c'est donner à l'enfant un récit à travers lequel il va reconnaître implicitement, puis explicitement, ce qu'il vit. Pourquoi est-il si important de continuer à raconter le *Petit Poucet* aux enfants ? Parce que cette histoire parle de ce qui hante tous les enfants : la peur d'être abandonnés par leurs parents. Raconter cette histoire à un enfant, c'est lui parler de lui mais sans violer son intimité. L'enfant reconnaît des éléments qu'il porte en lui, mais qui prennent là une forme qui les rend saisissables et qui lui permet de les traiter sur le plan symbolique. Il va alors pouvoir comprendre ce qu'il vit et, progressivement, ne plus être manipulé par ses pulsions.

Enfin, *symboliser*, c'est donner à l'élève les ressources nécessaires - le « nourrissage » selon l'expression qui désignait l'éducation en vieux français - pour le rendre capable d'utiliser un langage qui soit habité par l'exigence de précision, de justesse et de vérité. Car c'est ainsi que le langage se dégage de l'expression immédiate et souvent brutale à l'égard de l'autre, qu'il s'éloigne de la violence en y introduisant cette inquiétude qui le rend proprement humain : inquiétude de brutaliser, de blesser l'autre, de ne pas suffisamment prendre soin de lui. Les enfants qui sont dans l'injure ne sont pas dans l'inquiétude de la parole. Ils sont dans la brutalité du langage. Il s'agit donc de nourrir le langage de l'inquiétude de la parole. Et la symbolisation permet d'accéder ainsi à un niveau supérieur de l'échange : elle rend l'élève capable d'emprunter à la mythologie, à la littérature, à la science, à toutes formes de culture, des images pour figurer ses propres pulsions, les apprivoiser, les exprimer dans une forme épurée, grâce à la catharsis, pour s'inscrire ainsi dans l'humaine condition. C'est le rendre capable de se donner des modèles d'intelligibilité du monde. C'est comprendre comment fonctionne le monde, comprendre qu'il n'est là ni pour m'agresser, ni pour être agressé. Un tel modèle de compréhension leste ma relation au monde et, d'une certaine manière, m'aide à me départir de ma violence.

Entendre

Entendre l'enfant n'est, évidemment pas, l'approuver, mais accepter de « faire avec ». C'est-à-dire ne pas se résigner à ce qu'il est ou demande, mais engager avec lui une interlocution authentiquement éducative. Il ne s'agit pas de se boucher les oreilles en se disant que « ça lui passera » et que, de toutes façons, il est trop jeune pour que ça ait la moindre signification ou importance. Symétriquement, l'entendre ne veut pas dire le plaindre à satiété, voire en rajouter à l'infini dans la lamentation. Les enfants ne goûtent guère ces excès qui, au prétexte de notre affection, les enveloppent de compassion jusqu'à les étouffer : les jérémiades et les pleurnicheries sont affaires d'adultes qui confondent l'enfance et l'infantile, dissolvent toute authenticité dans l'exhibition, et, finalement, rapetissent leurs fils et leurs filles pour s'en faire des jouets. C'est pourquoi « entendre l'enfant » quand il dit « Aie ! » est tout à fait autre chose. C'est d'abord lui faire savoir qu'on l'entend. En l'écoutant, tout simplement. La chose est d'une extrême banalité et d'une extrême exigence à la fois : car faire savoir à l'autre qu'on l'entend, c'est d'abord consentir à l'écouter. C'est le reconnaître par l'attention qu'on lui porte. C'est créer par notre présence attentive, cette aspiration, cette attente, cette possibilité d'une



expression qui ne préexiste pas tout à fait à notre interlocution mais va venir s'inscrire, petit à petit, dans l'espace que nous acceptons d'ouvrir en nous pour l'autre. Entendre l'enfant c'est l'autoriser à dire, c'est à dire le rendre auteur.

Entendre l'enfant, c'est donc, indissociablement, lui apprendre à parler. Être attentif à ce qu'il esquisse et l'aider à le formaliser. L'écouter, reformuler, répéter, répondre, écouter à nouveau, reformuler encore, reprendre le dialogue plus tard, tout à l'heure, quand l'excitation sera tombée, patiemment. Être attentif quand il trouve le mot, l'expression, la phrase, le trait, le dessin qui expriment miraculeusement « ce qu'il veut dire » - non que « ce qu'il veut dire » préexiste à ce qu'il dit, mais parce qu'il y a, dans l'émergence d'un sujet, des moments privilégiés où le langage devient le contemporain de ses émotions. Les mots disent alors ce qu'on ne pouvait pas vivre parce qu'on ne pouvait pas le dire. Et l'on se met à vivre plus fort, plus vrai. Le langage est ainsi un accès à la vie intérieure. Et ce langage, pour émerger, a besoin de l'interlocution d'un adulte, d'une interlocution sérieuse.

Mais trop de grandes personnes croient qu'il faut attendre que les enfants sachent parler pour leur parler ! C'est pourquoi beaucoup d'enfants n'apprennent pas vraiment à parler : il accèdent, vaille que vaille, au cri, à l'injonction, au caprice, à l'insulte, à la plainte... mais pas à la parole. Et de leurs peurs, comme de leurs joies, ils ne parviennent à parler avec quiconque. Ils s'y enferment. Les choses s'incrument en eux sans entrer en résonance avec d'autres, sans qu'ils puissent vivre ce qu'ils vivent comme l'expression partagée de « l'humaine condition ». Sans que leur intimité se relie à d'autres intimités dans ce qu'il faut bien nommer la culture.

Débattre

« Convaincre sans vaincre » n'a rien de spontané, cela s'apprend et se construit dans l'éducation ; cela se transmet de génération en génération par des éducateurs qui savent montrer qu'il y a là, tout à la fois, un renoncement nécessaire à la violence qui nous habite et une source de satisfactions immenses, individuelles et collectives.

C'est dire que l'apprentissage du débat argumenté, avec un protocole rigoureux sur des objets précis, doit être pleinement intégré à l'école, non comme un supplément d'âme et en dehors des disciplines scolaires traditionnelles, mais au sein de ces dernières et en garantissant l'implication de chacun et de chacune dans le processus. Bien évidemment, les cours de philosophie et les ateliers philo sont des lieux privilégiés pour cet apprentissage, mais, outre le fait que tous les élèves n'en bénéficient pas, il ne faudrait pas entériner l'idée, chez les jeunes, que l'argumentation est cantonnée à cette discipline, alors qu'ailleurs, ils n'ont qu'à écouter ou à bavarder aimablement sans aucune exigence. S'exprimer et se justifier, expliquer et démontrer représentent, en effet, des apprentissages absolument fondamentaux. C'est par là que l'élève sera amené, dans l'effort même que le groupe et l'enseignant soutiendront avec bienveillance, à élucider le statut de ce qu'il énonce. C'est dans le travail de formulation que se trouve la clé de la compréhension et de la distinction assumée sereinement entre le savoir et le croire. Qui est privé de cette interlocution est condamné à tâtonner sans fin et menacé de confusion mentale : sans étayages psychiques extérieurs, il ne peut se structurer



mentalement et reste vulnérable face à toutes les intimidations comme à toutes les emprises.

Mais le débat argumenté est encore bien plus que cela : c'est aussi la reconnaissance de l'autre comme un « autre soi-même » et, pour reprendre la belle expression de Paul Ricœur, de « soi-même comme un autre ». Débattre avec l'autre, c'est se reconnaître comme faisant partie du même monde. C'est reconnaître l'autre comme un interlocuteur qui mérite d'être convaincu et dont l'adhésion m'importe plus que la soumission parce qu'il est, comme moi, un être de raison. Débattre avec l'autre, c'est accepter aussi que je peux être « affecté » par lui : non seulement, parce qu'il peut me permettre de voir des pans entiers de la réalité qui me sont invisibles, mais qu'aussi parce qu'il peut avoir compris mieux que moi certaines choses et qu'ainsi ses objections me sont infiniment précieuses. Comme le dit encore Paul Ricœur, « la tolérance n'est pas une concession faite à l'autre, c'est l'acceptation du fait que je n'ai pas la vérité tout seul ». Qui peut dire, aujourd'hui, que ce n'est pas là un enjeu pédagogique majeur ? Qui peut nier que ce n'est pas un élément fondateur de la lutte contre toutes les formes de violence ?

Ritualiser

Il n'y a pas de société possible sans rituels, pour signifier ce qui, précisément, « fait société ». Et pas d'institution sans rituels non plus pour instituer concrètement « ce qui fait tenir les humains ensemble » et les relations qu'on veut promouvoir entre eux. Ainsi la justice a-t-elle besoin de rituels, non pas – ou pas seulement – pour impressionner les justiciables, mais pour instituer un type de prise de parole qui évite de laisser la violence s'imposer et la loi du plus fort l'emporter. Le cérémonial judiciaire lui-même, avant même de permettre de « rendre justice », doit permettre de se parler de manière réfléchie et argumentée.

Pas de société et pas d'institution, donc, sans rituels qui témoignent de leurs valeurs, expriment les principes qui permettent de les incarner et soutiennent les efforts des personnes pour « faire société » ensemble. Et, donc, pas d'éducation et d'enseignement sans rituels.

L'enfant, en effet, a besoin de rituels structurants : il a besoin que l'on identifie les espaces dédiés et les temps consacrés à chaque activité, non pour le brimer, mais, pour, au contraire, lui permettre de s'y adonner en toute sécurité. Il a besoin que l'on identifie et sépare clairement les lieux : la chambre des parents et la sienne, les pièces destinées aux échanges et celles réservées à l'intimité, les cadres où l'on peut jouer - voire casser - parce que l'activité y est réversible et ceux où l'on doit veiller à ne brutaliser ni les objets ni les personnes, parce que, là, on ne peut pas revenir en arrière ni abolir magiquement le mal que l'on a fait, etc. L'enfant a besoin qu'on sache scander le temps et marquer les césures entre les moments où il peut se livrer à des activités librement choisies et ceux où il convient qu'il s'inscrive dans un collectif qui, tout à la fois, lui donne une place et le protège. Et, bien sûr, l'enfant a besoin que ces rituels soient assortis de signes forts qui permettent d'identifier clairement les frontières, de marquer précisément les étapes. C'est ainsi que l'enfant apprend à s'inscrire dans le monde, à



développer sa liberté dans une collectivité, à « être à sa place », à « occuper toute sa place » sans « prendre toute la place ».

De même, il n'est pas d'enseignement sans rituels : enseigner suppose que des espaces et des temps soient clairement dévolus à l'apprentissage. Plus encore, cela suppose que l'on mette en place des dispositifs spatio-temporels, des règles de fonctionnement fermes et lisibles qui suscitent la posture mentale requise par le type d'apprentissage visé. Célestin Freinet ne disait pas autre chose quand il prônait le « matérialisme pédagogique » : organisez l'école et la classe, le mobilier et le matériel, la décoration et les ressources, les consignes et les règles présidant aussi bien à la prise de parole qu'aux déplacements... en fonction de ce que vous voulez faire apprendre aux enfants !

Et, si les rituels sont si fondamentaux dans l'éducation, ce n'est pas parce qu'ils interdisent, c'est parce qu'ils autorisent, ou, plus exactement, parce qu'ils interdisent pour autoriser et vice-versa. Les rituels valent en fonction de ce à quoi ils permettent d'accéder : la réflexion et la pensée, l'inscription dans un collectif solidaire qui brise la juxtaposition des individualismes, qui permet de suspendre la réaction pulsionnelle et de découvrir que ce à quoi l'on renonce ainsi est bien peu de choses au regard de ce à quoi l'on accède : la reconnaissance de l'appartenance, la certitude d'avoir une place et d'être protégé, la garantie de pouvoir y développer sa liberté.

Coopérer

Il ne suffit pas de dire à des élèves : « Travaillez ensemble ! » pour qu'ils travaillent réellement ensemble et, *a fortiori*, pour qu'il y ait de la véritable coopération entre eux. J'ai pu observer, dans mes travaux, que, dans la majorité des situations, se mettait en place, dès lors que l'on proposait à des enfants, à des adolescents, voire à des adultes, de coopérer, ce que j'appelais une « dérive productive », c'est-à-dire une division des tâches entre les concepteurs, les exécutants, les chômeurs et les gêneurs. La tendance spontanée est de laisser les gens faire ce qu'ils savent déjà faire et non d'organiser une véritable coopération. Ce modèle de la division du travail est tellement prégnant qu'il aboutit à la marginalisation des apprentissages souvent au nom de l'efficacité et de la « validation » du projet pédagogique que l'on prétend porter. Lorsqu'on veut montrer, le jour de la fête de l'école, la pièce de théâtre la plus réussie, on a toutes les justifications pour ne pas donner le premier rôle au bègue mais lui demander simplement de brancher la prise de courant. Et, effectivement, si l'on juge que c'est la « qualité » de la pièce de théâtre qui valide la pédagogie, alors on est tenté systématiquement de combiner les capacités déjà existantes et, à ce titre, de laisser les élèves en difficulté « au bord de la route ». Cette dérive est, en quelque sorte, « naturelle » et chacun peut y trouver son compte, y compris les « chômeurs ». Soyons attentifs à ne pas nous laisser aspirer par ce fonctionnement « économique », car il y a là un « faux semblant » de coopération qui nous menace en permanence.

Comment mettre en place une coopération où chacun s'implique et, en même temps qu'il progresse, permet au collectif de se construire ? Telle est la dialectique fondamentale à instituer dès lors qu'il s'agit de construire une véritable coopération en matière éducative.



Pour cela, il faut identifier ce qu'on peut attendre d'une coopération et quels en sont ses différents niveaux. Un des problèmes du travail en équipe, que ce soit pour des élèves ou pour des adultes, que ce soit pour le partenariat entre différents acteurs de l'éducation ou pour un travail collectif au sein d'un même secteur, c'est de préciser clairement quel type de coopération on cherche à promouvoir. Veut-on permettre à des gens dont les tâches sont et seront toujours différentes de se connaître pour mieux se compléter ? Veut-on que certains apprennent à d'autres à faire ce qu'ils savent faire avant eux ? Veut-on que chacun apporte une contribution spécifique pour que le résultat soit plus abouti ? Veut-on que chacun et chacune apprennent, à son tour, à effectuer toutes les tâches nécessaires à la réussite de l'entreprise collective ?

On voit bien que la condition d'une réelle coopération éducative, c'est la lucidité permanente, collective et obstinée sur ce qui nous réunit, régit notre mode de fonctionnement et contribue à la formation et la promotion de chacun. La coopération est compliquée, elle ne va jamais de soi. Il faut que les adultes apprennent à coopérer ensemble pour apprendre aux enfants à coopérer entre eux. Il y a là une cohérence minimale. Il faut faire de la coopération, au-delà des vœux pieux, un projet de société, toujours à réinventer, l'espoir d'un monde où les êtres fonctionnent de manière solidaire plutôt que de s'ignorer dans l'indifférence réciproque ou entrer en concurrence jusqu'à l'anéantissement physique ou psychique de certains d'entre eux...

« L'enfer des vivants n'est pas chose à venir. S'il y en a un c'est celui qui est déjà là. L'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble parce que nous ne nous aimons pas. Mais il y a deux façons de ne pas en souffrir de cet enfer : la première réussit aisément à la plupart, ils acceptent l'enfer, ils en deviennent même une part au point de ne plus le voir. La seconde manière est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continu, chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer et lui faire de la place. » Italo Calvino, Les villes invisibles

Voilà notre tâche, à nous éducateurs du quotidien : « Chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer et lui faire de la place ». Tâche complexe et pour laquelle je me suis contenté de fournir quelques repères, repères dont il nous faut nous emparer ensemble si nous voulons avoir une chance de « prévenir vraiment les violences » et toujours permettre l'émergence de l'humanité dans l'homme et dans notre société.



BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Ouvrages de Philippe Meirieu sur le sujet

- Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe 1*, Chronique sociale, 1984
- Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, Chronique sociale, 1984
- Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, 1987
- Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, ESF éditeur, 1991
- L'école ou la guerre civile* (en collaboration avec Marc Guiraud), Plon, 1997
- La Machine-école*, entretiens avec Stéphanie Le Bars, Gallimard-Folio Actuel, 2001
- Repères pour un monde sans repères*, Desclée de Brouwer, 2002
- Le monde n'est pas un jouet*, Desclée de Brouwer, 2004
- Faire l'École, faire la classe*, ESF éditeur, 2004
- Lettre à un jeune professeur*, ESF éditeur – France Inter, 2005
- Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?*, Bayard, 2007
- Pédagogie : le devoir de résister*, ESF éditeur, nouvelle édition, 2008
- Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Rue du Monde, 2009
- L'école, le numérique et la société qui vient*, en collaboration avec Denis Kambouchner et Bernard Stiegler, Mille et une nuits, 2012
- Un pédagogue dans la Cité – Conversation avec Luc Cédelle*, Desclée de Brouwer, 2012
- Korczak, Pour que vivent les enfants*, illustrations de Pef, Rue du Monde, 2013
- Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, 2013
- Le plaisir d'apprendre* (sous la direction de), Autrement, 2014
- Aider nos enfants à réussir, à l'école, dans leur vie, pour le monde*, Bayard, 2015
- C'est quoi apprendre ?*, Éditions de l'Aube, Les grands entretiens d'Émile, 2015
- Eduquer après les attentats*, Paris, ESF éditeur, 2016





TABLE RONDE 2

UN PROJET ÉDUCATIF ENGAGÉ CONTRE LES VIOLENCES : L'EXEMPLE DE LA VILLE DE LILLE



Modérateur : [André CANVEL](#), *Délégué ministériel en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Inspecteur Général de l'Éducation nationale*

[À corps et à cris](#)

Par **Bruno GIRVEAU**, *Directeur, Palais des Beaux-Arts de Lille*, et **Céline VILLIERS**, *Chargée de l'action éducative et des relations enseignants, Palais des Beaux-Arts de Lille*

[Parler bambin](#)

Par **Claude HAUBOLD**, *Directeur de la petite enfance, Ville de Lille*

[FOCUS : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions à l'école maternelle](#)

Par **Marie-Angélique LUCIANI**, *Inspectrice de l'Éducation nationale, circonscription de Lille 1 Centre*

[Le projet ADHERE](#)

Par **Michael MASSON**, *Doctorant, Observatoire européen de la violence à l'école et Observatoire universitaire international éducation et prévention, Lille*

[FOCUS : La mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire](#)

[FOCUS : Le Projet éducatif global de la Ville de Lille](#)





À CORPS ET A CRIS

Par [Bruno GIRVEAU](#), *Directeur*, Palais des Beaux-Arts de Lille et [Céline VILLIERS](#), *Chargée de l'action éducative*, Palais des Beaux-Arts de Lille

INTRODUCTION

Par Bruno Girveau

Aujourd'hui, pour donner envie de franchir les portes d'un musée, la gratuité ne suffit pas. Il faut avant tout, et notamment pour les jeunes, donner envie. Donner envie c'est construire une programmation qui prenne en compte ce paramètre.

Je citerais un seul évènement qui est en cours aujourd'hui, que nous avons initié il y a 3 ans et qui s'appelle l'*Open Museum*. Nous rajeunissons la fréquentation de nos musées car nous sommes aujourd'hui à pratiquement 20% de jeunes qui viennent pour cet *Open Museum*.

C'est une première façon de faire, donner envie et concilier culture populaire et culture savante.

Une autre façon de faire est de s'adresser toujours à des jeunes de façon beaucoup plus souterraine, plus régulière et plus attentive. Nous ne sommes plus ici dans le quantitatif mais dans le qualitatif. On parle de très peu de gens. Dans ce domaine, le service des publics du Palais des Beaux-Arts a une longue expérience. Le professeur Delion parlait de l'autisme, une expérience qui dure maintenant depuis 8 ans

+infos

[Le site du Palais des Beaux-Arts de Lille](#)



au Palais des Beaux-Arts, et sur laquelle on peut aujourd'hui dire que le musée a une expertise.

Le monde des musées c'est aussi un monde de rencontres et le projet « À Corps et à cris » est apparu dans le cadre d'un réseau : le FRAME. C'est un réseau de coopération entre musées nord-américains et français. Il regroupe une trentaine de musées qui se réunissent régulièrement, à parité, et qui parlent de leur activité muséale, partagent leurs expériences scientifiques mais aussi, depuis quelques années, développent une part éducative importante. Nous avons reçus en 2014, ici à Lille, une partie du FRAME. Nous avons partagé notamment les projets réalisés dans les musées partenaires pour lutter contre la violence en milieu scolaire (musée Américain, le Clark Art Institute de Williamstown, et musée Français, Strasbourg). Ces expériences ont séduits le Palais des Beaux-Arts de Lille et le musée Fabre de Montpellier. Il s'agit donc aujourd'hui d'une opération commune regroupée sous le terme générique « [des maux, des musées, des mots](#) ».

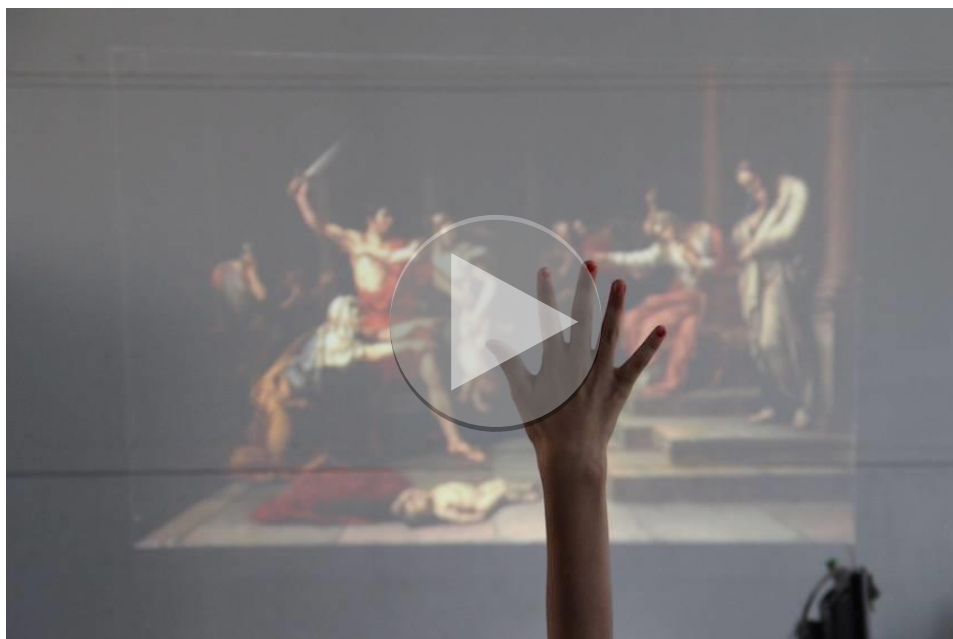
Nous sommes dans ce domaine extrêmement prudents et extrêmement modestes. Nous avons commencé il y a quelques mois. Nous nous appuyons sur les travaux pionniers de [Williamstown](#) et de [Strasbourg](#) et nous considérons que nous ne pouvons que nous améliorer dans un domaine aussi sensible.

FOCUS SUR LE PROJET « À CORPS ET A CRIS »

Par Céline Villiers

L'intimidation, le harcèlement et la violence sont des questions d'actualité dans les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation nationale fait de cette problématique une priorité. Le harcèlement qui se caractérise par l'usage répété de la violence physique, de moqueries et autres humiliations entre élèves peut avoir de lourdes conséquences : perte d'estime de soi, décrochage scolaire, désocialisation, anxiété, dépression. Le musée se présente en partenaire innovant dans l'expérimentation contre les violences vécues à l'école pour sensibiliser, prévenir et réfléchir sur ces situations de harcèlement. Lieu d'épanouissement, le musée investit des champs sociaux fondamentaux dans le plaisir de l'art. Porte d'entrée universelle pour s'interroger sur le monde, le musée devient le lieu de la discussion, de l'échange et d'une prise de conscience. Lieu de culture commune dès ses origines, le musée peut-il être un outil réflexif sur les problématiques sociales actuelles ? L'universalité des œuvres d'art convoque le dialogue entre l'expérience artistique et l'expérience individuelle. Ainsi, au travers d'un choix d'œuvres portant sur les notions d'isolement, d'exclusion, de harcèlement et d'injustice, nous proposons à des classes de prendre la parole.





PRESENTATION DU PROJET « A CORPS ET A CRIS » © PHOTO - JEAN-MARIE DAUTEL

Nous ne prétendons pas résoudre tous les problèmes liés à la violence. Nous cherchons au Palais des Beaux-Arts, par le biais des œuvres, à sensibiliser les élèves aux différentes formes de violences : violence ordinaire, violence quotidienne des élèves entre eux, etc.

« À corps et à cris », c'est :

- Les collections du Palais des Beaux-Arts
- 110 élèves de 10 ans à 13 ans provenant de 5 classes
- École Léon Blum de Lomme (CM2)
- École Jean Minet de Lomme (CM2)
- École Turgot de Lille (CM1-CM2)
- École Lakanal de Lille Fives (CM2)
- Collège Jean Zay (4e Segpa) de Lomme
- 5 enseignants investis
- 2 artistes : une comédienne, Esther Mollo, et une photographe, Julie Maresq, choisies pour leur travail du corps dans l'espace et leur rapport au public adolescent
- Le soutien et la confiance du Professeur Delion, pédopsychiatre
- Le soutien du Ministère de la Culture, du Frame, de la Fondation AnBer et de l'Académie de Lille

Les élèves sont invités à :

- Découvrir des œuvres d'art où des situations de violence convergent avec leur vécu.
- Exprimer leur opinion, témoigner de leurs expériences, s'approprier les œuvres.
- Incarner ces situations par le mime et le jeu théâtral.



- Expérimenter, jouer avec les espaces et la place du corps.
- Créer des photographies pour témoigner.
- Construire une culture commune.

Choix des œuvres

L'universalité des œuvres d'art choisies résonne avec l'expérience de chacun. L'espace entre l'œuvre et l'enfant permet le questionnement de moments douloureux et de grands thèmes souvent délicats.

Qu'est-ce qu'un bourreau ? Qu'est-ce qu'une victime ?



MEDEE DE EUGENE DELACROIX

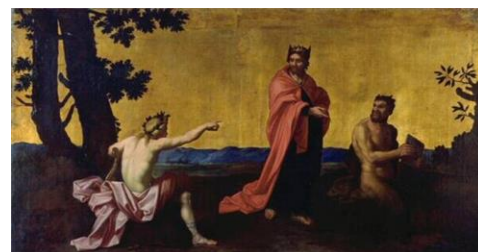


JUDITH ET HOLOPHERNE DE SUSTRIS

Qu'est-ce qu'une injustice ?



BELISAIRE DEMANDANT L'AUMONE
DE DAVID



LE JUGEMENT DE MIDAS DE MIGNARD

Les premiers questionnements des élèves surprennent par l'étendue de leurs connaissances. La violence, c'est⁵ :

- Quand on fait du mal à l'autre mentalement, psychologiquement et physiquement.
- Le racisme, le racket, les insultes.

⁵ Paroles d'enfants de la classe de CM2 de Mr Mangot, école Léon Blum de Lomme



- Le suicide, le meurtre, la souffrance ressentie.
- Les menaces, le harcèlement, la moquerie.
- La violence domestique, le cyber harcèlement.
- La bagarre, le kidnapping.
- Les règlements de compte (mais il vaut mieux le faire verbalement).
- Le port d’arme, l’escalade de la violence.
- La violence conjugale, l’esclavage moderne.

Nécessité d’un travail corporel

La lecture d’œuvres appelle rapidement le mime pour comprendre, connaître, s’approprié. Esther Mollo, metteur en scène, et les comédiens de sa compagnie Diagonale, écoutent élèves, enseignants et médiateurs du musée. Ils interviennent alors dans les collections et dans les établissements scolaires pour réaliser des « tableaux vivants », expérimentations scéniques et corporelles. La priorité est donnée au corps, au verbe et à l’espace. Une photographe, Julie Maresq, aide ensuite les élèves à capter ce travail d’interprétation entre les œuvres et des situations scolaires vécues. En fin d’année scolaire, les classes ont été réunies pour échanger et partager leur expérience et leurs créations.

Bilan

Le bilan est très positif : les élèves ont appris à reconnaître des situations de violence grâce à la peinture et à la pratique théâtrale. C’est la violence ordinaire, celle du quotidien, qui a pu être révélée. Par les échanges répétés, des prises de conscience ont émergé, des solutions aux conflits trouvées. Les enseignants profitent de ce projet pour dialoguer sur le harcèlement avec leurs élèves transformant certains cours en discussion citoyenne. Soulignons l’investissement et l’engagement réel du musée, des enseignants et des artistes qui ont contribué à la réussite du projet.





+ infos

Les grands travaux
de Michel Zorman

PARLER BAMBIN

Par [Claude HAUBOLD](#), *Directeur de la petite enfance*,
Ville de Lille

« Le développement des cinq premières années de la vie s'avère crucial pour l'acquisition des habiletés nécessaires aux apprentissages scolaires. Les capacités acquises précocement en langage oral ont une influence sur l'apprentissage et le niveau de maîtrise du langage. »⁶

La Ville de Lille souhaite œuvrer pour l'égalité des chances en donnant aux professionnels des structures d'accueil de la petite enfance et aux parents, un nouvel outil pour la réussite éducative des enfants : le dispositif Parler bambin.

Pour les professionnels des structures d'accueil (crèches, halte-garderies, multi accueils), *Parler Bambin* est une autre façon de s'adresser quotidiennement à votre enfant : il ne s'agit plus de **parler à** votre enfant mais de **parler avec** lui. Ainsi, en faisant du tout-petit un interlocuteur privilégié lors des différents moments de sa journée (jeux, repas, coucher, changes), Parler bambin souhaite lui donner le plaisir de communiquer avec les adultes et les autres enfants.

Le dispositif met en place des ateliers langage qui s'adressent principalement aux enfants de deux ans ou plus qui ne disent que quelques mots et n'en associent pas deux. Ces ateliers sont des moments de jeu privilégiés d'une quinzaine de minutes menés par les éducatrices de jeunes enfants ou les auxiliaires, trois fois par semaine.

⁶ Professeur Michel Zorman Spécialiste de la méthode *Parler Bambin*



L'objectif est de donner à votre enfant l'envie et l'occasion de s'exprimer. Les enfants progressent rapidement grâce à la régularité et à la fréquence des ateliers. Les ateliers sont des temps d'échanges entre deux enfants et un professionnel, permettant de favoriser le tour de parole et à chacun de s'exprimer. Il se tient dans un endroit calme où votre enfant se sent bien, avec un support privilégié : le livre. Le langage constitue une question de santé publique, nous savons aujourd'hui qu'un niveau faible en littératie a un impact direct sur l'intégration sociale et la santé. Les troubles du langage toucheraient 6% des enfants de 2 à 7 ans. Nous savons également qu'il existe un lien direct entre les capacités langagières précoces et l'apprentissage du langage écrit, et qu'il n'y a pas d'apprentissage du langage sans interaction.

Créer les conditions pour accompagner l'enfant dans le langage

Monsieur Zorman, médecin grenoblois de santé publique, avait fait le constat que les développements cognitifs et langagiers étaient retardés chez certains enfants entre 24 et 30 mois, avec des retards de langage constatés à l'école maternelle.

Ce programme mis au point par le Professeur Zorman, a été expérimenté sur la ville de Grenoble entre 2005-2009. Il comporte trois volets :

- Le premier se décline dans la vie quotidienne et vise à porter une attention individualisée à chaque enfant sur le temps du change, du repas, des jeux libres.
- Le second concerne le partenariat avec le parent dans un principe de co-éducation, celui-ci est rendu acteur de la réussite de son enfant en participant aux ateliers, en les prolongeant à la maison, en lien avec les professionnelles.
- Le dernier concerne "les petits parleurs" qui bénéficient d'ateliers de stimulation langagière par groupe de deux enfants, dès 24 mois, à raison de 3 ateliers de 15 minutes par semaine. Le support utilisé, le livre, permet d'encourager l'enfant à la prise de parole en posant des questions ouvertes.

Parler Bambin à Lille

Parler Bambin, ou « l'art de converser avec les tout-petits », est un dispositif qui vise à renforcer les compétences langagières du jeune enfant. Il s'intègre dans le projet éducatif Global. Avec un dispositif expérimenté en 2011-2012 puis essaimé sur l'ensemble du territoire, la ville de Lille est la 2^{ème} grande ville française à déployer le *Parler Bambin*. Notre expérience montre qu'un suivi individualisé par des professionnels référents est la clé essentielle de la réussite.

Parler Bambin Aujourd'hui

Les données chiffrées de la halte-garderie *Trévis* illustrent bien l'importance du *Parler bambin* au quotidien. Le regard bienveillant, l'attention quotidienne et partagée pour chaque enfant, ont permis une diminution très sensible du nombre d'ateliers entre 2011 et 2015.



Les enseignements

On constate une diminution des comportements agressifs tant sur le plan individuel que sur les temps collectifs (temps de jeux, animations,...) les enfants ont davantage d'échanges entre eux. Certains deviennent acteurs des ateliers en sollicitant les professionnelles.

Parler Bambin permet de repenser la place des parents au sein des EAJE, qui deviennent, quand ce n'est déjà pas le cas, les véritables co-acteurs de l'accueil de leur enfant. *Parler Bambin* a également permis de redonner toute sa place au plaisir dans la relation, plaisir de lire une histoire à son enfant, d'en échanger entre parents et avec les professionnelles. La porte d'entrée du langage a permis aux parents de porter un autre regard sur le développement de leur enfant, les familles s'interrogeant de plus en plus fréquemment et naturellement sur les autres sphères du développement.

Côté professionnels, les témoignages émanant des équipes mettent en exergue le renforcement des liens, l'envie de revisiter les différentes postures, en substance, presque une nouvelle façon de concevoir son métier.

Points de vigilance

L'essaimage doit bien entendu respecter le cadre scientifique du Professeur Zorman. L'inscription de *Parler Bambin* dans les politiques publiques existantes doit être porteuse de sens et de cohérence.

Lille engagée dans le programme national d'essaimage

L'expérimentation *Parler bambin* bénéficie aujourd'hui d'un nouvel essor grâce à l'implication d'un noyau de villes très engagées (Lille, Courcouronnes et Le Havre), d'experts et d'acteurs historiques du projet. Entre 2016 et 2020 l'expérimentation prévoit :

- Une diffusion à grande échelle
- Un programme de recherche ambitieux visant à mesurer les effets de manière rigoureuse, dans la durée et pour un grand nombre d'enfants.

Ce programme national *Parler Bambin* permet également la mise en place :

- D'un soutien opérationnel mené par l'Agence nouvelle des solidarités actives
- D'un programme de recherche porté par Sophie Kern, directrice et chercheuse CNRS au laboratoire Dynamique du langage, et Marc Gurgand, directeur du J-Pal et de l'Ecole d'économie de Paris.

Conclusion

Comme vous avez pu le constater, *Parler Bambin* donne des résultats encourageants dont les enfants sont les premiers bénéficiaires. C'est un dispositif aux effets positifs nombreux, en direction des professionnels et des parents. Mais également une volonté politique forte de réfléchir à la continuité du dispositif : Quel lien avec l'école ? Comment aller chercher les familles les plus éloignées de *Parler Bambin* ?



focus

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS A L'ÉCOLE MATERNELLE

Par [Marie-Angélique LUCIANI](#), *Inspectrice de l'Éducation nationale*, circonscription de Lille 1 Centre

La loi de refondation de l'École de 2013 crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en avant les deux objectifs prioritaires de l'école maternelle : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit » (Extrait du BO spécial n° 2 du 26 mars 2015). Il constitue le premier des cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle.

Mon intervention s'inscrit dans la continuité du projet *Parler Bamin*. Ce matin, parmi les questions posées, j'ai entendu : « Pourquoi l'Éducation nationale ne favorise-t-elle pas l'expression du corps et l'accès aux activités artistiques? » Afin de répondre à cette question, je vais rappeler les 5 domaines d'apprentissage en école maternelle développés dans les programmes de l'année dernière :

- Le premier domaine s'intitule « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il réaffirme donc la place primordiale du langage comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. Les deux composantes du langage étant bien évidemment l'oral et l'écrit.
- Le deuxième domaine, « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », va permettre à l'enfant d'appréhender le monde. La place du corps est ici fondamentale, il s'agit pour l'enfant d'apprendre à le maîtriser.
- Le troisième domaine, « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », favorise l'acquisition d'une culture artistique personnelle fondée sur des repères communs. L'idée de communauté est ici mise en avant. Il s'agit



également de vivre et d'exprimer ses émotions pour mieux apprendre ensuite à les canaliser.

- Le quatrième domaine s'intitule « construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Là aussi nous avons eu des exemples ce matin.
- Le cinquième domaine, « explorer le monde, construction et repères spatio-temporels », développe l'idée fondamentale du tâtonnement et de l'expérimentation, indispensables à la construction de la personne et du futur citoyen.

La question du développement de l'enfant est fondamentale. Chacun de ces 5 domaines d'apprentissage est essentiel au développement de l'enfant. Aujourd'hui l'école s'adapte, et je ne parle pas que de l'école maternelle, mais d'une école qui s'adresse aux jeunes enfants et aux enfants. On ne parle plus d'élèves ici mais bien d'enfants. À travers ces 5 domaines, on permet à l'enfant d'exprimer, de s'exprimer.

Trois mots aussi figurent dans ces programmes de l'école maternelle. Ils ont été évoqués ce matin : collaborer, coopérer, s'opposer. Des concepts intéressants à garder en tête. Le projet *Parler Babin* est le levier privilégié pour créer des passerelles avec l'école maternelle. Cela illustre parfaitement l'idée de la refondation de l'école où il est bien question de travailler ensemble, de s'apprendre mutuellement, de découvrir la culture de l'Autre. Martine Aubry parlait ce matin de l'intelligence de l'autre. Je crois que nous sommes tous ici engagés dans cette démarche.

Et puis, dans la circulaire de rentrée du Ministère de l'Éducation nationale, on retrouve la question du travail commun avec les partenaires, les structures petite enfance, les collectivités territoriales, les parents, les acteurs publics. C'est une question qui est réaffirmée et que l'on nous demande de continuer à travailler. Sur la Ville de Lille nous sommes tous engagés dans cette voie.

Je voulais terminer par un autre projet qui est mis en place dans les écoles maternelles. Monsieur le Directeur académique l'a évoqué ce matin, « langage et jeu en REP+ » avec la linguiste Emmanuelle Canut. J'ai dernièrement effectué une évaluation de ce dispositif et j'ai pu constater l'engagement des enseignants, que l'on doit remercier. Je crois qu'il est nécessaire de saluer leur travail. Nous avons entendu leurs témoignages dans le cadre du projet « *À corps et à cris* » développé par le Palais des Beaux-Arts. Au quotidien, les enseignants sont proches des élèves, des enfants et justement ce projet « langage et jeu en REP+ » initié également par Sylvie Monin, Inspectrice départementale maternelle et Emmanuelle Canut, linguiste, permet un accompagnement et manifeste une volonté de faire évoluer, et non pas changer, les pratiques professionnelles. Il s'agit donc d'un accompagnement des enseignants qui est là aussi nécessaire et ne peut qu'apprécier l'engagement des enseignants.

Pour conclure, je dirais simplement que les 5 domaines de l'école maternelle sont très clairs et réaffirment cette idée que le corps doit être le cri du cœur et non pas l'expression d'une violence sans raison.





LE PROJET ADHERE

Par [Michaël MASSON](#), *Doctorant, Observatoire européen de la violence à l'école et Observatoire universitaire international éducation et prévention, Lille*

+ infos

Présentation d'ADHERE [sur le site acteurs de lien](#)

Propos d'Eric Debardieux sur la justice scolaire [sur le site du crdp de Lyon](#)

Le questionnaire développé par Eric Debardieux [sur le site du ministère de l'éducation](#)

Les plans de lutte contre le décrochage et contre la violence à l'école se succèdent depuis les années 1980, en France comme dans les autres pays développés. Pour autant, on observe une insatisfaction latente quant à leurs résultats effectifs. Ces observations ont ainsi amené le chercheur américain [Larry Cuban](#) à affirmer que les changements de politique éducative ont régulièrement échoué dans leurs objectifs pédagogiques. Fort de ce constat, le projet ADHERE⁷ vise à prévenir la violence, le harcèlement et le décrochage en milieu scolaire non par un « programme » universel censé résoudre magiquement tous les problèmes quels que soient les lieux et les situations mais par une approche « cousue main », contextuelle et co-construite avec les acteurs en place. Ce projet, piloté par le professeur Éric Debardieux, concerne 30 réseaux d'éducation prioritaire (le collège et les écoles primaires rattachées) répartis sur l'ensemble du territoire métropolitain dont 5 dans l'académie de Lille.

⁷ Action contre le décrochage et le harcèlement : éducation et régulation par l'environnement



Le but principal est de doper « l'effet d'établissement » c'est-à-dire de développer durablement les capacités des écoles concernées à prévenir et à lutter contre la violence et le décrochage en milieu scolaire. Il s'agit essentiellement de prévention par l'amélioration du « climat scolaire ». La totalité du projet est fondée sur une approche systémique visant à éviter les effets négatifs de programmes implantés « par le haut » sans participation réelle des bénéficiaires et ce afin d'implanter un changement durable, notamment par la formation des équipes. Pour lutter efficacement contre les violences à l'école, il faut donc « changer la manière de changer ».

On m'a présenté sous l'étiquette de doctorant, de chercheur. Je dois préciser que je suis d'abord et avant tout un enseignant dans le secteur de l'éducation prioritaire. J'ai rencontré la recherche il y a à peu près 5 ans sous la forme d'une personne : Éric Debardieux. Je vais d'ailleurs beaucoup me référer à ses travaux dans cette courte présentation. Éric Debardieux étant engagé depuis 30 ans dans la recherche en France et à l'étranger. Il a une vraie expertise à nous transmettre en matière de violences scolaires.

Parfois les personnes présentes sur le terrain voient la recherche comme un domaine déconnecté des réalités. Selon le bon mot du Général de Gaulle « Des chercheurs qui cherchent on en trouve, des chercheurs qui trouvent, on en cherche ». Moi je fais partie de la première catégorie, je cherche encore. Mais nous avons développé, et c'est le cas à Lille, une expérience : le projet ADHERE qui ne se développe pas uniquement à Lille puisqu'il compte 32 réseaux d'éducation prioritaire sur l'ensemble du territoire français (Nice, Bordeaux, Marseille, etc.). Nous n'avons pas choisi les quartiers les plus faciles puisque nous travaillons essentiellement en REP+. Nous essayons d'aborder les violences à l'école sous l'angle du « climat scolaire ».

Le « climat scolaire », c'est ce qu'on appelle un « mot valise », tout le monde parle de « climat scolaire » aujourd'hui mais comment travaille-t-on avec ça dans les écoles, les collèges et les lycées à Lille comme ailleurs?

Au début du mois de mai à eu lieu [« la journée de la refondation de l'école »](#). Un inspecteur général a rappelé ce jour-là que le système éducatif reste fondé sur *la règle des 4 s* :

- Silence : on apprend d'abord à se taire à l'école
- Solitude : c'est ce qu'on appelle aussi la « lutte des places ». Chacun compose et évite de montrer la feuille à son voisin. On ne s'aide pas beaucoup
- Souffrance : est-ce qu'on peut apprendre sans souffrir ? Est-ce que l'apprentissage est nécessairement un « anti plaisir » ?
- Sanction : sanctionner et punir



Dans le cadre du « climat scolaire », on essaie de s'appuyer non pas sur *les 4 s* mais sur *les 4 c* :

– **Connaissance**

Nous essayons d'abord d'apporter une connaissance nouvelle aux acteurs qui travaillent dans l'établissement scolaire. C'est essentiel, on ne change pas de pratique si on ne change pas d'idées. Nous travaillons avec des enquêtes locales de « climat scolaire » auprès des élèves jusque dans le 1^{er} degré, nous donnons la parole aux enseignants puis nous essayons de poser un diagnostic commun car « quand on parle la même langue, on peut alors se comprendre » et on a des chances d'avancer et de déterminer des priorités et d'essayer de les évaluer.

– **Collectif**

Éric Debardieux a une image : « pour lutter contre la violence à l'école il faut créer des bandes d'adultes ». Un des critères essentiels de réussite de ce qu'il appelle « l'effet d'établissement », c'est le travail collectif. Vous pouvez avoir les meilleurs joueurs du monde dans une équipe, parfois sur le terrain il ne se passe pas grand-chose. C'est pareil chez nous. Cet aspect de collectif est essentiel, il faut d'abord mobiliser l'ensemble des « troupes » et notamment les « troupes enseignantes ». Vous le savez, l'Éducation nationale rassemble 1 200 000 personnes, 850 000 enseignants, Bernard Charlot le dit, le cœur de l'école, c'est la classe. Pourquoi ? Parce que 80% du temps de travail des enfants se passe en classe. Nous avons des dispositifs de vie scolaire. La question qui se pose parfois c'est que lorsqu'ils sont en classe, ils ne respirent pas, ils sont en situation de « mort clinique ». Il est donc essentiel de mobiliser l'ensemble des troupes et d'avoir des équipes stables. C'est un des deux facteurs les plus importants pour la réussite scolaire, avec le collectif. L'importance de la stabilité n'est pas à chercher du côté des élèves, ils ne font que passer ; ce n'est pas non plus du côté des chefs d'établissement ou des IEN, mais du côté des équipes pédagogiques et notamment les enseignants qui vont travailler 20 ans voire 30 ans dans le même établissement. Il faut travailler avec eux. Éric Debardieux dit que « l'école bienveillante » est un concept intéressant si l'on est d'abord et avant tout bienveillant avec le personnel.

– **Confiance**

C'est un mot qui revient souvent. Mais est-on capable de faire confiance aux propos des jeunes à travers la médiation d'un questionnaire ? Autrement, la parole est toujours donnée aux mêmes personnes. Est-ce que les autres, pour autant, n'ont rien à dire ? L'idée de la confiance, c'est un vrai « contrat de confiance », expression un peu dévoyée. Néanmoins il faut essayer de dépasser « l'ère du soupçon », la méfiance généralisée, les enseignants sont suspects, les parents sont suspects, les élèves sont suspects, les inspecteurs



sont suspects, etc. Je pense qu'il est temps d'apprendre à travailler ensemble et à s'écouter. Michel Crozier dans son ouvrage *La crise de l'intelligence* nous dit que nous avons effectivement des enseignants qui savent parler, ils l'ont appris. Le premier problème qui s'impose c'est d'abord d'apprendre à écouter, Michel Crozier prône la « discipline de l'écoute ». Par le questionnaire conçu par Éric Debarbieux, nous essayons de développer cette discipline de l'écoute.

– **Continuité**

Si vous souhaitez développer un travail au sein d'une école, il faut qu'il y ait un travail d'accompagnement dans la durée, avec les partenaires pour pouvoir améliorer ce « climat scolaire ». Ainsi, non seulement on fait diminuer les violences et dans le même temps on améliore la « performance scolaire » de l'élève.

Modèle d'action

Il s'agit essentiellement de prévention par l'amélioration du « climat scolaire » dans les établissements et écoles concernées. Le fort lien entre « climat scolaire », qualité de l'enseignement, réussite scolaire et « victimation »⁸ à l'école a en effet été largement établi par la recherche. Un climat scolaire positif a un impact positif sur la dépression, les idées suicidaires, et la « victimation » (De Pedro, 2012). Il est aussi associé à une diminution des agressions et de la violence (Karcher 2002, Gregory et al. 2010) et à une baisse du harcèlement (Kosciw & Elizabeth 2006; Blaya, 2006; Debarbieux, 2010). Il existe un lien fort entre niveau d'agression et « victimation » et le sentiment d'appartenance que chaque élève ressent vis-à-vis de son école (Wilson, 2004). Ceci est aussi valable pour la qualité de vie au travail et la lutte contre le « décrochage professionnel » des personnels.

La totalité du projet est fondée sur une approche systémique visant à éviter les effets négatifs de programmes implantés « par le haut » sans participation réelle des bénéficiaires. Il est difficile de décréter ainsi une « amélioration du climat scolaire ». L'accompagnement des équipes, le renforcement des capacités collectives au plus près du terrain est une nécessité. Il s'agit alors d'aider à implanter un changement durable, notamment par la formation des équipes. Le projet sera souple et co-construit avec les équipes concernées.

Ce projet entend favoriser un partage des concepts, méthodes et savoir-faire professionnels, de formateurs, chercheurs et acteurs de terrain de provenance et de statuts différents. Il rapproche concrètement des partenaires multiples : responsables administratifs, chercheurs, acteurs de terrain, associations, formateurs, parents. L'accompagnement scientifique, les enquêtes et leur diagnostic, comme les mesures d'effet seront effectués par les équipes universitaires sous la responsabilité d'Éric Debarbieux pour l'OIVE⁹ et de Benjamin Moignard pour l'OUIÉP¹⁰.

⁸ Action qui vise à placer une personne en position de victime

⁹ L'Observatoire International de la Violence à l'Ecole - OIVE

¹⁰ L'Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention - OUIÉP



L'accompagnement pédagogique et la formation seront négociés avec chaque équipe en fonction de ce diagnostic partagé. Ils pourront être effectués aussi bien par des universitaires que par des formateurs académiques ou des formateurs associatifs.

L'effet attendu est une diminution significative de la « victimation » dans les établissements concernés (24 indicateurs), une augmentation de la qualité du climat scolaire (18 indicateurs) ainsi qu'une baisse du décrochage scolaire et de l'absentéisme.

Modalités d'organisation

Le projet s'appuie en premier lieu sur la mise en œuvre d'un diagnostic partagé dans les écoles primaires et secondaires concernées par le projet, diagnostic réalisé à partir de méthodes scientifiques (enquêtes de « victimations » et de climat scolaire). Ce diagnostic permet de mettre en lumière et de quantifier les problèmes de l'Observatoire Européen de la Violence à l'École, les violences vécues par les élèves et les personnels et de les relier aux différentes dimensions du climat scolaire. Un dispositif de formation et d'intervention est alors construit avec les équipes éducatives. Ce dispositif est « sur mesure » (contenus, fréquence, mode de formation et d'information, évaluation, suivi).

Toutefois, certains contenus fondés sur les résultats de la recherche internationale et nationale, sont privilégiés dans les propositions d'accompagnement : gestion du stress, gestion non abusive des crises et des comportements difficiles, communication et relations entre adultes, adultes et enfants et entre enfants, prévention de la cyberviolence, discipline positive et justice réparatrice, mais aussi lutte contre les discriminations.

L'accompagnement est scientifique, professionnel et multipartenarial (institutions nationales et régionales de l'éducation, chercheurs, associations spécialisées).

Par ailleurs certains établissements souhaitent des actions nouvelles plutôt qu'un accompagnement scientifique de projets déjà en place. Souplesse, adaptation locale, partenariats divers et évaluation scientifique sont les principes qui fondent le projet.

Une baisse des violences et des « microviolences » (« victimations » plus ténues, donc moins connues et quantifiables) comme une amélioration globale de la qualité de vie des élèves et des professionnels seront attendues et mesurées par une nouvelle enquête en fin de projet.

Caractéristiques du projet

1. Dimensions stratégiques

Il s'agit d'aider à substituer à une approche top-down¹¹, peu adaptée à la diversité des situations locales, une approche fondée sur des diagnostics locaux, sur l'accompagnement et la coopération dans les équipes éducatives concernées. Cet accompagnement permet de dépasser la « pensée magique » pour fonder une

¹¹ Descendante



politique sur des preuves raisonnables (evidence based policy). C'est un changement de représentation et de pratiques durables dans la qualité du climat scolaire qui est visé en contribuant à la formation et à la stabilité des équipes éducatives, par une approche positive de la discipline, des stratégies pédagogiques adaptées, une optimisation de la qualité des temps et des espaces, une communication positive au sein des équipes comme avec les élèves et leurs parents ainsi que par une éthique professionnelle et des valeurs partagées fondée sur la coopération et la participation de tous (professionnels, élèves, parents, partenaires). Pour lutter efficacement contre les violences à l'école, « il faut donc changer la manière de changer ».

2. Population cible

La population concernée (qui pourra être élargie suivant les financements obtenus) est initialement les élèves et les équipes de 30 sites en France, soit 30 collèges et 3 écoles primaires du bassin de recrutement. Ces collèges et écoles se situent en Réseau d'éducation prioritaire (REP+), ou équivalent. Le niveau d'implantation est l'école élémentaire et le collège, de manière exceptionnelle le lycée.

3. Etapes de réalisation du projet

- Phase de diagnostic : enquête de victimation et climat scolaire auprès des élèves et personnels (questionnaire électronique ou papier), restitution auprès des personnels, des parents et des élèves/ et diagnostic partagé (document écrit et affiches)
- Phase de co-construction des projets : conférences et séminaires de présentation des stratégies et programmes proposés, matériel spécifique à ces programmes, sites dédiés
- Phase de formation des personnels : stages sur site (présentiel) et accompagnement personnalisé à distance
- Phase de suivi des projets : accompagnement par les universitaires et les associations (visite sur sites, régulations)
- Phase d'évaluation interne : nouvelle passation des enquêtes de victimations et climat scolaire (avec échantillon témoin), suivie d'une restitution et d'une éventuelle réorientation.

En France et à l'étranger, on remarque que les expériences qui réussissent le mieux sont celles où on repère un bien-être du personnel et des élèves au sein de l'établissement scolaire. Lorsque quelqu'un est bien dans son établissement, il travaille nécessairement mieux. Le monde de l'entreprise travaille sur cette notion de bien-être depuis déjà quelques années, il semblerait que le monde de l'éducation ait des difficultés à intégrer l'importance de cette notion.

Le « climat scolaire » est un vrai processus d'inversion des normes. Le système reste, au sein de l'éducation, trop verticale, pyramidal, centralisé. Nous aurions beaucoup à gagner de passer d'un processus descendant, ce que les anglais appellent le « top down », à un processus montant : redonner la parole aux élèves,



redonner la parole aux personnels, et ainsi tenter de créer une dynamique positive afin de lutter contre les violences.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Eric Debardieux, 2008.

Les dix commandements contre la violence à l'école

Eric Debardieux, 2006. Violence à l'école: un défi mondial?

Michel Crozier, 1995.

La crise de l'intelligence

Norbert Alter, 2000. L'innovation ordinaire

François Dubet, 1987.

La galère: jeune en survie

D.C Gottfredson, 2003. "School-based crime prevention" in Evidence-Based crime Prevention, Londres-New-york, Routledge.

Michel Janosz, 1998. Composants de l'environnement socio-éducatif: le climat scolaire et ses différentes facettes.



focus

LA MISSION MINISTÉRIELLE DE PRÉVENTION ET DE LUTTE CONTRE LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE

« La prévention et la lutte contre les violences en milieu scolaire et l'insécurité doivent permettre d'améliorer le climat scolaire et de refonder une École sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire ».

Six missions

- Aider au repérage et à l'observation des phénomènes de violence en milieu scolaire.
- Informer par la réalisation de synthèses scientifiques.
- Conseiller et accompagner pour renforcer l'action publique.
- Former.
- Fédérer et impulser des actions de prévention.
- Suivre et prévenir les agressions subies par les personnels.

Trois chantiers de la mission

- La lutte et la prévention de toutes les formes du harcèlement en milieu scolaire
- La gestion des crises dans les unités éducatives et leurs impacts sur les territoires
- La démarche pour améliorer le climat scolaire pour et par TOUS les apprentissages

Une stratégie commune

- Sensibiliser : lutter par la connaissance des travaux universitaires
- Prévenir : lutter par la prévention
- Former : lutter par la formation
- Prendre en charge : lutter par l'entraide

Deux principaux leviers

- La formation
- L'accompagnement et le conseil aux académies



Un maillage territorial

À la rentrée 2016 (circulaire n° 2016-045 du 29 mars 2016), chaque académie constituera, sous l'autorité du Recteur(ice), un **groupe académique climat scolaire** structuré sur une base intercatégorielle où la représentation du collège des inspecteurs pédagogiques est fortement conseillée, et a fortiori des IEN et EG pour amplifier le suivi et l'accompagnement de toutes les unités éducatives du premier et du second degré.

Les académies disposent de :

- Référents harcèlement placés auprès des DASEN et des Rectorats dont la mission est de déployer à l'échelon du territoire les quatre actions de la politique publique de lutte et de prévention contre le harcèlement en milieu scolaire : « sensibiliser - prévenir - former – prendre en charge »
- Une Équipe Mobile de Sécurité le plus souvent répartie entre le Rectorat et les DASEN. Initialement positionnées sur le domaine de la sécurisation des établissements scolaires confrontés à des violences, les EMS ont diversifié leurs missions en répondant aux contextes académiques et locaux au sein desquels elles évoluent (accompagnement, formation...).

La démarche d'amélioration du climat scolaire

Stratégies collectives

- Établir un diagnostic, évaluer son action
- Définir une politique éducative d'école et d'établissement, élaborer une stratégie
- Mobiliser les personnes, les équipes, les instances
- Favoriser la mutualisation, harmoniser les pratiques
- Intégrer la formation dans sa stratégie

Apprentissages, pédagogie et relation éducative

- Les contenus d'apprentissage
- Les pratiques d'enseignement
- La relation pédagogique et éducative
- Les compétences psychosociales
- L'évaluation

Justice scolaire

- Agir avec justice et déontologie
- Développer l'inclusion et lutter contre l'exclusion
- Expliciter et faire respecter les règles de droit, faire vivre le règlement intérieur
- Développer la justice restaurative en milieu scolaire
- Impliquer les personnes : appropriation des règles, médiation entre élèves

Prévention et gestion des violences et du harcèlement

- Élaborer un plan de prévention



- Anticiper et gérer les conflits, les tensions relationnelles et les crises
- Restaurer un climat apaisé en aval des conflits et des crises
- Prévenir et gérer les discriminations
- Lier bien-être, santé et prévention ; prêter attention aux vulnérabilités des élèves
- Gérer les comportements violents

Coéducation

- S'emparer collectivement des questions éducatives partagées par l'école et les familles
- Renforcer le rôle des représentants de parents d'élèves
- Développer des actions en direction des parents éloignés de l'École
- S'écouter, se comprendre, se parler

Environnement partenarial

- Travailler avec les partenaires académiques et départementaux
- Travailler avec les associations
- Travailler avec les collectivités
- Travailler avec la police, la gendarmerie, la justice, la santé, le social
- Travailler avec l'enseignement supérieur et la recherche

Qualité de vie et bien-être à l'École

- Les lieux et les équipements (de la classe à l'ensemble)
- L'organisation et la gestion du temps (du cours au cycle)
- Les relations interpersonnelles
- L'offre extra-scolaire
- Permettre l'expression : les instances, les espaces possibles, le quotidien
- Développer un jugement positif sur toutes les voies d'orientation

Une implication possible des inspecteurs

Dans les pratiques, référentiels et rapports d'inspection

En animation (équipes, réseaux...)

Au moment de définir l'offre de formation (initiale, continue) et de concevoir les formations

Sur quoi jouer ?

Contenus d'apprentissage

- Mieux analyser les tâches et activités sur un plan didactique (éviter l'implicite de certains contenus)
- « Faire le programme » : inscrire les enseignements (quels qu'ils soient) dans la finalité d' « aider les élèves à grandir » et de « faire société »
- Intégrer des contenus comme les compétences psychosociales : les développer dans le cadre des enseignements



Démarches d'enseignement

Des démarches qui donnent du sens aux activités

- Explicitation des situations, clarté de l'organisation (veiller à la phase d'institutionnalisation des apprentissages)
- Prise en compte des besoins (différenciation)
- Inscription dans une dynamique (pédagogie de projet, tâche complexe...)

Des démarches qui donnent une place aux élèves:

- Activité de l'élève
- Prise en compte des besoins (différenciation, bis)
- Place de la parole et du tâtonnement, même erroné

Coopération, plus que compétition

Et la grosse question de l'évaluation: renforcer sa finalité diagnostique

Relation pédagogique et éducative

La qualité de la relation joue sur la sérénité ou la tension qui règnent dans la classe

La tension inhibe, la sérénité favorise les apprentissages

La relation pédagogique, un contenu du référentiel professionnel

[Plus d'information sur la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire](#)



focus

LE PROJET ÉDUCATIF GLOBAL DE LA VILLE DE LILLE

Dans une société de plus en plus éclatée, où les valeurs collectives ne sont plus ni la règle ni la référence et où l'individualisme prend le pas sur le collectif, l'acte éducatif est plus que jamais nécessaire et le rôle des pouvoirs publics primordial en la matière. En mars 2005, Les villes de Lille, Hellemmes et Lomme ont adopté un projet éducatif global construit avec les parents, les enseignants et les associations, pour donner à chaque enfant les moyens de réussir et de s'épanouir.

La Ville de Lille accompagne ainsi le travail fait à l'école grâce à six plans thématiques déployés sur les temps scolaire et périscolaire : Lecture, Musique – Danse – Théâtre, Patrimoine, Nature – Développement Durable, Sciences et Sport, afin de développer la curiosité des enfants et leur épanouissement.

Cette ambition a été confortée et renforcée lors de la réforme des rythmes scolaires et la mise en œuvre des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) en 2014. En effet, la Ville de Lille permet aujourd'hui à chaque enfant d'avoir un véritable parcours tout au long de sa scolarité et, plus précisément dans son année scolaire, avec l'accès à trois modules trimestriels différents et complémentaires. Le choix a été fait de proposer, pour chaque classe, des activités, de grande qualité, gratuites, et de refuser d'être dans l'occupationnel. Nous proposons un temps d'activité périscolaire de 1h35 par semaine. Plus de 1100 modules sont mis en place dans les écoles autour de cinq axes :

- Axe 1 : Accompagner l'entrée dans les savoirs de base.
- Axe 2 : Permettre à tous les enfants de participer à des activités culturelles et artistiques (théâtre, musique, arts plastiques...) contribuant à leur enrichissement et leur réussite.
- Axe 3 : Proposer des activités sportives pour leur permettre de découvrir de nouveaux sports, et faire le lien avec la santé et le bien-être.
- Axe 4 : Proposer des activités de citoyenneté, de vivre ensemble, amener l'enfant à appréhender le développement durable, lui faire découvrir des langues étrangères.
- Axe 5 : Proposer des activités autour de la culture scientifique et du numérique.



Convaincue de la nécessité d'agir dès le plus jeune âge pour lutter contre les inégalités et favoriser la réussite scolaire et sociale, la Ville mène une politique volontariste dès la petite enfance. Elle s'est engagée dans un programme ambitieux de développement de places d'accueil et expérimente actuellement de nouveaux modes de garde adaptés à tous les parents. Cette politique ambitieuse se traduit aussi dans la mise en œuvre de programmes innovants pour lutter contre les inégalités sociales et donner aux parents et aux professionnels des outils pour la réussite éducative de chaque enfant : c'est le cas des méthodes Parler Bambin et Jeux d'enfants développées dans nos structures.

Le PEG est bien davantage qu'un dispositif, il est réellement un projet politique aux finalités multiples qui, au-delà du renforcement qualitatif de l'offre sur le territoire, porte en lui la volonté de transformer la manière de mener l'action éducative (décloisonnement et coopération entre les services, l'école, les familles), de positionner la ville comme légitimement « éducatrice », (en dépassant les compétences dont les municipalités ont la charge), et ce dans un paysage éducatif mouvant (réformes de l'Éducation nationale, de la Politique de la Ville, etc.) et un contexte économique et social difficile.

Le PEG s'inscrit donc nécessairement dans une temporalité qui n'est pas celle de l'immédiateté. Faire de l'éducation un vecteur de développement du territoire demande du temps, de la stabilité, de la continuité, de la pugnacité. Cet acte éducatif est difficile à mettre en œuvre, en raison des publics aujourd'hui très hétérogènes, par leurs origines culturelles, sociales ainsi que leurs modes de vie et demande de s'adapter fréquemment à l'évolution des problématiques. C'est pourquoi, fort de ses ambitions originelles que sont :

- La réussite éducative pour former les citoyennes et citoyens de demain,
- La réussite scolaire pour chacun,
- L'épanouissement des enfants et des jeunes,
- La coéducation et l'éducation populaire,

le PEG interroge et renouvelle régulièrement les angles d'approche et les axes de développement. L'année 2016, après une large concertation menée sur l'ensemble du territoire, a permis d'actualiser le projet éducatif lillois, baptisé à cette occasion Lille éducatif. Adopté en conseil municipal, Lille éducatif permet d'intégrer les nouvelles actions et présente les enjeux forts de développement pour les années à venir.

[Télécharger « Lille éducatif »](#)



LE PEG LILLOIS

LE PROJET ÉDUCATIF GLOBAL N'EST PAS UN DISPOSITIF MAIS UNE POLITIQUE MUNICIPALE TRANSVERSALE. SON AMBITION : PERMETTRE L'ÉPANOUISSEMENT ET LA RÉUSSITE DE CHAQUE ENFANT LILLOIS. LE PEG S'INSCRIT DONC DANS TOUS LES TEMPS DE L'ENFANT, DE 0 À 18 ANS.

DES ACCUEILS ÉDUCATIFS

L'éducation se fait aussi lors des temps périscolaires et extrascolaires. Les accueils de loisirs sans hébergement des mercredis et des vacances, les centres sociaux, les espaces jeunes... accompagnent chacun dans la construction de sa personnalité.

14

espaces jeunes, lieux d'information, d'accompagnement et d'animations

200

jeux au moins composent la méthode Abecedarian, qui favorise l'apprentissage du langage dès la petite enfance

HORS DE L'ÉCOLE

Des rendez-vous loisirs

Le PEG veille à assurer aux enfants des loisirs de qualité. Visiter un musée ou profiter d'un spectacle, s'amuser à Lille Plage ou Lille Neige, ces moments contribuent à l'épanouissement.

53 000

visiteurs à Lille Plage l'été 2015

POUR LA PETITE ENFANCE

La Ville se préoccupe des enfants lillois dès leur plus jeune âge. Elle soutient des groupes de parole avec les parents, des projets d'éveil et des actions de stimulation autour du langage et du jeu.

Six plans

Intervention dans les écoles d'animateurs spécialisés dans différentes thématiques (lecture, musique/théâtre/danse, patrimoine, nature et développement durable, sciences et sport) pour des découvertes associées aux enseignements.



Un accueil de qualité

- Favoriser le lien entre l'école et les familles grâce à des accueils matin et soir et des référents de site, interlocuteurs reconnus.
- Privilégier le bien-être des enfants grâce à une pause méridienne qui permet de se relaxer.
- Implication des ATSEM, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, dans le quotidien des jeunes élèves.

LES NAP

Les nouvelles activités périscolaires sont proposées depuis septembre 2014. Objectifs : ouvrir l'esprit, susciter la curiosité, donner l'envie d'apprendre...



À L'ÉCOLE



Lutter contre le décrochage

Accompagner les enfants les plus fragiles et leurs familles : équipes de réussite éducative, médiation scolaire, formation des professionnels aux outils de prévention, clubs de lecture...



10 500
enfants fréquentent les restaurants scolaires chaque midi

1 128
modules de NAP en 2015-2016

43
auteurs jeunesse invités à rencontrer les écoliers

100 %
des écoles dotées de tableaux blancs numériques d'ici à 2016

21
musiciens intervenants

34
intervenants sportifs et

25 maîtres nageurs sur les temps scolaire et périscolaire



NUMÉRIQUE

Faciliter l'apprentissage et le bon usage du numérique pendant le temps scolaire mais aussi périscolaire et les vacances (tableaux blancs numériques, accueils de loisirs numériques, stages de coding...).





TABLE RONDE 3

QUELS PROJETS INNOVANTS EN FRANCE ET EN EUROPE POUR LUTTER CONTRE LA VIOLENCE CHEZ LES ENFANTS ET CHEZ LES JEUNES ?



Modératrice : [Louise TOURRET](#), *Journaliste et écrivain,*
productrice de l'émission Rue des écoles (France Culture)

[Le Programme YAPAKA](#)

Par **Vincent MAGOS**, *Responsable de la Coordination de l'aide aux victimes de maltraitances, Ministère de la Communauté française de Belgique*

[Démos](#)

Par **Gilles DELEBARRE**, *Responsable pédagogique et éducatif de Démos, Philharmonie de Paris*

[Kick Im Boxing](#)

Par **Helmut HEITMANN**, *Spécialiste en sciences de l'éducation, Berlin, Allemagne*

[La Fabrique du Regard](#)

Par **Christine VIDAL**, *Directrice adjointe, Le BAL, Paris*





LE PROGRAMME YAPAKA

Par [Vincent MAGOS](#), Responsable de la Coordination de l'aide aux victimes de maltraitances, Ministère de la Communauté française de Belgique

+infos

Le site de [YAPAKA](#)

[Contacter l'équipe de YAPAKA](#)

La maltraitance apparaît essentiellement dans des situations de souffrance, de difficultés au sein des familles, dans le silence de l'isolement.

À l'inverse des actions sécuritaires et des prescrits normatifs qui renforcent l'inquiétude et son corollaire, la surveillance, l'aide et la prévention se tissent au jour le jour dans la relation, le contact avec les proches et les professionnels, dans la confiance, l'encouragement à la parole et dans l'interrogation sur ses responsabilités. Plutôt que de se focaliser sur la maltraitance et sur la déviance, les messages de prévention veillent chaque fois à reprendre la thématique dans son contexte relationnel et à s'appuyer sur la confiance dans l'adulte, encouragé à être attentif au bien-être de l'enfant. Le programme de prévention de la maltraitance YAPAKA, créé en 2006 à l'initiative du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, met en place des actions à destination du grand public et des professionnels en contact avec les familles pour aider les adultes dans leur rôle de protection et d'accompagnement de l'enfant.

Cette intervention a pour objectif de vous présenter l'un des projets du programme YAPAKA, « jeu t'aime » où il est question de l'importance du jeu libre.



« Jouer est essentiel, incontournable, et pour l'enfant c'est aussi important de jouer que de manger et dormir ». ¹²

« C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ». ¹³

« Contenir la violence d'un enfant et lui proposer de la mettre en pensée créatrice grâce au jeu constituent des tâches essentielles pour chaque parent, professionnel de l'enfance, citoyen. Une France qui jouerait avec ses enfants de moins de 2 ans pendant quinze minutes par jour, la télévision étant éteinte, serait une France moins violente ».

Dans son livre *Voulons-nous des enfants pervers ?* Maurice Berger, qui travaillait avec des enfants extrêmement violents de 10/11 ans, relate qu'il se rendait compte que ces enfants étaient incapables de jouer. L'essentiel de son travail consistait alors à montrer à quel point c'est indispensable de revenir au jeu mais pas n'importe lequel : le jeu libre en famille, à l'école, etc.

Il peut sembler assez banal de dire que le jeu est essentiel au développement de l'enfant. Néanmoins, à l'heure actuelle, il apparaît nécessaire de le rappeler. Déjà Winnicott disait qu' « un enfant en bonne santé mentale est un enfant qui joue ».

Pourquoi jouer est-il indispensable ?

Dès la naissance, le jeu apparaît comme une activité aussi spontanée qu'essentielle pour le bébé. Le bébé joue d'abord avec son corps, sa voix, puis tout doucement commence à s'intéresser aux autres. La notion de jeu s'apparente à celle de découverte mais il a aussi besoin de partager ses découvertes avec les adultes qui l'entourent. Tous ces moments de jeu sont propices au développement du lien entre l'enfant et son parent.

De même lorsque l'adulte s'ouvre à l'univers de l'enfant, se met à son niveau, il met en place des moments de complicité qui tisseront sa relation de parent. Il n'est pas nécessaire à cet âge d'introduire des jeux compliqués et complexes, le jeu peut prendre la forme de chatouilles sur le ventre, de cache-cache derrière les mains... Toute activité peut être propice à un moment de jeu, d'échange et de plaisir.

Quand l'enfant grandit, les jeux commencent à s'étoffer, du bricolage aux jeux de société... et en alternance, même s'il est nécessaire que l'enfant puisse jouer seul et comprendre que les parents ne sont pas à sa disposition 24h/24.

Il est important de prendre le temps de jouer avec lui pour plusieurs raisons.

¹² S. Marinopoulos, *Jouer aide à grandir*

¹³ D. Winnicott, *Jeu et réalité*



Lorsqu'ils jouent, les parents et enfants apprennent à se découvrir autrement, dans des positions différentes que les classiques places de parents, d'éducateurs et souvent d'autorité qui en découlent. Il s'agit d'un temps hors du temps. On peut tout à fait imaginer que les conflits soient mis de côté le temps du jeu ou au contraire qu'ils soient exacerbés quitte à les déjouer lors d'une partie. Le jeu peut faire office de médiateur, de tierce personne.

De plus il impose les mêmes règles pour tous les joueurs autour de la table peu importe leur position au sein de la famille, même si ces règles peuvent avoir été préalablement modifiées et aménagées afin de parfois combler les différences par exemple d'âge ; c'est aussi ça le plaisir du jeu, celui d'en modifier collégialement les règles.

Le jeu permet à chaque membre de la famille (parent/frère/soeur) de découvrir une facette insoupçonnée du caractère de l'autre. Le père ne connaissait pas sa fille d'habitude si réservée, frondeuse et audacieuse. Quant à sa fille elle ne le connaissait pas mauvais perdant, ni que sa mère arrivait à bluffer sans complexe. Toutes ces découvertes amènent l'enfant à porter un regard différent sur ses parents, et par là même, à grandir. Les familles ressortent plus fortes et plus unies de ces expériences ludiques.

Le jeu permet également de « faire semblant » de rejouer les expériences de la journée et par là de les évacuer, d'endosser des personnages que l'on n'aurait pas possibilité d'endosser dans la « vraie vie », à l'adulte d'être garant de la frontière entre la réalité et le jeu, parce que jouer c'est avant tout transformer la réalité.

Le jeu peut avoir des vertus de reconstruction de la confiance en soi parfois malmenée lors de la vie scolaire. S'il joue dans un jeu où il est très bon, l'enfant peut se sentir valorisé alors que dans la cour de récréation il a l'impression d'être toujours mis sur la touche. A contrario, il peut parfois être nécessaire d'aider l'enfant à vaincre sa blessure narcissique créée par la perte de la partie, le jeu étant un moyen subtil de réguler le sentiment de toute-puissance de l'enfant.

Jouer avec son enfant est l'occasion de transmettre des savoir-faire (jeux de construction, sport, cuisine...), des valeurs (esprit d'équipe, fair-play, respect des règles...), des souvenirs d'enfance. À condition que le parent les mette lui-même en pratique et joue vraiment le jeu.

Dans ces moments-là, pas question de rappeler à l'enfant son manque de concentration « comme à l'école », ni de s'énerver parce qu'il a dépassé, ou de s'impatienter parce qu'il ne comprend pas assez vite. Lorsque l'on sort du jeu, la magie est rompue. Pas question non plus de tricher, de le laisser gagner à tous les coups. D'abord, il n'est pas dupe, et ce faux succès est dévalorisant.

Jouer permet aussi à l'enfant de gérer sa frustration : celle de devoir attendre son tour, d'être malchanceux, de perdre aux dés..... Jouer lui permet d'intégrer l'existence de règles imposées par le jeu et de se rendre compte que ses parents sont soumis à ces mêmes règles.



Cet apprentissage se fait d'autant plus facilement que la notion de plaisir est présente des deux côtés. Selon l'histoire personnelle de chacun, la manière de jouer, les choix des jeux diffèrent. En effet, certains adultes qui n'ont pas eu l'occasion d'éprouver le jeu de façon positive enfant auront d'autant plus de difficultés à s'y investir adulte. Et rentrer dans un jeu qui mette à mal sa capacité de jouer parce qu'il « faudrait » y jouer pourrait créer une tension négative, l'envie de jouer doit pouvoir être présente à l'instigation du jeu. Par ailleurs, il n'est pas toujours nécessaire de créer « un espace jeu », tout peut être propice au jeu et des petites séquences de jeu peuvent trouver place dans la vie quotidienne comme barboter dans l'évier, prendre le tram, cuisiner...

La campagne « Jeu t'aime »

Conscients de la nécessité d'insister sur l'importance du jeu, nous avons lancé en 2010 la campagne « Jeu t'aime » qui vise à redonner le goût du jeu en famille et à l'école. Elle s'adresse aux professionnels, aux parents, au grand public, aux écoles. « Nous n'avons pas le temps de jouer ». C'est la remarque qui revient le plus souvent de la part des parents. Mais faut-il vraiment du temps ? N'y a-t-il pas un moyen d'intégrer le jeu dans les activités quotidiennes, en allant à l'école par exemple ? Afin d'informer ces parents, nous avons édité un livre pour redonner le goût du jeu. Nous avons créé des outils destinés aux professionnels : un livre a été édité et des vidéos sont mises à leur disposition. Nous avons veillé à proposer des formats vidéo courts (5 minutes) afin de permettre aux équipes éducatives, lors d'une réunion d'équipe par exemple, de diffuser la vidéo puis de pouvoir en discuter. Nous avons également créé la journée nationale « Jeu t'aime » : une fois par an dans toute la Belgique (10/13 villes en 2016), les familles sont invitées à venir jouer. Ce programme national s'accompagne d'une campagne de communication « classique » papier (tracts, affiches, etc.), Internet et aussi télévisuelle. Ainsi, nous avons créé un spot de trente secondes diffusé sur les chaînes de télévision. En partenariat avec une chaîne, nous avons développé un projet plus ambitieux : 300 micros programmes destinés à une diffusion télévisuelle.



BERNARD ET MAE © YAPAKA.BE



Une des choses que l'on apprend en jouant, c'est notamment « faire semblant ». Cet apprentissage est primordial car si l'enfant ne l'apprend pas, il est immédiatement dans le contact violent dans la confrontation.

La campagne « Jeu t'aime » développe également le dispositif « récré jeu t'aime ». Nous sommes partis du constat que si vous ne donnez rien aux enfants pour jouer dans une cours de récréation, ils vont avoir tendance à s'ennuyer ou à prendre le corps de l'autre comme objet. Dès lors, on constate une augmentation de la violence. Nous avons donc repris un projet anglais qui est également expérimenté en France. L'idée est très simple : mettre à disposition des enfants, dans une cours de récréation, du matériel de récupération : vieux pneus, vieux tuyaux, vieilles chaises, etc. et voir ce qu'il advient.



RECRE JEU T'AIME © YAPAKA.BE

Outre un effet de stimulation de l'imaginaire de l'enfant, on constate à travers ce projet que la violence diminue, que la solidarité entre « petits » et « grands » augmente et que la mixité opère.





+ infos

[Le site de DEMOS](#)

[Le dossier de présentation du projet DEMOS](#)

[Contacter l'équipe de DEMOS](#)

[Pratiquer la musique dans Démos: un projet éducatif global ? Étude disponible sur le site de l'Observatoire des Politiques Culturelles](#)

DEMOS

Par [Gilles DELEBARRE](#), Responsable pédagogique et éducatif de Démos, Philharmonie de Paris

Les textes et décrets officiels qui ont accompagné la création de la Cité de la musique puis de la Philharmonie de Paris (2015) indiquent avec force et clarté une implication statutaire dans le domaine de l'éducation de ce qui est aujourd'hui un très grand complexe architectural national dédié à la musique.

Le département éducation de la Philharmonie de Paris comprend une soixante de salariés permanents qui encadrent chaque année plusieurs centaines de musiciens pédagogues agissant auprès d'un très large public d'enfants et d'adultes. C'est sans aucun équivalent en Europe pour des structures musicales d'importance similaire.

L'une des actions phare de la Philharmonie de Paris est dénommée DEMOS (dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) et entre dans le champ de la démocratisation culturelle. C'est une action qui sort assez nettement des propositions pédagogiques dans le registre de la médiation culturelle que font le plus souvent les orchestres ou d'autres institutions musicales. Elle entre véritablement dans le champ des apprentissages musicaux en raison de sa durée : les jeunes participants âgés de 7 à 14 ans s'inscrivent pour trois années et pratiquent collectivement la musique, appartenant majoritairement au patrimoine classique européen, pendant 450 heures sur l'ensemble du projet.





TEASER DU PROJET DEMOS © PHOTO - VINCENT NGUYEN

En 2015/16, le projet Démos est entré dans sa troisième phase de trois ans et va concerner 3000 enfants répartis dans de nombreuses régions du territoire national. Les enfants participants vivent dans des territoires classés politique de la ville ou dans des zones rurales éloignés des institutions d'enseignement musical. Ils apprennent la musique par groupes de quinze et 7 groupes d'un même territoire se rassemblent toutes les 6 semaines pour former un orchestre symphonique d'environ 140 membres incluant une centaine de débutants, leurs professeurs et des élèves plus avancés des conservatoires ou des écoles de musique partenaires. La trentaine d'orchestres constitués (en France métropolitaine et dans les départements ultramarins) est au cœur de partenariats locaux qui font de Démos un système de coopération unissant professionnels de la culture (musiciens des conservatoires, professionnels de la médiation culturelle des orchestres régionaux, techniciens des municipalités concernées) et du champ social (professionnels de l'animation socio-culturelle, travailleurs sociaux). Ce système de coopération implique évidemment les élus des territoires concernés (villes, communautés d'agglomération, région), ne serait-ce qu'au travers du dispositif financier qui associe à hauteur de chacun 1/3 l'état (ministère de la culture et de la ville), les collectivités territoriales et les mécènes privés (entreprises, fondations, personnes privées).

Six années de mise en œuvre de ce projet donnent déjà du recul et on peut analyser les effets produits sur les premiers bénéficiaires – les enfants et leurs familles – mais aussi la manière dont le projet s'intègre dans un territoire donné, les réflexions sur la pédagogie musicale collective qu'il suscite à un moment où ce sujet passionne l'enseignement spécialisé de la musique ou encore ce qu'il peut ouvrir comme pistes de réflexion sur les questions relatives au rôle des pratiques artistiques dans la vie de notre société. Cette communication est centrée sur les questions posées par le colloque organisée par la ville de Lille et propose une réflexion sur ce que peuvent apporter des projets comme Démos en matière de prévention de la violence.



Education artistique et formation du citoyen

Le projet Démos s'inscrit dans un courant de pensée qui affirme la nécessité de l'éducation artistique pour former des êtres humains épanouis et désireux de construire des relations sociales harmonieuses avec d'autres êtres humains. Ce courant de pensée ne peut imaginer de société viable, heureuse pourrait-on dire, sans l'apport éducatif des arts en général pour toute une population quelle que soit la catégorie sociale à laquelle on appartient. Le point de départ est essentiel car ce point de vue s'oppose à un autre qui fait de l'éducation artistique un supplément à des formations considérées comme plus essentielles et directement en relation avec l'efficacité économique du futur citoyen. C'est ce deuxième point de vue qui en période de crise économique peut amener les gouvernants, y compris dans les sociétés démocratiques, à oublier les humanités et les arts pour se recentrer sur ce qui apparaîtra comme plus essentiel et se résumera sans doute pour les classes populaires à des objectifs éducatifs minimaux : lire, écrire et compter.

Si l'éducation artistique est un supplément, c'est de supplément d'âme dont il s'agira. Un être humain confiné à des tâches techniques ne valorise et n'exploite guère les ressources potentielles de son monde intérieur. Les émotions artistiques s'il a la chance de les vivre auront de bonnes chances de lui en rappeler l'existence.

Parmi les avantages des apprentissages musicaux, il en est un, identifié depuis longtemps mais aujourd'hui presque validée par la connaissance que nous avons du fonctionnement du cerveau humain, qui concerne directement le développement des capacités à l'empathie. Comme d'autres arts, la poésie ou la danse par exemple, la pratique de la musique développe les capacités émotionnelles. Ce potentiel pour ressentir des émotions est directement en relation avec la capacité à l'identifier chez les autres et à les reconnaître ainsi comme nos semblables et c'est ce qui fonde le respect de l'altérité. De plus, La musique est par nature, partout dans le monde, un moyen de favoriser la cohésion sociale. On joue rarement seul et même lorsqu'on joue seul c'est souvent pour partager avec un auditoire. Par ailleurs le jeu en orchestre est, quelle que soit la dimension de l'orchestre, fondé sur un système de coopération dont les règles diffèrent certes énormément selon les types d'orchestre – ne serait-ce qu'en fonction de leurs origines culturelles, un orchestre symphonique ne fonctionne pas comme un gamelan balinaise ou un trio à cordes tziganes – mais dans tous les cas le résultat sonore dépend de chacun des participants. Dans un cadre éducatif, on comprend aisément l'avantage de ce type de pratique qui prépare à la vie sociale, par exemple à la future coopération dans une entreprise, mieux qu'un cours magistral donné certes collectivement à 30 élèves mais avec le but de les instruire individuellement.

Donc, en ce sens, une éducation musicale fondée sur la pratique collective prépare à la coopération nécessaire pour construire la vie sociale et cela en favorisant le développement des capacités de chacun à l'empathie. Je pourrais conclure ici qu'il ne resterait plus qu'à estimer le temps nécessaire de pratique musicale dans un programme



éducatif global pour former des individus protégés de pulsions violentes qui détruisent évidemment les relations fondées sur l'empathie.

Ce serait une conclusion beaucoup trop rapide, mais je tiens ici à dire que la plupart des recherches – notamment en neurosciences cognitives – permettent de critiquer le trop faible volume horaire dédié à l'enseignement et à la pratique de la musique dans notre pays. Une heure de pratique musicale, qui souvent n'est d'ailleurs pas une heure de pratique, pour les élèves des classes élémentaires et des collèges a un impact trop faible sur le développement des jeunes français. Mais, en dehors de cette question du volume d'heures nécessaires – nous avons constaté que les 4 heures hebdomadaires du projet démos correspondent à un calibrage intéressant – il est nécessaire d'explorer un peu plus profondément les questions relatives au développement des capacités empathiques. Empathie à l'égard de qui ?

Un raisonnement que l'on entend souvent, qui pour le sens commun est une évidence, est que l'être humain éprouve de l'affection d'abord pour les gens qui lui sont le plus proches, sa famille en premier lieu, puis pour ceux qui lui ressemblent le plus, surtout culturellement – le sentiment d'appartenance à une nation fait partie des sentiments encouragés socialement – et enfin les autres êtres humains. Ceux-ci deviennent assez vite des entités un peu floues, peu de programmes éducatifs allant volontairement chercher à privilégier l'exploration de la diversité culturelle. On peut donc très facilement imaginer un système éducatif, s'appuyant sur la capacité à développer des capacités émotionnelles par la pratique artistique, qui ne développerait des capacités empathiques que dans le cadre homogène des membres du groupe auquel il est destiné. Se fédérer autour d'un patrimoine musical spécifique par exemple peut aller jusqu'à développer à l'extrême le développement du « nous contre eux » en survalorisant les caractéristiques identitaires communes.

Un piège pour le projet Démos serait de donner à la musique classique qui apparaît comme décalée en regard de la culture populaire et en particulier de celle des quartiers urbains la fonction essentielle de développer le sens de la discipline et de l'appartenance à la nation. C'est pourquoi la question du parcours à l'intérieur du patrimoine musical est essentielle dans la construction des trois années du projet démos. La musique classique est privilégiée parce qu'effectivement elle est considérée comme inaccessible aux habitants des quartiers populaires, eux-mêmes sont d'ailleurs souvent d'accord sur cette question au départ – « nous pensions que ce n'était pas pour nous » - et qu'il s'agit bien de partager un patrimoine culturel commun dans un environnement social où il faut agir pour réduire les inégalités. Les enfants des quartiers populaires ont droit à la musique classique comme ils ont droit à l'école à la lecture de Voltaire ou de Balzac. Il faut noter au passage que des références classiques sont présentes dans l'imaginaire collectif, via les médias essentiellement, autant dans les quartiers populaires qu'ailleurs. Cependant, nous avons veillé à ce que d'autres œuvres du programme – la plupart du temps arrangées pour devenir compatibles avec l'orchestre symphonique et puisées par exemple dans la musique arabo-andalouse, le *choro* brésilien ou la musique classique indienne – éclairent la notion d'universalité de la musique comme porteuse de



valeurs civilisationnelles. L'objectif est certes de former des citoyens mais il est indispensable que ces citoyens soient des citoyens du monde avant tout. Il est cependant extrêmement intéressant de constater qu'un nombre conséquent d'enfants des quartiers concernés (la moitié à la fin de chacune des deux premières phases du projet) se sont inscrits à la fin du cycle de trois ans dans les conservatoires proches de leur domicile. Le projet Démos a agi clairement sur un mécanisme de reproduction sociale en contribuant à faire évoluer le profil sociologique des enfants participant à ce genre d'activités.

Les musiciens qui encadrent le projet sont sensibilisés à ces questions d'ouverture patrimoniale et savent qu'au-delà de la formation de la sensibilité musicale dirais-je, le projet Démos a pour ambition de développer chez les enfants le sens critique. La transmission de savoirs fait partie du projet éducatif de Démos et pour mettre cette question en relation avec la thématique du colloque je dirais que si la connaissance (l'instruction) ne protège pas à coup sûr des comportements violents, l'ignorance les favorise par nature. Il faut préciser que la pédagogie du projet n'envisage pas de transmission théorique des savoirs détachés de la pratique. Tout est fait pour qu'il y ait un écho entre ce que vivent les enfants et l'acquisition d'un savoir plus abstrait : la lecture de notes est par exemple étroitement associée à l'œuvre intégrée le plus souvent d'abord oralement.

Pour rester sur cette question de la transmission de connaissances, il me faut mettre un peu l'accent sur les effets produits individuellement auprès des enfants bénéficiaires du projet. Les études portant spécifiquement sur cette question, identifient des gains en estime de soi, en capacités de concentration et d'attention et s'il n'y a pas de corrélation évidente entre l'inscription dans Démos et l'évolution des résultats scolaires, un faisceau d'indices indique globalement une évolution positive des capacités à apprendre autant que du comportement relationnel. Là encore, si on ne peut pas dire à coup sûr que les jeunes participants au projet Démos n'auront pas de comportements sociaux déviants et violents, on doit de manière à peu près certaine considérer qu'ils seront bien préparés pour s'insérer socialement de manière harmonieuse.

Nous savons qu'il ne sera pas facile de suivre le parcours à long terme des jeunes participants du projet démos mais nous avons cependant veillé à ce que des contacts soient gardés avec les enfants et leurs familles via les partenaires des structures où ils se sont inscrits dans le projet. Nous pourrions ainsi connaître leurs parcours scolaires et vérifier si globalement ils s'écartent des normes habituelles relatives à leurs profils sociologiques. Nous ne pourrions pas dire de manière certaine que le projet Démos aura été le seul facteur responsable d'une évolution positive si elle est mesurée, mais encore une fois, on pourra parler d'un faisceau d'indices.

Pour conclure, je tiens à exprimer l'importance du système de coopération mis en œuvre dans le projet démos entre acteurs professionnels du champ social et de la culture. C'est sans doute ce qui est la clé d'une réussite que nous entrevoyons aujourd'hui car cette coopération réduit la distance trop grande dans notre système



éducatif entre la formation de la sensibilité, qui ressort de l'éducation de l'être dans sa globalité, et la transmission des savoirs qui est de l'ordre de l'instruction.



TEASER DU PROJET DEMOS © PHOTO - JEF RABILLON





KICK IM BOXRING

Par [Helmut HEITMANN](#), Spécialiste en sciences de l'éducation,
Berlin, Allemagne

« Vous savez, peu importe qui vous êtes : arabe, allemand, turc, serbe, ... si tu as un cœur, tu as un cœur ; et si tu as un cerveau, tu te joins aux autres et tu parviens à faire quelque chose de bien avec ta vie ». ¹⁴

Kick Im Boxing est né en 2007, faisant le pari que la boxe participe à la réduction de la violence et aide les jeunes des quartiers sensibles, en particulier ceux issus de l'immigration, souvent non pris en charge par les programmes sociaux. Âgés entre 12 et 21 ans, ils constituent un groupe « cible » du projet. Présents dans les quartiers de Tiergarten, Neukölln, Treptow et Marzahn à Berlin, les coaches de *Kick*, anciens boxeurs professionnels formés aux problématiques socio-éducatives, s'emploient ainsi à réduire les comportements violents et la criminalité chez les jeunes, afin de favoriser leur intégration.

Les jeunes sont mieux préparés à leur futur s'ils sont plus stables, s'ils arrivent à gérer leur temps de loisirs et s'ils sont forts d'une expérience réussie. La confiance en soi permet de lutter contre la mauvaise influence.

¹⁴ Témoignage d'un jeune participant au projet *Kick Im Boxing*

+infos

[Le site de Kick Im Boxing](#)

[Contacter l'équipe de Kick Im Boxing](#)





LE TEASER DE KICK IM BOXRING

© PHOTO - LAUREUS SPORT FOR GOOD FOUNDATION GERMANY/AUSTRIA

© VIDÉO - STEPHAN CLEEF WWW.STEPHANCLEEF.DE

La question de la violence est un thème majeur en Allemagne. Néanmoins, si on parle beaucoup de la prévention de la violence dans la petite enfance (jusqu'à deux ans), je considère quant à moi qu'au moment de la pré-adolescence et de l'adolescence, une deuxième fenêtre s'ouvre.

La documentation scientifique existante met en avant deux facteurs principaux à cette violence :

- La question du groupe d'âge. Toutes les statistiques montrent que c'est la période entre 13 et 20 ans et particulièrement la tranche entre 15 et 17 ans qui est la période la plus dangereuse au niveau de la violence, tant au niveau de l'agresseur que de la victime. Lorsqu'on regarde la population carcérale et les statistiques de la police, on se rend compte que c'est ce groupe d'âge qui est directement concerné.
- La question du genre. Les actes d'agression sont essentiellement commis par des jeunes hommes et 80% des gens qui sont en prison en Allemagne sont de sexe masculin.

Hier lorsque je suis arrivé à Lille, j'ai aperçu un groupe de jeunes qui jouait au foot, buvait des bières et s'amusait à tirer dans les vitres d'un centre commercial prenant le risque qu'une fenêtre se brise. [Les 10 premières années de ma carrière je les ai passés à accompagner des groupes de supporter « ultra » violents de foot à travers l'Allemagne.] Une des bases du comportement des jeunes c'est de s'accaparer l'espace public, de le mettre en scène, de se mettre en scène et d'inciter le public à réagir et à interagir avec eux. Par leur comportement, les jeunes d'hier incitaient les passants à interagir avec eux plutôt que de presser le pas craintivement. Évidemment l'interaction ne doit pas nécessairement se faire par le citoyen lambda, car ça peut s'avérer dangereux, mais c'est tout à fait un domaine d'action où des personnels pédagogiques spécialisés



peuvent intervenir. Pour continuer mon histoire, j'ai vu que deux du groupe de jeunes étaient en train de s'invectiver très violemment nez à nez. Un tiers s'est joint au groupe et a réussi à désamorcer la situation évitant ainsi une bagarre. Cette histoire permet de faire le lien avec *Kick Im Boxing*.

Dès le départ, il nous semblait fondamental que ce type de projet soit implanté au plus près du terrain. C'est-à-dire qu'il devait se mettre en place et fonctionner là où les jeunes ont l'habitude de se rencontrer et de se retrouver.

Nous avons donc implanté *Kick im Boxing* à Berlin dans le quartier de Neukölln qui pourrait être l'équivalent d'un Saint-Denis en France ou plutôt de la cité des Tarterêts (Corbeil-Essonnes), c'est-à-dire un endroit où il y beaucoup de violences.

Nous avons sollicité des intervenants qui venaient du milieu de la boxe professionnelle, un sport qui parle aux jeunes, avec lequel ils peuvent s'identifier. Le sport nous semble être un moyen idéal pour opérer un changement, en offrant un temps de loisir constructif, un moyen efficace d'auto-organisation et de participation, la possibilité d'un échange entre diverses personnes venant de différents milieux et il offre, en outre, des moyens adaptés pour réagir à des situations conflictuelles.

Ces professionnels ont été secondés par des pédagogues. Ce sont des gens qui ont une autorité – à ne pas confondre avec un système autoritaire – c'est-à-dire qu'ils ont une légitimité vis-à-vis de ces jeunes. Le sport en soit n'est pas un remède miracle, il ne peut fonctionner comme un outil pédagogique que si on l'intègre dans une pédagogie. Ainsi, dans ce programme, on ne fait pas que de la boxe. Que ce soit par une approche collective ou individuelle, les coaches forment également les jeunes à la gestion positive du stress comme moteur personnel (Je suis capable d'accomplir quelque chose, et cela me rend plus sûr de moi), la création de situations qui demandent un self contrôle pour y faire face (je suis capable de me contrôler et de m'autodiscipliner), le rapport au groupe (être tolérant et aider les autres, mais aussi apprendre à se couper des groupes qui ont une mauvaise influence) ou encore la construction de la stratégie (se donner des objectifs concrets et réalisables)

Dernier point très important il faut de l'endurance car ces jeunes vont vous tester en permanence, voir si vous êtes cohérent avec vous-même ou si vous êtes comme tous les autres « salauds » qu'ils ont rencontrés dans leur vie et qu'ils ont rejetés.

Depuis sa création, *Kick* dresse un bilan positif de son action qu'il mesure à l'augmentation du nombre de jeunes qui participent au projet mais aussi du nombre de volontaires qui interviennent comme coach. Fortes de résultats tangibles et d'expériences de terrain réussies, les équipes ont acquis une légitimité et travaillent aujourd'hui avec des organismes de prévention, en coopération avec les écoles et la police. Nous avons été longtemps soutenus par la *Laureus Sport for Good Foundation Germany*, je tiens à les en remercier, car il faut du temps pour monter ce type de projet et gagner la confiance de ces jeunes.





+infos

[Le site du BAL](#)

LA FABRIQUE DU REGARD

Par [Christine VIDAL](#), *Directrice adjointe*, le BAL, Paris

Créé en 2010, LE BAL a pour ambition d'inscrire résolument les arts visuels (photographie, vidéo, cinéma, nouveaux médias) dans une réflexion sur nos sociétés.

Association à but non lucratif créée en 2010 par Raymond Depardon et Diane Dufour, LE BAL est « *un lieu d'exposition, de confrontation et d'interrogation des multiples approches possibles du réel, un lieu en résonance avec l'histoire en marche* »¹⁵. **LE BAL est une plateforme indépendante d'exposition, d'édition, de réflexion et de pédagogie.**

Situé dans le nord parisien, dans un arrondissement sédimenté socialement, où nombreuses sont les zones d'éducation prioritaire, il était primordial à l'origine du projet de dédier ce lieu certes aux amateurs d'art, mais aussi aux néophytes, au quidam. L'idée étant de faire prendre conscience qu'activer son regard sur le monde c'est d'emblée se situer, se positionner et nourrir une réflexion sur ce que nous sommes et ce que nous pouvons faire ensemble.

¹⁵ Raymond Depardon - président fondateur



Ainsi, deux ans, avant l'ouverture du BAL, en 2008, nous avons créé *La Fabrique du Regard*, plateforme pédagogique du BAL. Chaque année nous travaillons avec 2000 jeunes issus de 70 établissements scolaires (écoles élémentaires, collèges et lycées) et de structures à vocation sociale (écoles de la deuxième chance, centres d'animation et centres sociaux) implantés à 75% dans des zones d'éducation prioritaire, et/ou de quartiers prioritaires de la politique de la ville.. En 8 ans nous avons formé 16 000 jeunes de 13 académies (Amiens, Bordeaux, Caen, Créteil, Dijon, Lille, Lyon, Montpellier, Orléans-Tours, Paris, Reims, Rouen, Versailles). L'objectif : former des regardeurs actifs, concernés, conscients du monde qui les entoure, en stimulant leur créativité, leur esprit critique et leur inscription en tant que citoyens.

Les ateliers s'élaborent sur le temps scolaire, périscolaire ou extrascolaire et s'organisent « hors les murs », dans les établissements impliqués, dans les structures professionnelles partenaires. Nos ateliers se déroulent entre 20h et 110h, l'enjeu est profiter de l'appétence des jeunes pour les images pour leur faire prendre conscience qu'elle obéit à des codes (sociaux, historiques, techniques, culturels, politiques, etc.), à des usages, qu'elle est avant tout un langage, une construction. Outre l'analyse collective des images nous invitons des artistes à travailler avec les jeunes afin que le « dire » s'incarne dans du « faire ». Transmettre des outils et des méthodes de travail pour donner naissance à un film, une publication, un parcours en réalité augmentée et ainsi permettre aux jeunes de réinvestir ces-derniers par la suite dans d'autres contextes.

Quatre programmes pilotes sur le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire

Ainsi en 8 ans, 4 programmes ont été élaborés en étroite collaboration avec les équipes enseignantes et les acteurs du terrain, toutes disciplines confondues. Ces programmes sont menés par l'équipe de La Fabrique du Regard et 50 artistes visuels et professionnels par an.

- « Regards Croisés » : 550 écoliers de 6 à 10 ans réalisent collectivement un film documentaire avec des artistes vidéastes
- « Mon Journal du Monde » : 250 adolescents conçoivent des journaux en images
- « Mon œil ! » : 1 200 lycéens interrogent les enjeux de création, présentation et diffusion des images avec des professionnels de l'image et des artistes
- « L'image en partage » : 20 lycéens conçoivent et réalisent un livre-exposition sur un an avec un artiste

Lutter contre l'autocensure d'un public fragilisé

Les deux tiers des 2 000 jeunes formés chaque année sont considérés comme un public fragile dont l'une des caractéristiques les plus frappantes est l'autocensure. Celle-ci se manifeste souvent en début d'année à un niveau alarmant sous de multiples formes.

Au-delà d'un travail ludique et pertinent sur l'image et ses enjeux, il s'agit d'amener ces jeunes à reprendre confiance, à solliciter leur potentiel de jugement et de créativité en s'appuyant sur leurs aptitudes à décomposer, réaliser et échanger des images. Nous tentons d'outrepasser les difficultés d'expression à l'écrit et à l'oral, les



troubles du comportement chez certains, et finalement de donner une chance à chacun de tester, de développer et d'affirmer ses prédispositions.

L'objectif est de susciter leur intérêt et leur désir, de rétablir un peu d'estime de soi, d'élargir leur horizon géographique, culturel, mental et de faire l'expérience de l'altérité.

Des thématiques transversales

Chaque année, une thématique articule l'ensemble des actions de *La Fabrique du Regard*, décidée en étroite collaboration avec les enseignants, thématique qui fédère l'ensemble des jeunes participants et des zones géographique concernées

En 8 ans, les thèmes abordés ont embrassé nombre de sujets inscrits dans les programmes scolaires, touchant aux enjeux et profonds bouleversements qui traversent notre société (repenser l'histoire / image et mémoire / image et espace public / espaces des mots et espaces des images / image et territoires, / représenter le corps de l'autre, etc.).

En 2016 par exemple nous avons travaillé sur une thématique ô combien actuelle : « repenser l'Histoire ». Qui écrit l'histoire ? Quel rôle l'image peut-elle jouer dans notre perception de l'histoire ? Comment s'intégrer dans une histoire en cours, s'inclure dans une histoire collective ? Comment par l'image faire advenir une histoire de la marge ? Sur cette thématique, je vous donnerai un seul exemple de travail avec les jeunes sur une année : celui du lycée Madeleine Vionnet à Bondy. Pendant 10h nous avons avec les jeunes analysé et déconstruit des sites complotistes pour ensuite fabriquer une vidéo complotiste et en comprendre la mécanique. Cette vidéo fonctionne en 2 parties : la 1ère nous convainc de l'existence d'un redoutable complot des chats contre les humains. Aujourd'hui cette vidéo réalisée par les jeunes avec le réalisateur invité William Labory est utilisée comme outil pédagogique par les enseignants de l'établissement. Il est intéressant de signaler que 90% des lycéens des autres classes qui ont vu la 1^{ère} partie de cette vidéo ont cru que les éléments avancés étaient vrais.



RÉVÉLATION : LA VÉRITABLE IDENTITÉ DES CHATS, 2016 FILM RÉALISÉ PAR WILLIAM LABOURY ET LES ÉLÈVES DE 2GA DU LYCÉE MADELEINE VIONNET A BONDY, 2015-2016 © LE BAL / LA FABRIQUE DU REGARD



Là se joue, pour nous l'essentiel de notre travail : déconstruire les codes des images, envisager leur polysémie, prendre conscience du travail de montage, pour penser l'image et ainsi développer son libre arbitre. Après une telle expérience les jeunes s'approprient leur production et deviennent des passeurs pour d'autres jeunes.

Former la communauté éducative et culturelle

Chaque année, La Fabrique du regard conçoit des outils et des ressources pour les 250 enseignants et les 50 artistes, historiens, professionnels de l'image qui sont partie prenante de ses programmes. À l'automne, une fois par an, nous organisons le séminaire automnal du BAL conjointement avec le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication à l'École des hautes études en sciences sociales - EHESS. Artistes, enseignants, inspecteurs, étudiants en écoles d'art, personnel de structures culturelles, venus de toute la France (en 2016 : 22 académies représentées) participent à ces deux journées de réflexion. La publication des actes augmentés qui en découle, Les Carnets du Bal, est devenue une collection de référence, co-éditée avec le Centre National des Arts Plastiques. Elle s'accompagne d'une version électronique, disponible sur le web¹⁶.

Cette idée de travailler en collaboration étroite avec les personnes qui travaillent au quotidien avec les jeunes est fondamentale. Nous mettons en place, tout au long de l'année, des formations en amont de sorte que les adultes ne découvrent pas en même temps que les jeunes de quoi il va retourner dans le programme auquel il participe. L'enjeu est de tisser des liens entre un contexte pédagogique mis en place par l'enseignant, un territoire dans lequel ces jeunes évoluent et les connaissances de ces jeunes issues de leur vécu.

Au début de l'aventure de cette plateforme pédagogique, il était évident pour nous qu'il fallait mettre en place une pédagogie « à l'image ». Petit à petit, toutes les équipes qui ont travaillé avec nous, nous on amenés à bifurquer. Ainsi, aujourd'hui je dirais que nous faisons une pédagogie « à l'image » et « par l'image ». Nous sommes convaincus de l'utilité de cette pédagogie et nous réfléchissons aujourd'hui à accroître cette mission.

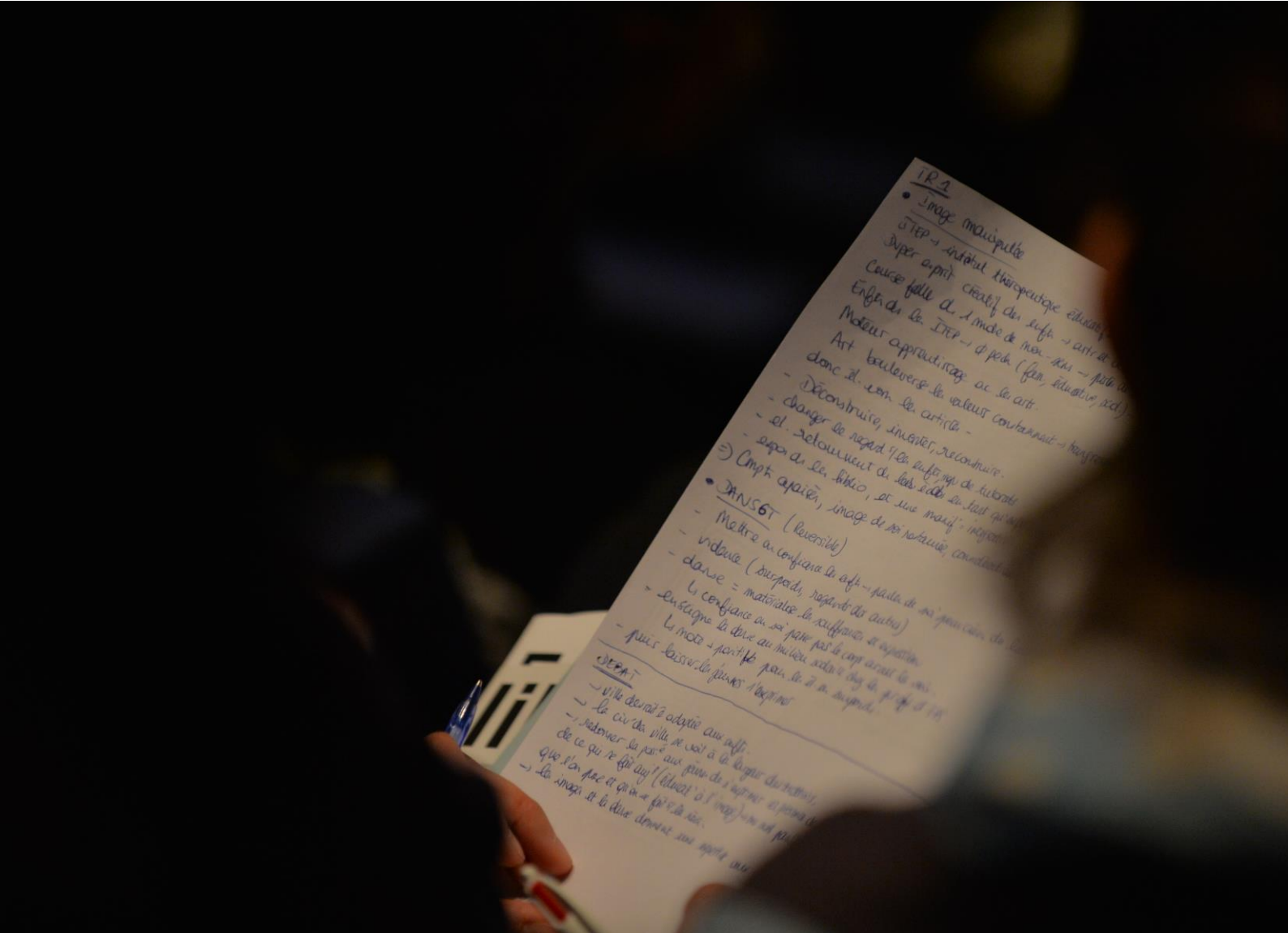
Dans cette perspective, nous avons travaillé avec des équipes enseignantes et des jeunes du lycée Eugène Henaff à Bagnolet pendant trois ans pour créer une plateforme numérique d'éducation à l'image : « Ersilia »¹⁷.

Nous espérons que cet outil permettra à des enseignants, des artistes qui travaillent en milieu scolaire et à des jeunes, de susciter une pensée critique des images, de favoriser de nouveaux dispositifs pédagogiques créatifs et d'impulser des projets collectifs entre les utilisateurs.

¹⁶ Dernier n° paru : Les Carnets du BAL n°7, usages géopolitiques des images, Paris, Le Bal / Editions Textuel/ LE BAL, le Cnap, 2016.

¹⁷ www.ersilia.fr





LES CONCLUSIONS DE LA JOURNÉE





CONCLUSION

Par [Louise TOURRET](#)

+infos

[Le site de
l'émission Rue
des Écoles](#)

Le dialogue, l'aspect collectif me semblent être des constantes pour faire éclore et perdurer des initiatives porteuses de changement. C'est ce que nous avons entendu aujourd'hui. Notre interlocuteur berlinois nous expliquait qu'en Allemagne les écoles sont fermées. En France, il faut le reconnaître, les parents restent généralement à la porte des établissements à partir, au mieux, de l'école élémentaire. C'est en train de changer, une inspectrice de l'Éducation nationale l'a judicieusement rappelé, mais ce changement reste lent et, si l'éducation nationale communique sur ce point, nous constatons jour après jour que ses préconisations sont lentes à transformer l'école. Je pense que cela s'explique par le poids et l'ancrage de notre culture éducative et scolaire, mais sans communiquer, l'incompréhension alimente des situations dont il est bien difficile de sortir.

Et la culture de l'école, peut-être même au-delà de l'école, la culture des parents qui ont fréquenté cette école, demeure une culture étreinte de la réussite, univoque, une réussite qui serait avant tout scolaire fondée sur l'idée d'une réussite sociale qui n'est pas très diversifiée. Cela fait partie de ce qui met les enfants en échec, qui n'est pas forcément la cause seule de leur violence, mais qui peut l'être et qui en tout cas est une violence en elle-même. C'est cette vision de la réussite scolaire qu'il convient d'interroger quand nous évoquons la nécessité de travailler collectivement aujourd'hui et d'ouvrir les écoles. Et d'interroger en somme le sens que nous donnons à l'idée d'éducation. Il faut peut-être le redire, on peut apprendre aux élèves à s'exprimer, on peut (et on doit !) leur



transmettre des savoirs, on peut utiliser des méthodes pédagogiques innovantes mais il faut tout de même savoir pourquoi on le fait. Le «vivre ensemble», thème galvaudé qui est au programme de l'école maternelle devrait, au fond, rester au «programme» tout au long de la vie avec l'idée que chacun a sa place dans la société.

Une société dans laquelle les situations de violence auxquelles chacun doit faire face sont nombreuses. Il ne s'agit pas seulement des images de violence qui défilent sur nos écrans, ce sont des situations que l'on peut vivre, et dont on peut être victime, acteur et parfois auteur. Nous tous. Ces situations-là, nous pourrions peut-être mieux les éviter et mieux nous y confronter en étant davantage préparés par un travail éducatif à vivre ensemble, à nous respecter. On peut commencer par apprendre ensemble, on l'a vu aujourd'hui, grâce à la culture et c'est magnifique. La culture qui nous ouvre à d'autres horizons et permet de nous élever plus haut que nous-mêmes, que nos problèmes, que la violence donc, nous apprend beaucoup sur nous et sur les autres et transforme notre regard sur le monde.

Le thème du jeu et de la cour de récréation m'a également beaucoup intéressée tant il montre que des idées assez simples, comme offrir la possibilité peu coûteuse de jouer davantage dans la cour aux enfants, peuvent améliorer la qualité de vie à l'école et faire baisser le niveau de violence, l'agressivité et le stress des élèves.

Enfin très modestement et très simplement, je tenais à dire que j'ai énormément apprécié animer cette table ronde et à remercier les organisateurs, parce qu'écouter toutes ces présentations de projets m'a montré que nous pouvons compter sur de nombreux acteurs de terrain, à l'école, dans les institutions culturelles, dans le secteur de la santé ou le monde associatif. Longue vie à ces initiatives !





CONCLUSION

Par [Pierre Delion](#)

À l'occasion de ce dixième anniversaire du projet éducatif global, nous avons eu le bonheur au cours de cette journée de participer à une histoire qui s'écrit en marchant ensemble pour tenter de résoudre cette question essentielle du monde d'aujourd'hui : comment transformer les violences dans et avec lesquelles vivent les enfants, afin de les amener toujours plus sûrement sur les chemins de la culture, de la vie avec autrui, de la démocratie.

Soutenus activement par Martine Aubry, Maire de Lille et par Guy Charlot, Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale du Nord, nous avons pu profiter dans une première table ronde des exemples de projets participatifs pour prévenir les violences à l'école, au collège et au lycée. Andy Llyod, responsable de la politique de l'enfance dans la ville de Leeds en Angleterre nous a montré comment et en quoi les pratiques réparatrices pouvaient contribuer à un tel projet, en apportant un soutien élevé aux personnes en difficulté, mais tout en leur demandant d'y participer activement. Puis Dominique Bencarassa, professeur des écoles en ITEP, a insisté sur la fonction créatrice de « l'image manipulée » dans sa pratique pédagogique, tandis que Bouziane Bouteldja, chorégraphe, nous a démontré que le corps pris dans d'autres perspectives que la seule violence, pouvait transformer cette dernière en art par la pratique de la danse.



Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation, nous a ré-enchanté en développant l'idée que la violence pouvait être utilement et efficacement combattue en redonnant à quelques concepts toute l'importance qui leur est due : surseoir, symboliser, entendre, débattre, ritualiser et coopérer. Les développements qu'il en propose permettent de revisiter une grande partie de son œuvre de pédagogue, et ainsi de la mettre au service de nos problématiques actuelles.

Une deuxième table ronde centrée sur les expériences de la Ville de Lille et de son projet éducatif engagé contre les violences, animée par André Canvel, Délégué ministériel, chargé de la lutte contre les violences en milieu scolaire, a permis de présenter plusieurs facettes des réalisations locales. C'est ainsi que Bruno Girveau, Directeur du Palais des Beaux-arts a présenté avec Céline Villiers, le projet « à corps et à cris », donnant à de nombreux enfants un accès renouvelé aux trésors du musée lillois, pour leur permettre de mettre en forme selon différentes perspectives (récit, photographie, théâtre) les formes de violences retrouvées dans l'histoire de la peinture. Claude Haubold, directeur de la petite enfance de la ville de Lille a ensuite présenté le projet « Parler bambin » mis en place dans plusieurs lieux d'accueil et crèches lillois. Marie-Angélique Lucciani, inspectrice de l'Éducation nationale, a ensuite donné son point de vue sur la politique déployée dans sa circonscription pour répondre aux problématiques du langage à l'école maternelle. Et enfin, Mickaël Masson, doctorant d'Eric Debarbieux, a développé les recherches en cours, entreprises au sujet du « climat scolaire » afin de mieux connaître l'état des lieux actuels et d'en déduire les actions qui devront être menées pour remédier aux problèmes de violences et de victimation.

Une troisième table ronde, animée par Louise Tourret, a fait un point sur quelques initiatives menées en France et en Europe pour lutter contre la violence. Vincent Magos, responsable et fondateur du programme Yapaka en Belgique a présenté une des nombreuses inventions créées dans son pays, et notamment le « jeu t'aime », centré sur la nécessité absolue de favoriser le jeu chez tout enfant. Puis Gilles Delebarre, responsable pédagogique à la Philharmonie de Paris, a présenté le programme « Demos », permettant de mettre l'accent sur une approche de la sensibilité des enfants grâce à la musique, venant compléter utilement tout ce que l'instruction apporte habituellement. Helmuth Heitmann, professeur en Sciences de l'éducation à Berlin, a raconté son expérience du « Kick im boxing » dans les quartiers difficiles, et la possibilité ainsi ouverte de rejoindre un groupe pratiquant la boxe plutôt que de céder à la violence gratuite. Enfin, Christine Vidal, codirectrice du Bal, a insisté sur l'importance d'aider les enfants et les adolescents à « fabriquer leur regard » de façon active et créatrice, plutôt que de se laisser l'imposer par des médias uniformisants et peu scrupuleux.

Au terme de cette rencontre riche et fructueuse, les participants ont pu comprendre l'importance de travailler à plusieurs pour supporter ensemble le poids des violences ordinaires. Mais, bien au-delà de cet accueil de la violence, il est nécessaire de continuer à penser pour la transformer en d'autres choses que des réponses en miroir, voire en discours moraux dont nous savons qu'ils sont inopérants. Pour ce faire, la



culture, au sens large, est un outil incontournable de cette transformation. Que ce soit sous la forme d'une activité boxe, langage ou musique, le désir des enfants peut trouver une nouvelle issue acculturante en appui sur le désir des adultes qui prétendent s'occuper d'eux. Mais l'activité engagée n'y suffit pas, il s'agit d'en faire un objet de réflexion pour comprendre comment les enfants peuvent se l'approprier, et ainsi échapper à la tendance lourde actuelle, celle de se laisser aller à une réponse simplificatrice, souvent violente par défaut. En effet, toutes ces entreprises ont quelque chose en commun, le fait de s'appuyer sur un groupe, un ensemble, un collectif. Et ce groupe humain est à chaque fois une microsociété qui fonctionne en suivant des règles qu'il est bon de respecter pour se civiliser les uns les autres, enfants et adultes. Cette journée nous a montré que de nombreuses initiatives sont tentées pour répondre à la question de la violence, mais qu'à chaque fois que ces initiatives sont soutenues par les institutions dont elles s'originent, elles trouvent un appui qui en légitime les déploiements à venir et en multiplie les effets positifs. Cela justifie la politique de mise en réseaux des professionnels ensemencée par la ville de Lille. Enfin, il apparaît dans toutes ces expériences que lorsque les praticiens de terrain peuvent reprendre dans un travail d'après coup, les expériences qu'ils viennent de traverser, outre les bénéfiques en termes de formation continue qui semblent évidents, les effets en sont confortés d'autant, aussi bien auprès des enfants et de leurs parents que des professionnels eux-mêmes.

Je ne doute pas que de telles journées nous aident à continuer le combat pour améliorer la qualité de l'éducation des enfants qui nous sont confiés. Il va sans dire que nous mettrons tout en œuvre pour en pérenniser les occasions.



LES MODÉRATEURS



Philippe Meirieu a très tôt milité dans des mouvements d'éducation populaire. Il a fait, après un baccalauréat littéraire, des études de philosophie et de lettres à Paris. Il a préparé et obtenu un CAP d'instituteur pour enseigner dans le premier degré. Il a été successivement professeur de français en collège et de philosophie en terminale, avant de prendre des responsabilités pédagogiques et administratives (directeur de l'Institut des sciences et pratique de l'éducation et de la formation de l'Université Lumière-Lyon2, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Lyon). Tout au long de

celles-ci, il a toujours conservé des charges d'enseignement auprès d'élèves et d'étudiants. Il a soutenu une thèse d'état en lettres et sciences humaines en 1983 et est aujourd'hui professeur des universités émérite en sciences de l'éducation. À côté de ses engagements pédagogiques, il a été vice-président de la Région Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie de 2010 à 2015.

Aller à [la table ronde 1](#) ou à [l'intervention](#).



André Canvel est délégué ministériel en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire et inspecteur général de l'Éducation nationale.

Aller à [la table ronde 2](#).



Louise Tourret est journaliste, productrice de radio et écrivain spécialiste des questions d'éducation. Elle travaille notamment à France Culture, où, après avoir été de 2007 à 2009 productrice adjointe des *Matins*, elle produit et présente depuis 2009 l'émission *Rue des Ecoles*. Elle écrit également dans l'édition française du magazine en ligne *Slate*, sur les questions d'éducation et sur le féminisme et la place des femmes dans la société.

Aller à [la table ronde 3](#) ou à [la conclusion](#).



LES INTERVENANTS



Dominique Benracassa est artiste et enseignant. Il milite depuis toujours pour une réelle reconnaissance de l'enseignement artistique. Il anime des ateliers de création artistique depuis 1983, entraînant ses élèves dans la création pure, en leur transmettant un alphabet plastique qu'ils auront plaisir à combiner pour inventer leur propre langage. Depuis 1983 toutes ses démarches se sont construites autour du dessin, de la bande dessinée, du cinéma, du film d'animation, du théâtre, de la création plastique à partir d'objets de récupération. Enfin l'informatique et les arts graphiques sont venus compléter sa palette et lui ont ouvert des univers infinis.

Aller à [l'intervention](#).



Bouziane Bouteldja pratique une « danse citoyenne ». Danseur, chorégraphe, il dirige la compagnie DANS6T depuis 2007. La compagnie se consacre à la transmission et à la présence de la danse dans la cité en mettant en place de nombreux cours de danse, des projets militants dans les quartiers, de la formation en milieu scolaire, et en utilisant la danse comme outil auprès de publics en difficulté. Parallèlement, Bouziane entreprend un travail d'auteur en s'interrogeant sur l'actualité. Depuis quelques années, ses recherches se précisent : il cherche à amener à la scène, par le corps, ses engagements et ses convictions.

Aller à [l'intervention](#).



Gilles Delebarre est directeur adjoint du département Éducation de la Philharmonie de Paris, délégué au projet Démon. Ce projet implique des cohortes d'enfants de quartiers populaires pendant trois années (3000 enfants à l'horizon 2018) et a pour vocation de susciter innovations et réflexions dans le champ de l'éducation musicale en France. Avant la mise en œuvre en 2010 de ce projet, Gilles Delebarre a travaillé sur un programme éducatif plus large allant de l'éveil musical pour les jeunes enfants à la pratique des musiques traditionnelles, actuelles et contemporaines pour tout public. Il s'est aussi consacré à la transmission de musiques traditionnelles, en particulier le gamelan javanais qu'il a contribué à faire connaître

en France. Sa pratique professionnelle s'est construite à partir de deux champs d'étude universitaire, l'éducation musicale avec une maîtrise obtenue à l'université Paris XIII et l'ethnomusicologie avec un DEA de l'université Paris X portant sur le répertoire d'un luth de la tradition maure de Mauritanie. Aller à [l'intervention](#).





Pierre Delion est professeur à la faculté de médecine de Lille 2, pédopsychiatre consultant au CHRU de Lille et psychanalyste. Engagé depuis quarante ans dans un travail d'humanisation de la psychiatrie, il poursuit avec ses équipes soignantes une réflexion sur les pratiques préventives et thérapeutiques avec les enfants. Ses sujets d'intérêt sont la psychiatrie du bébé, l'autisme et la psychothérapie institutionnelle. Il est past-président de la WAIMH France (World Association of Infant Mental Health). Il a écrit près de cinquante ouvrages dans ces différents domaines et de très nombreux articles scientifiques. Il est chargé par Martine Aubry depuis 2009 de coordonner un travail sur « Violence et enfance » pour la Mairie de Lille. Il donne de nombreuses conférences,

participe à des colloques et anime des groupes de travail avec les équipes sanitaires, médico-sociales et pédagogiques prenant en charge les enfants, notamment les cas complexes. Aller à [la conférence inaugurale](#) ou à [la conclusion](#).



Bruno Girveau est conservateur général du patrimoine, historien de l'art français. Il est actuellement directeur du Palais des Beaux-Arts et du Musée de l'Hospice Comtesse de Lille. Historien de l'architecture de spécialité, diplômé de l'École nationale du patrimoine, Bruno Girveau a été conservateur au musée d'Orsay pour le fonds d'architecture de 1996 à 2002, et conseiller pour la série documentaire Architectures pendant la même période. Il est ensuite chef du département du développement scientifique et culturel de l'École nationale supérieure des beaux-arts avant de prendre la direction du Palais des beaux-arts de Lille en mars 2013. Aller à [l'intervention](#).



Claude Haubold est directeur de la petite enfance à la Ville de Lille depuis 2011. Professionnel de l'enfance et de la petite enfance, puériculteur de formation, les postes de direction occupés depuis quelques années lui ont amené à découvrir, à appréhender des univers variés, tout en lui donnant l'opportunité de contribuer à la mise en œuvre de projets complexes et expérimentaux. Parmi les plus marquants, au-delà des programmes ambitieux actuels que sont *Parler Bambin* ou *Jeux d'Enfants*, on trouve, dans les années 90, l'opération pouponnières ainsi que l'apparition du néologisme de parentalité et sa large diffusion en milieux professionnels. Ses fonctions de directeur d'établissements médico-sociaux en charge de

prévention, ou de protection de l'enfance l'ont amené à chercher constamment à donner du sens à l'action publique, en replaçant l'individu au centre de celle-ci. Aller à [l'intervention](#).





Helmut Heitmann est spécialiste en sciences de l'éducation. Diplômé d'un master en pédagogie et en éducation, il opère principalement dans l'orientation des projets, la prévention de la violence, l'éducation et l'intégration à travers le sport. Il travaille actuellement au GSJ (Association pour le Sport et le Bien-être des jeunes) à Berlin comme directeur du projet KICK qui consiste en un travail de prévention auprès des jeunes vulnérables et violents. Aller à [l'intervention](#).



Andy Lloyd est le directeur du *Children's Workforce Development* au département des services à l'enfance de la Ville de Leeds. C'est un assistant social qualifié qui a commencé sa carrière en travaillant pour la petite enfance, avant de s'engager dans la protection de l'enfance et la justice des mineurs. Après avoir passé huit ans au service de l'État et avoir présidé le programme *Sure Start* à Leeds, il dirige aujourd'hui un grand service d'aide aux familles à Leeds. Aller à [l'intervention](#).



Marie-Angélique Luciani a d'abord été enseignante dans le 1er degré puis formatrice dans l'académie de Créteil. Elle est aujourd'hui inspectrice de l'Éducation nationale sur la ville de Lille. Elle fait partie du groupe d'experts " Violence et enfants" animé par le professeur Pierre Delion. Aller à [l'intervention](#).



Vincent Magos est psychanalyste, responsable du programme de soutien à la parentalité, Yapaka, au sein du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Aller à [l'intervention](#).





Michaël Masson a enseigné l'Éducation physique et sportive pendant 16 ans dans l'éducation prioritaire. Depuis septembre 2011, il est formateur au sein des équipes mobiles de sécurité et membre de la cellule académique « Climat scolaire » créée en 2012. Il fait aussi partie du comité d'experts de la mission ministérielle de prévention et de lutte contre les violences scolaires. Sous la direction d'Eric Debarbieux, il est actuellement en 3^{ème} année de doctorat à l'université de Paris Est-Créteil. Dans le cadre de ses recherches, il coordonne le projet ADHERE dans les 5 réseaux d'éducation prioritaire concernés dans l'académie de Lille.

Aller à [l'intervention](#).



Christine Vidal est directrice adjointe du BAL, lieu d'exposition, d'édition, de réflexion et de pédagogie consacré à la photographie, au cinéma, à la vidéo et aux nouveaux médias, à Paris. Elle dirige, depuis sa création en 2008, la plateforme pédagogique du BAL, la Fabrique du regard, qui forme des jeunes de 6 à 18 ans à devenir des regardeurs actifs, concernés par les enjeux du monde dans lequel ils prennent place. Dans ce cadre, elle a conçu une plateforme numérique d'éducation à l'image de dernière génération : www.ersilia.fr lancée en mai 2016. Christine Vidal est également en charge de la programmation culturelle du BAL : cycles de cinéma, rencontres, colloques, lectures, concerts et performances. Elle codirige avec Diane Dufour, directrice du BAL, la collection Les Carnets du Bal en partenariat avec l'École des hautes études en sciences sociales et le Centre national des arts plastiques. Cette collection explore les enjeux de l'image contemporaine, au travers d'interventions inédites d'artistes, d'historiens, de philosophes et d'anthropologues. Aller à [l'intervention](#).



Céline Villiers est chargée de l'action éducative et des relations enseignants du Palais des Beaux-Arts de Lille. Diplômée en histoire de l'art à l'Université Lille 3, elle a d'abord été guide conférencière au LaM, puis guide conférencière au Palais des Beaux-Arts de Lille. Elle a ensuite été chargée des projets de médiation, avant de devenir en 2008 chargée de l'action éducative. Elle s'occupe notamment du développement des publics scolaires, de la gestion de projets et actions auprès des enseignants, et de la conception d'outils à destination des élèves, du jeune public et des familles. Aller à [l'intervention](#).



SITES INTERNET DE RÉFÉRENCE

Liste non exhaustive

[Réseau canopé](#)

[Ministère chargé de l'Éducation nationale | LinkedIn](#)

[Cndp](#)

[Café pédagogique](#)

[Andev](#)

[Observatoire de la Réussite Educative](#)

[Observatoire des zones prioritaires](#)

[Réseau français des villes éducatrices](#)

[Ville amie des enfants](#)

[Groupe français d'éducation nouvelle](#)

[Cap-éducation](#)

[Uriopss Nord-Pas-de-Calais](#)

[Eurafecam](#)



CONTACTS

Ville de Lille
Pôle Affaires Sociales - Education
Direction du Projet Educatif Global
03 20 49 54 47

HÔTEL DE VILLE
CS 30667
59033 Lille Cedex
lille.fr



Conception graphique Pia Dehédin

Photos du colloque © Daniel Rapaich

Page 49 © Photo Dominique Delmotte

Page 87 © Photo Laureus Sport for Good Foundation Germany/Austria.

Page 90 *Découverte d'une exposition*, Le BAL, mai 2016 © Marianne Baisnée

Un document réalisé par la Ville de Lille

Télécharger les actes <http://www.lille.fr/Parents/Le-projet-educatif-lillois>

