

INSUA-BELFER Myrna

**Expériences innovatrices et division du travail au sein de l'école.  
Le cas du dispositif Vers le pacifique**

**Présentation**

Depuis avril 2002, et sous la coordination scientifique de Nacira Guenif le CADIS mène une recherche sociologique évaluative concernant les effets de l'implantation sur un réseau d'éducation prioritaire (R.E.P.) situé en Seine-Saint Denis, France, du premier volet (*Promotion des habilités sociales et de la résolution des conflits*) du programme canadien de résolution de conflits et médiation « Vers le Pacifique (VLP) ». La première partie de la recherche, menée auprès d'une trentaine d'acteurs, s'est centrée sur la tranche du dispositif innovateur délimité comme allant de l'équipe pédagogique au réseau institutionnel<sup>1</sup>. Or, nous avons concentré notre attention plus sur les acteurs que sur le dispositif. Ainsi, guidés notamment par les outils théorico-pratiques qu'apporte la sociologie de l'expérience nous avons tenté de comprendre d'une part la nature du travail des acteurs qui animent VLP au quotidien, quels sont les outils à leur disposition, leurs objectifs et bien évidemment, leur engagement. D'autre part, auprès des partenaires impliqués sur le terrain mais aussi sur ceux qui sont « indirectement » concernés (fédération de parents, antenne municipale...) nous avons cherché à comprendre les répercussions en dehors de l'établissement scolaire du travail des acteurs sur ce dispositif. Nous avons testé l'hypothèse selon laquelle « **l'innovation que constitue le dispositif expérimental Vers le pacifique contribue à imaginer des pistes de transformation de l'école comme institution** ».

Cette évaluation, a débuté à la fin du cycle scolaire 2001-2002 (deuxième année d'implantation de l'innovation) et s'est poursuivie au début du cycle 2002-2003 (troisième année), de la sorte que nous avons assisté à la fin de l'intervention du moniteur québécois du CIRCM (Centre International de Résolution de Conflits et médiation, promoteur du programme) qui avait pour charge d'accompagner la direction et les équipes d'enseignants des établissements du REP dans la mise en place de VLP, de même qu'à l'entrée sur le terrain de la nouvelle promotrice du programme. Autrement dit, nous avons été témoins privilégiés d'une période de changements et de décantation du programme.

Autre, il faut souligner que notre travail rend compte aussi des effets d'ensemble de cette expérience innovante notamment traversée par le tamis d'un regard externe et unitaire, puisque étant données les conditions particulières de cette recherche sociologique évaluative, une seule chercheuse est intervenue auprès de tous les acteurs qui ont bien voulu discuter avec nous<sup>2</sup>.

**Méthodologie de travail**

Pour mener à terme notre travail, nous avons commencé par éclaircir d'avantage le mot « institution » pour ensuite définir « réseau institutionnel » car selon le contexte d'application institution et réseau institutionnel désignent divers phénomènes et faits sociaux. Au cœur de notre pensée l'institution éducative est de plus un ensemble de relations qui mettent en jeu des valeurs, des rôles et des personnalités ou motivations et raisons d'agir, des relations pleines de tensions et de contradictions. Le réseau institutionnel concentre d'abord des sujets qui en dehors du cadre strictement pédagogique participent à la socialisation et au *travail sur autrui*<sup>3</sup> dans une structure particulière comme celle de l'école mais il ne se circonscrit pas qu'à cela puisque le milieu scolaire repose aussi sur d'autres réseaux tels que les acteurs ou organisations de quartier, des associations, des syndicaux. Il est un réseau de relations traversé par des vocations, normes, mythes, et aussi par des stratégies de pouvoir et d'argent.

<sup>1</sup> Pour cette recherche il y a eu deux équipes intervenantes : Le CADIS (EHESS) encore sur le terrain et le GREC (Paris XIII). L'équipe du GREC a travaillé sur le dispositif repérant seulement les effets produits à l'intérieur de l'école.

<sup>2</sup> Nous remercions très vivement nos interviewés.

<sup>3</sup> Pour une étude approfondie de ce sujet voir *Le déclin de l'Institution* de François Dubet.

Considérant ainsi éclaircie le point de départ, nous avons mis à l'épreuve notre hypothèse. Pour cela nous avons choisi quelques lignes directrices:

i) D'abord nous nous sommes proposés de réaliser une étude objective de la subjectivité des acteurs engagés dans l'innovation. Nous sommes partis des données de recherche déjà existantes, notamment la description du contexte global et du contexte spécifique de l'expérimentation. Dans un premier registre, nous avons pris cette description générale telle qu'elle est présentée dans le rapport intermédiaire « Vers le pacifique » élaboré par les équipes de chercheurs du GREC en décembre 2001 et aussi dans les documents du CIRCM, particulièrement son site web<sup>4</sup>. Alors, nous avons enquêté auprès des personnes interviewées afin de savoir comment ils ont pris contact avec le programme, de quelle manière ils ont suivi le développement de l'expérimentation, et quelle est leur opinion sur le programme. Pourtant, dans notre première approximation du terrain, nous n'avons pas tenté de reconstruire l'histoire linéaire de l'implantation du programme. Nous nous sommes intéressés à la façon dont se produit, au cours du temps, la cristallisation de certains concepts et images que recouvrent l'expérimentation. Nous avons essayé d'identifier les traces de la transmission de ces images parmi les intervenants. Bref, nous avons essayé de mettre en évidence l'expérience vécue des acteurs par rapport au programme et comment cette expérience est traduite par les mots. Autrement dit, **en identifiant l'engagement personnel des sujets intervenants nous tentons aussi d'identifier les enjeux institutionnels auxquels les sujets font face et les chances de réussir qu'une innovation comme vers le pacifique a dans ce milieu.**

ii) La deuxième ligne directrice conduit vers le programme en soi. Nous avons interrogé très précisément les intervenants pour savoir quels étaient selon eux, **les aspects positifs et négatifs du programme**. Nous leur avons demandé si VLP pouvait augmenter les chances de règlement pacifique des conflits, voire diminuer la « violence scolaire ».

iii) Enfin, nous avons tenté de recueillir auprès de nos interviewés l'éventail de perceptions et de représentations des violences scolaires sur lesquelles s'appuie consciemment ou inconsciemment l'innovation. Dans cette perspective, nous avons demandé à nos interlocuteurs si le programme s'adapte aux besoins culturels de la France. Ainsi, nous avons essayé d'envisager **le décalage culturel qu'implique l'innovation québécoise par rapport au milieu scolaire français, soit du point de vue de son objectif comme programme de prévention de la violence, soit en tant qu'outil ou méthode**. De cette façon nous avons tenté de percevoir quelques pistes indicatrices de l'avenir du programme et de sa reproductibilité.

La méthodologie que nous avons adoptée est qualitative. Quant aux techniques utilisées, après avoir encadrée théoriquement notre recherche, éclairci les termes de notre hypothèse et analysé les concepts que nous croyons principaux parmi ceux mis à disposition par l'innovation (premier pas méthodologique), nous avons considéré qu'il était approprié de réaliser une série d'**entretiens semi-directives** (deuxième pas méthodologique), c'est-à-dire qu'en aucun cas nous n'avons utilisé un questionnaire fermé, bien au contraire, nous sommes restés ouvertes aux inquiétudes des protagonistes. Nous avons choisi cette technique parce que nous l'avons jugée compatible avec nos intérêts puisqu'elle privilégie l'écoute en même temps qu'elle rend possible la dimension comparative. Le corpus total des entretiens sur lequel nous avons fait un découpage et une analyse thématique, comprend une série de neuf entretiens dans la première phase et au moins vingt-sept enregistrements pour la deuxième.

### **Premières appréciations**

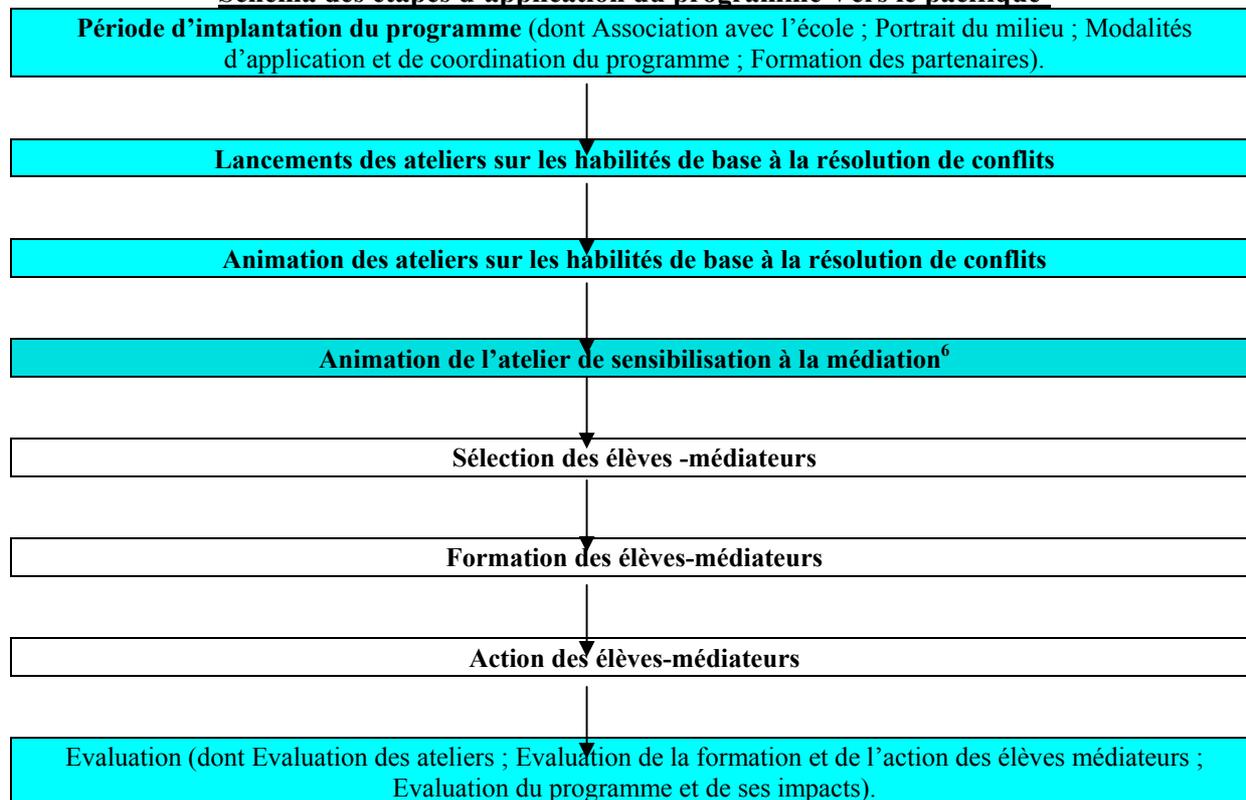
Notre recherche s'étalant sur une période qui semble assez courte pour les enjeux dont il s'agit, n'est donc pas une évaluation fermée du programme VLP dans un double sens. D'abord, nos appréciations ne veulent pas être autrement que des pistes pour une analyse qui doit être approfondie et prolongée

---

<sup>4</sup> Page internet du CIRCM [www.circm.com](http://www.circm.com) Référence : International – France : *Description du milieu et de l'action*.

s'il s'agit d'essayer de bien comprendre les changements produits sur le terrain du REP. Bien que notre travail amène à la formulation de quelques conclusions, il ne cherche pas à donner des résultats immuables. Et aussi parce que VLP en tant que programme n'a jamais été expérimenté en entier. Pour le promoteur québécois (voir document adjoint), le programme VLP est conçu comme un ensemble déterminé qui respecte des séquences successives tandis qu'au Bas-Montreuil cet ordre n'est pas suivi ( On est encore en train de former des partenaires), les périodes de travail sont différentes et les étapes pour l'instant accomplies sont seulement les trois premières et la dernière de l'ensemble total:

#### **Schéma des étapes d'application du programme Vers le pacifique<sup>5</sup>**



Dans l'application française les modifications faites à VLP mettent en cause ce qui est au cœur même du programme « à la québécoise », c'est à dire la formation des enfants, car le programme a été dessiné pour arriver à un minimum d'autonomie chez les petits lorsqu'ils font face à une situation conflictuelle. Ainsi, les réticences à avancer dans la formation à la médiation et à considérer l'enfant comme étant un véritable sujet (il reste encore l'élève tout court), montrent dans plein de discours d'adultes au moins, une réticence importante vers le programme de la sorte que, selon l'âge de l'enfant et l'intérêt particulier de l'enseignant à charge des ateliers, l'enfant est relégué à la place de récepteur plus ou moins écouté, plus ou moins actifs. Or, la situation contraire même s'il existe dans ce sens une volonté d'agir de la part des adultes n'est pas simplement envisageable à partir du moment où VLP n'est pas pensé pour établir des liens forts visant la multidirection (enfant-enfant ; enfant-adulte ; adulte-adulte /enfant-famille ; famille-enfant-école).

Un des problèmes qui s'est présenté surtout parmi les enseignants est le sentiment d'être face à un instrument quasi dogmatique et parfois face à un « produit » :

« Ce qui nous a gêné est le fait qu'on avait l'impression que c'était un paquet tout prêt, tout ficelé : Et, voilà la recette, point c'est tout. C'est pour cela qu'ici on a eu tendance à prendre du recul » (Un professeur au collège)

<sup>5</sup> Source : Guide d'animation *Le résolution de conflits au primaire*.

<sup>6</sup> Cette dimension s'est accomplie partiellement car il y a eu un atelier mais pour les adultes

Ainsi pour devenir acteur de cette pratique il a fallu s'y opposer, l'accepter, la prendre, la modifier.. puisque « un individu ne se sent concerné par ce qu'il doit faire que dans la mesure où il se sent acteur ou pour le moins un interlocuteur reconnu. Il n'agira que dans la mesure où il donne du sens à son action et qu'il saisit tout l'intérêt qu'il à agir tant pour lui que pour les autres »<sup>7</sup>.

Pour mettre en place l'innovation il y a eu dans le REP une instance préalable où s'est forgé un consensus minimal, mais cela ne signifie pas pour autant nécessairement convergence de point de vue ni intégration responsable de tous les intervenants de la communauté éducative dont tout le personnel travaillant dans les établissements de la direction jusqu'aux surveillants en passant par les instituteurs, les conseillers principaux d'éducation, les assistants sociaux, les infirmiers...

**VLP donc, est considéré depuis le début comme un outil « à l'épreuve » important mais transitoire dans la vie du REP. Les acteurs ne s'y sont pas investis pareillement, aussi bien personnellement qu'en répondant à des rôles institutionnels, et bien évidemment ils ont agi pour contrecarrer le modèle conducteur de la proposition québécoise**

Cela n'exclut pas pour autant qu'il y ait un avant et un après VLP sur le REP. Tel qu'il a été implanté, VLP a produit une petite transformation du micro-monde du REP (pour les acteurs « une petite révolution »).

- Il a trouvé tout de suite sa place dans les espoirs du REP.
- Il a été un élément-excuse pour se fédérer et travailler ensemble malgré les difficultés et les interférences de communication.
- Même les opposants à VLP reconnaissent les apports positifs d'un outil comme celui-ci qui travaille sur les ressentis et le langage.
- Dans un contexte très précis d'action, de mobilisations de ressources et de relations humaines, il a été un moyen de mettre en question l'état présent de plusieurs crises (effet révélateur). Primo une crise majeure de l'Education nationale, secondo la crise de la citoyenneté ou comment intégrer l'autre à partir des différences comprenant notamment les différences de race, de nationalité, de sexe et de religion, autant que les différences adulte-enfant, autorité - gouvernés.
- Il a mis en question les relations sociales à l'intérieur de la structure pédagogique, le modèle de travail en équipe, et l'espace pour le jeu et l'imagination.
- Malgré le fait que les acteurs n'aient pas bien défini ou ne se soient pas bien accordé sur ce qu'est un conflit, ce qu'est la violence, leur travail a mis en évidence que les enfants ne sont pas tous des enfants à problème, et qu'ils peuvent aussi être enfants en souffrance.

Portant il n'a pas réussi :

- **A amoindrir les barrières de la division du travail au sein des écoles,**
- **A faire tomber les murs du travail individuel pour compromettre véritablement toute une école, tout un REP dans un projet collectif.**
- **A éviter la peur de la hiérarchie et l'obéissance en silence**
- **A modifier le système de sanctions, ni dans les salles de cours ni dans les mentalités des directions.**
- **Et pas encore à amener les enfants vers des actions au quotidien qui privilégient la parole sur les coups**

Mais tout cela est une radiographie à un état donné d'un processus auquel nous voulons contribuer par le moyen de nos entretiens et nos premières réflexions car des changements culturels ne se font pas dans la courte durée, et ne se repèrent pas non plus en profondeur dans une amplitude d'un an seulement.

---

<sup>7</sup> *Agir face à la violence* de Jean-Yves Prochazka, Hachette, Paris, 1996, page 19.

Nous insistons, s'il y a quelque chose qui a bien été démontré c'est le fait que ce que porte l'expérience VLP n'est pas seulement des changements dans la conduite individuelle des enfants. L'expérience sur VLP va rester dans la culture de ces écoles et ses effets peut-être seront réellement aperçus sur d'autres phénomènes que la résolution de conflits parmi les enfants, comme nous sommes en train de l'apercevoir à travers l'ouverture souhaitée du REP vers l'extérieur. Et dans ce sens-là, elle est hautement positive et peut être reproductible dans des conditions semblables puisqu'il y a trois ans le REP n'était pas vide d'histoire malgré sa jeunesse. Mais à condition aussi pour continuer l'expérience et pour la commencer à nouveau ailleurs qu'il y ait des chaînes d'information sur le programme plus fortifiées, plus accessibles à tous et plus transparentes de même que sur les pas à donner et sur l'évaluation du passé construit en commun.

Nous croyons que une partie importante des pistes surgies de l'expérience VLP sont aussi généralisables aux effets de la mise en place de dispositifs semblables, notamment ceux de caractère étranger. La disposition à l'écoute, aussi bien des adultes que des enfants, se lit avec l'habilitation de nouveaux territoires d'opportunités pour la confirmation ou la création de consensus dignes et de désaccords concertés. Cela permet de faire front aux vides institutionnels, de libérer les angoisses improductives et de recréer du sens et des significations pour le nouvel état du groupe. Nous nous demandons alors, Est-ce qu'à partir de l'expérience d'une innovation comme celle de VLP, une transformation de cette nature est possible?

### **Remarque final**

Finalement nous voudrions souligner que lorsqu'il s'agit d'expériences innovatrices l'accompagnement des acteurs semble une condition *sine qua non* pour la « réussite » ou au moins pour éviter des dégâts importants. Il ne faut pas oublier qu'on leur demande d'assumer des changements auxquels parfois ils ne s'attendaient pas et que la première tendance face à l'inconnue ou au non-maîtrisable est de s'affirmer sur ce qu'on connaît déjà. Et ce pas en arrière peut être plus dangereux que l'immobilité. D'ailleurs l'expérience nous a montré que les chercheurs peuvent être aussi des chaînes de communication parmi les acteurs qui autrement ne communiquent pas entre eux. Et finalement il existe aussi pour le chercheur un compromis de transcendance car lorsqu'on a demandé à quelqu'un d'ouvrir ses portes, de s'exposer face à nous et de parler, cette personne en tant que sujet mérite de notre part une dévolution critique de la parole.