

Folio



Discipline

Ce qui peut pourrir la vie des enseignants!

EMIL WETTSTEIN

Nouveaux, importants et peu connus: les réseaux de formation 16

BCH
FPS



Berufsfachschule BBB (BerufsBildungBaden)

Comment résoudre les conflits?

Au lieu de conclure des compromis foireux ou d'éviter toute altercation, le corps enseignant serait bien inspiré d'apprendre à gérer les conflits. Et de fait, le premier pas, le plus important souvent, consiste à donner une bonne description du conflit.

Texte Daniel Hurter

L'enseignement est souvent ressenti comme une activité très variée et changeante; c'est effectivement le cas lorsque les personnes en formation, futurs professionnels motivés, contribuent à la qualité de l'enseignement reçu. Pour une grande part, cela correspond aussi à la réalité. Mais chaque médaille a son revers, car il existe des élèves qui:

- arrivent en retard aux cours,
- perturbent notablement la classe,
- se permettent des dérapages verbaux ou des provocations,
- refusent de travailler, etc.

Quelles sont les causes de tels agissements? Comment les enseignants doivent-ils réagir? Quelles sont les mesures préventives indiquées? Ces questions et bien d'autres encore font l'objet du présent article.

DIFFÉRENTS NIVEAUX DE TOLÉRANCE

Selon le point de vue et l'intérêt de chacun, les avis divergent quand il s'agit de définir ce qu'est une perturbation ou un conflit (durant l'enseignement). Par ailleurs, les normes, qui définissent ce qui est permis ou interdit, déterminent également si un vécu est ressenti comme une perturbation ou une situation normale. Elles évoluent avec le temps et dépendent de la culture vécue à l'école (professionnelle).

Rien d'étonnant donc qu'un comportement ressenti comme tout à fait normal par les élèves dérange l'enseignant et le pousse à réagir. Est-il permis de boire de l'eau minérale durant l'enseignement ou de discuter avec son voisin? La condition pour gérer une perturbation est le passage préalable d'une convention sur ce qui est tolérable

et ne l'est pas. La clé de voûte d'une telle convention est la réponse à la question «comment créer une atmosphère d'apprentissage qui soit bonne pour tous?». Les réponses variant d'une personne à l'autre, il convient donc d'en débattre. Pour les uns, écouter de la musique en faisant un exercice est en ordre, alors que c'est inconcevable pour d'autres. Quelle conclusion tirer de cet exemple? Des conflits peuvent éclater au point d'intersection de différents besoins, opinions et intérêts. Soit partout où des personnes sont amenées à collaborer.

PRÉFÉRER LES CONVENTIONS AUX SANCTIONS

Selon mon expérience, un enseignant ne peut réagir correctement face à un comportement perturbateur que si une convention a été passée préalablement avec la classe. Nous le savons bien: même si des conventions existent, elles ne sont pas toujours respectées. C'est pourquoi il est recommandé de fixer aussi dans les conventions ce qui arrive en cas de non-respect de celles-ci. Impliquées dans le processus de fixation des sanctions graduées, les personnes en formation connaissent les limites à ne pas dépasser: elles deviennent des catalyseurs sociaux au sein de la classe et assument leurs responsabilités dans l'instauration d'un climat adéquat pour l'enseignement et l'apprentissage. Enseignants et élèves s'évitent ainsi bien des luttes de pouvoir et des «punitions» unilatérales inutiles.

Reconnaissons toutefois que le partage des responsabilités est inhabituel pour bon nombre d'élèves. La responsabilité des enseignants est de passer à temps des conventions, de rappeler la nécessité de s'y tenir et, en cas de non-respect, de réagir immédiatement comme ma longue expérience l'a montré. Les manières de mal réagir face

à des conflits ou des perturbations sont légions. Bref survol:

Stratégie d'évitement Éviter des thèmes et des situations embarrassants, esquiver, nier ou dissimuler des conflits.

Exclusion Stigmatiser des personnes en raison de leurs opinions divergentes ou de leur comportement «gênant» et en faire des «cas spéciaux» ou des boucs émissaires.

Répression Agir de manière à ce que l'un gagne et l'autre perde, réduire au silence ou remettre dans le droit chemin les faibles, les minoritaires et les «gêneurs».

Compromis bancal Élaborer un compromis en renonçant à toute négociation ou réflexion préalable et à toute prise en compte des intérêts et des sentiments sous-jacents, ce qui crée un sentiment d'insatisfaction.

La capacité de gérer des conflits fait partie des objectifs de l'enseignement de la formation professionnelle. Cette exigence ressort des ordonnances sur la formation, des plans de formation et se justifie sur le plan pédagogique. Par conséquent, il faut voir les conflits ouverts ou latents comme des

Les élèves deviennent des catalyseurs sociaux au sein de la classe et assument leurs responsabilités dans l'instauration d'un climat adéquat pour l'enseignement et l'apprentissage.

chances à saisir pour améliorer sa capacité de gestion des conflits. Est jugé capable de gérer des conflits celui qui, après avoir mis en lumière les positions et les sentiments de chacun, sait négocier une solution viable pour tous. Cette démarche n'est pas des plus simples, vu que les conflits sociaux vont de pair avec des sentiments désagréables.

MODÈLE DE RÉOLUTION DES CONFLITS

Dans les écoles professionnelles, le modèle suivant a fait ses preuves.

Détecter les conflits Comme un conflit ne se manifeste pas toujours par une querelle ouverte ou par un comportement agressif, l'enseignant peine souvent à le détecter à temps. Le premier indice en est un sentiment diffus de tension et d'insatisfaction, mais le comportement des élèves peut aussi laisser pressentir l'existence de conflits:

- impatience et incapacité d'écouter les autres;
- rejet prématuré des contributions d'autrui et attaque de leurs idées;
- prise de parole accompagnée de fortes émotions;
- accumulation des malentendus;
- renfermement de certains élèves;
- discours dépréciateur envers la classe ou l'enseignant.

Tenir compte de ces signaux et les prendre au sérieux est le premier pas à faire.

Dans la pratique, il est utile que l'enseignant se fasse une image mentale du conflit. Il est en effet important de distinguer les faits des suppositions et de prendre en considération le trouble émotionnel des élèves concernés: qui sont les élèves concernés?

Quel est le nœud du problème? Quelle est l'intensité du trouble émotionnel?

Pour répondre à ces questions, on peut recourir à l'échelle des conflits ci-après:

- Les conflits virtuels n'engendrent que des troubles passagers et n'ont pas de conséquences à long terme.
- Les conflits marginaux entraînent des troubles peu importants. L'impact est de courte durée et l'intensité faible.
- Les conflits importants entraînent des troubles intenses. L'impact dure longtemps et l'intensité est forte.
- Les conflits extrêmes entraînent des troubles très importants. L'impact est durable et l'intensité forte.

Comportement initial À ce stade, il est important de bien réfléchir à la marche à suivre. La première réaction de l'enseignant a souvent un impact considérable sur la résolution future du conflit. Un comportement inadéquat peut attribuer trop d'importance aux conflits virtuels ou marginaux et renforcer les conflits importants ou extrêmes. D'où l'utilité de se prendre le temps de bien réfléchir avant d'agir. Il est permis de demander un temps de réflexion avant toute prise de position. De la sorte, l'enseignant peut réfléchir et mieux discerner les causes potentielles d'un conflit.

Changement de perspective Selon l'angle de vision choisi, les causes d'un conflit apparaissent sous un jour différent. Les changements de perspective sont donc judicieux pour identifier plusieurs causes potentielles et émettre des hypothèses à leur sujet. Les causes de conflits sont de nature diverse dans une classe:

- Questions pédagogiques: conceptions différentes relatives au rythme de l'enseignement, applicabilité des contenus, mode de transmission de la matière, charge de devoirs et d'examens, degré de difficulté, etc.
- Questions relatives à l'ambiance: sympathie ou antipathie, déroulement informel des activités scolaires, style de communication. Il se peut que certains élèves n'y trouvent pas leur compte.
- Relations enseignants-élèves: ton, justice et style d'enseignement.

Marge de manœuvre Il est recommandé d'adapter la procédure en fonction de l'hypothèse retenue. Tous les conflits ne se prêtent pas à une résolution commune en classe. Des mesures didactiques (changement de méthode et de formes sociales, clarification des objectifs, etc.) suffisent parfois à désamorcer des conflits sans qu'il soit nécessaire d'y consacrer de longues heures.

Insertion

...les TIC développent l'école développe les TIC...

12e Colloque du CTIE TIC et formation
25 août 2010, UniS Berne

Directions d'écoles, enseignantes et enseignants, ne manquez pas de riches échanges d'expériences sur l'intégration des technologies de l'information à l'école.

www.colloque.ctie.ch



Daniel Hurter est directeur suppléant de l'école professionnelle artisanale et industrielle de Berne (GIBB) et responsable de la division de la formation professionnelle avec attestation, préapprentissage, cours d'appui et d'encouragement. Il dirige en outre les cours didactiques I et II sur mandat de l'IFFP. Daniel.Hurter@gibb.ch

Procédure classique de résolution de conflit

Lorsqu'il est indiqué de résoudre ensemble un conflit en classe, il vaut mieux recourir à la procédure classique suivante:

- **Décrire le conflit** Ce premier pas est à la fois essentiel et ardu. Souvent, on se contente d'accusation mutuelle et de rejet de la faute sur l'autre sans songer à

Comme un conflit ne se caractérise pas toujours par une querelle ouverte ou un comportement agressif, il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant de le détecter à temps.

donner une définition claire et acceptée par tous de la nature du conflit. De fait, en décrivant bien un conflit, on dispose déjà souvent d'une ébauche de solution. Cette phase n'est considérée comme terminée qu'une fois que tous les points de vue ont été présentés et que la définition élaborée est acceptée par tous.

- **Recueillir toutes les solutions possibles** Trop souvent, on se contente de la première solution présentée. Or, il est essentiel de rechercher plusieurs variantes de solutions, même si cela semble irréaliste de prime abord, et de les noter de façon qu'elles soient lisibles par tous.
- **Évaluer les solutions proposées, puis décider** Chaque solution doit être discutée et examinée quant à sa faisabilité. L'objectif n'est pas de trouver la solution la meilleure, mais celle qui obtient l'assentiment de tous. Et finalement, une décision claire doit être prise.
- **Planifier la mise en œuvre** Passer des conventions concrètes (qui fait quoi quand comment et de quelle manière, vérifier le succès de la mesure).
- **Vérifier la pertinence de la solution** Il est conseillé de revenir brièvement au point de départ: quelle était la définition ini-

tiale du conflit? La solution convenue correspond-elle à la situation et aux intérêts des personnes impliquées? Comment la gestion du conflit a-t-elle été vécue?

LA CONFIANCE EST ESSENTIELLE

Ce modèle de gestion des conflits présuppose que les personnes impliquées sont prêtes à soupeser les intérêts en présence, puisque dans une gestion réussie des conflits, il n'y a pas de perdants.

Le quotidien nous enseigne toutefois que d'autres formes de résolution des conflits existent, où le vainqueur est celui qui détient le plus de pouvoir ou croit avoir le droit de son côté. Dans la mesure du possible, il est préférable en classe de procéder comme indiqué plus haut, car les élèves apprennent ainsi à développer des stratégies de résolution des conflits inscrites dans leur quotidien.

Tout cela peut sembler trivial; une communication claire et simple constitue cependant le fondement d'un bon enseignement et la condition sine qua non d'une résolution de conflit réussie. La communication requiert un climat de confiance réciproque. Dans les comportements humains, l'«instant critique» prédomine bien souvent. En classe, même si l'on se connaît de longue date, les relations sont tout sauf évidentes. La confiance présuppose pour chacun le droit d'être pris au sérieux, écouté et respecté. Avec pour corollaire l'obligation faite à chacun de prendre les autres au sérieux, de les écouter et de les respecter. Cette double règle vaut pour les élèves comme pour les enseignants.

Le fondement de la confiance entre élèves et enseignants nécessite une prise de contact, une connaissance étendue d'autrui et un intérêt pour celui-ci.

Quatre passerelles à franchir

La «communication non violente» repose sur le principe selon lequel personne n'est mauvais et qu'il existe des causes pour expliquer chaque comportement. Quatre étapes – observation de la situation, identification des sentiments, identification des besoins, formulation d'une demande – conduisent à une meilleure compréhension de soi-même et des autres.

Texte Gabi Moser

Imaginez un peu! Vos élèves n'arrivent jamais en retard, respectent le règlement interne et ne vous provoquent plus avec leurs remarques arrogantes. Des problèmes de discipline? Connais pas! Le paradis sur terre! Pour sûr? Ni mon article ni mon expérience ne peuvent vous garantir que l'application des principes de la «communication non violente» feront de votre classe un petit coin de paradis. Je vous invite néanmoins à monter dans la barque qui vous rapprochera du paradis scolaire.

Depuis que j'utilise le modèle de communication mis au point par Marshall B. Rosenberg pour résoudre les problèmes de discipline et gérer les conflits, j'ai nettement moins à me battre en classe. Depuis que j'applique ce modèle dans ma vie, je butte moins fréquemment contre des portes fermées. Au contraire, mon approche fondée sur la bienveillance et la compassion envers autrui m'a ouvert bien des portes.

QU'ENTEND-ON PAR DISCIPLINE?

Cette notion recouvre une multitude d'aspects. Il y a un siècle, l'une des tâches principales de l'école était d'inculquer la discipline aux élèves; de nos jours, le corps enseignant est confronté aux problèmes de discipline. Le dictionnaire de la psycholo-

gie définit la discipline comme un comportement guidé par la volonté et basé sur des règles et des valeurs importantes pour la vie en communauté. Wikipédia définit la discipline comme suit: «La discipline scolaire est la somme des conditions de base devant être remplies pour aboutir à la réussite scolaire. Il ne s'agit donc pas d'une obéissance aveugle, mais d'un objectif en vue d'atteindre des objectifs didactiques prédéfinis et de respecter les différences de personnalité». Et qu'en pensent les élèves? Une classe de 2e année m'a donné la description suivante:

- Nous avons besoin de discipline pour apprendre ce qui doit l'être. Sinon, chacun ferait ce qui lui plairait.
- La discipline, c'est d'accomplir ce que le maître nous dit de faire.
- Certains enseignants se servent de la discipline comme d'une arme, pour nous manipuler.
- J'aime la discipline pour toutes les libertés qu'elle autorise.
- Se fixer des règles et les appliquer de manière conséquente.
- Les punitions doivent être communiquées à l'avance et être compréhensibles.
- Une punition n'a réellement de sens que si j'ai le temps de réfléchir à mon erreur.
- De nos jours, l'autodiscipline est difficile à appliquer, car il y a tant de distractions.



Berufsfachschule BBB (BerufsBildungBaden)

Trois jeunes adultes m'ont en outre répondu lors d'une interview spontanée:

- Me lever le matin, faire mes devoirs, faire du bon boulot.
- Effectuer les choses qui me sont prescrites.
- La politesse.
- Ne pas dépasser les bornes.
- S'autodiscipliner lors de son jogging.

QU'EST-CE QUE LA «COMMUNICATION NON VIOLENTE»?

La «communication non violente» (CNV) est un concept développé par Marshall B.



Rosenberg vers 1960 dans un contexte de lutte pour les droits civiques aux États-Unis. L'idée de ne pas imposer une action à un être humain, mais de formuler une demande reposant sur une relation respectueuse de son vis-à-vis et pouvant se terminer par un «non», a poussé Rosenberg à élaborer un modèle de communication inédit. Mahatma Gandhi l'a influencé dans sa démarche.

L'empathie et l'autoempathie sont les fondements d'une communication réussie. Seule la personne qui prend soin d'elle-même et accorde de l'attention à ses senti-

ments et à ses besoins peut développer une attitude empathique envers les autres.

La «communication non violente» contribue à s'exprimer de manière sincère et à écouter l'autre. Les sentiments et les besoins qui sous-tendent nos actions et nos réactions sont au centre de ses préoccupations. Rosenberg part du principe que chaque action est une tentative pour satisfaire ses besoins.

Mise en relation avec la discipline, l'empathie signifie donc la capacité de ne pas juger la situation et la personne, mais de l'observer objectivement, de prendre conscience de ses propres besoins et de ceux de son entourage et de réfléchir sur la manière de déboucher sur une situation «tous gagnants». En tant qu'enseignante, je table sur le fait que les élèves ne sont ni bons ni mauvais et qu'ils tentent de répondre à leurs besoins. Les adeptes du constructivisme déclarent que chaque être humain a ses raisons lorsqu'il réagit sur le moment.

Toujours en lien avec la discipline, l'autoempathie signifie que dans une situation donnée, je peux vérifier si j'ai la force et la capacité de me relier aux autres de façon empathique. Lorsque je suis en colère, perplexe ou triste, je dois prendre conscience de mes propres limites dans ma fonction d'enseignante. Toute personne a un besoin d'authenticité. Rosenberg n'a-t-il pas dit: «Sois vrai, pas sympa!».

MODÈLE DE BASE DE LA CNV

1. Observation Une action concrète est décrite sans jugement ni interprétation.

2. Sentiment Le sentiment ressenti durant l'observation est formulé.

3. Besoin Le besoin lié au sentiment est exprimé.

4. Demande ou question Une demande d'action concrète ou une question est formulée.

La discipline dans la CNV La «communication non violente» pose comme prémisses que tout être humain a besoin d'être confronté

à des limites. Concrètement, les élèves ont besoin de limites ou de garde-fous comme repères. Toutefois, leur motivation à res-

Toute personne a un besoin d'authenticité. Marshall B. Rosenberg n'a-t-il pas dit: «Sois vrai, pas sympa!».

pecter ces repères par peur, par honte ou par conviction et leur besoin d'autonomie les poussent toujours à se rebeller contre les règles en place.

QUELQUES EXEMPLES

Je vais essayer ci-après d'illustrer comment réagir à des situations difficiles. Les exemples sont tirés de mon quotidien.

Résistance

Classe: Première année d'apprentissage, moyenne d'âge 16 ans.

Cette classe faisait preuve d'une résistance collective à mon égard. Que j'opte pour un enseignement frontal, l'agrément de jeux ou de discussions, les élèves étaient toujours passifs sur leurs chaises, me fixant avec des yeux pleins de désintérêt et refusant de répondre à mes questions. Certains élèves allaient même jusqu'à fixer obstinément le sol et à ne pas me saluer quand nos chemins se croisaient dans les couloirs.

Ma première réaction, exempte d'empathie: la résistance constitue pour moi le plus grand problème, car je suis très attachée à mes relations avec mon entourage. Je dois bien reconnaître que dans de telles circonstances, j'ai de la peine à éprouver de l'empathie et suis tentée de prendre la chose personnellement. Mais qu'est-ce qu'ils ont donc contre moi?

D'où mon jugement prompt à venir: quelle classe de paresseux, d'insolents et de mollassons! La rigueur et les menaces vont leur apprendre à filer droit! Eh oh, ils se prennent pour qui ceux-là! »

Réaction des élèves: la vie m'a appris depuis longtemps que cette démarche ne constitue pas une solution constructive. Les élèves ont accru leur rébellion, le chahut a augmenté et par une autre classe j'ai même appris que ces élèves s'étaient plaints auprès de leur maître de classe.

Ma seconde réaction, empreinte d'empathie cette fois: j'ai évoqué leur résistance en classe. **Observation:** «Je remarque que je vous ai déjà posé par trois fois une question et que personne n'a daigné me répondre. **Sentiment:** cela m'irrite, **Besoin:** je trouve important de pouvoir vérifier si vous avez compris la théorie (clarté). Je trouve également important d'avoir un contact visuel avec vous. **Question:** je souhaite donc interrompre la leçon et vous demande ce qui vous manque pour que vous puissiez suivre le cours de manière motivée.» J'ai distribué des feuilles et leur ai demandé d'y écrire des mots-clés et de me les remettre à la fin de la leçon.

Besoin des élèves:

Clarté: la matière enseignée est trop complexe et trop abondante pour nous. Nous avons perdu la vue d'ensemble, nous ignorons comment et quand nous allons apprendre tout ça. Merci de nous remettre un tableau récapitulatif avec les thèmes abordés et les objectifs didactiques attendus. Préserver la sphère intime: nous souhaitons de pas aborder de cas personnels en classe (gêne en raison de la puberté). Sécurité: nous ne voulons rien livrer de nous et n'avons pas confiance dans la classe. Repos: la vie professionnelle nous épuise. Pourriez-vous refaire chaque fois la méditation que nous avons partagée par le passé avec vous?

Mes jugements sur la classe m'empêchaient d'être empathique. Je n'avais qu'une seule préoccupation: comment les amener à faire ma volonté. Cet objectif était unilatéral et dangereux, car j'oubliais de me demander à partir de quelle motivation mes élèves

allaient agir: par peur d'être puni, sous la pression ou parce qu'ils comprennent ce dont moi et eux avons besoin? Depuis que j'ai intégré ces besoins, j'ai constaté que mon enseignement se déroulait de manière agréable et que les élèves étaient attentifs, ayant remarqué que j'attachais de l'importance à ce qui les touchait et que je les comprenais. Les problèmes de discipline et de rébellion se sont évaporés comme par enchantement.

Perturbation

Classe d'élèves entre 16 et 35 ans, environ dix nationalités différentes, leçon de 15h30 à 17h00 après deux heures de gymnastique.

La porte de la classe s'ouvre soudain et une tornade traverse la salle. Une ribambelle d'élèves de bonne humeur, vifs, assoiffés de savoir et très agités pénètrent la salle de classe. Fabuleux! Mais je n'arrive pas à les calmer et à leur transmettre la matière. Il a fallu du temps avant que je remarque mon attachement pour cette classe, et pourtant, à la fin de chaque leçon, je quittais la salle complètement épuisée.

J'en ai fait part à mes élèves au début d'une leçon. **Observation:** «D'un côté, c'est chaque fois une joie de travailler avec vous. **Sentiment:** mais de l'autre, je suis toujours vidée à la fin de la leçon et mécontente à cause de l'agitation qui règne. **Besoin:** il est important pour moi que vous écoutiez quand je dis quelque chose et que vous suiviez quand je vous expose une partie théorique. Moi aussi j'ai besoin de me protéger par plus de tranquillité. **Question:** Pouvez-vous comprendre cela?»

Réaction des élèves:

«Oui, bien sûr! Nous aussi, en fait, nous avons besoin de plus de tranquillité, car nous remarquons que nous manquons ainsi la moitié de la leçon. Alors aidez-nous s'il vous plaît. Notre tempérament est différent d'une nationalité à l'autre et la leçon de gym de l'heure précédente fait que nous débordons d'énergie».

Ma réaction:

Reformulation du besoin exprimé par les élèves: «Ce que vous me dites, c'est que vous aussi avez besoin de plus de tranquillité. Pour cela, vous avez besoin de moi pour vous guider et agir de manière conséquente. Je vous propose de ne parler dorénavant que lorsque la classe est tranquille et que le temps passé à attendre s'ajoute automatiquement à la fin de la leçon. Question: Qu'est-ce que vous en pensez?».

Réaction des élèves:

«OK, nous pouvons vivre avec cette solution. Finalement, c'est à nous de faire en sorte de rester tranquille et de profiter du calme».

Je ne saurais affirmer que ma classe est depuis un modèle du genre. Mais le niveau de bruit a considérablement baissé et la mise en garde réciproque m'a évité de devoir jouer sans cesse au policier. Et la classe a compris à la lumière de cet exemple concret comment l'estime de soi et des autres peut être vécue.

Le semestre suivant, il y a eu une mutation parmi les enseignants. Quand j'ai croisé quelques-uns de mes anciens élèves dans les couloirs, ils m'ont demandé de redevenir leur professeur, car j'avais réussi à faire régner la discipline. Maintenant, la classe est encore plus bruyante, si bien que les objectifs didactiques ne seront pas atteints.

Provocation

Classe: 3e année ne suivant avec moi qu'un seul module à raison de cinq fois quatre leçons.

Alors que je m'apprêtais à débiter le module le premier jour, j'ai demandé à l'ensemble des élèves de s'asseoir correctement. Certains élèves ont malgré tout gardé la tête posée sur leurs bras et n'ont pas daigné me regarder, si bien que je leur ai demandé explicitement de changer d'attitude. L'une des élèves a alors relevé brièvement la tête et m'a dit: «Je vous le dit tout net. Si vous m'interdisez cela, vous aurez tout gâché».



Gabi Moser est enseignante dans une école professionnelle privée AKAD Profession. Elle y est responsable des assistantes en soins et santé communautaire. Elle forme également les enseignants, les parents, les représentants des autorités et les élèves à la «communication non violente» (www.giraffenschule.ch). gabi.moser@giraffenschule.ch

Ma réaction:

J'ai fait front et lui ai dit:

Observation: «Vous dites que je vais tout gâcher. C'est mon affaire. **Sentiment:** De telles déclarations m'interpellent. **Besoin:** Je dois me protéger contre de telles affirmations (protection). **Demande:** Je vous demande de vous tenir correctement si vous le pouvez ou bien de quitter la salle».

Réaction de l'élève:

Elle s'est redressée et m'a évité durant toute la première leçon. Au cours de la leçon, j'ai constaté que j'avais pris la bonne décision à son égard, car lorsqu'elle a remarqué que je la traitais comme les autres, elle a fini par aussi participer au cours. À la fin de la leçon, je lui ai demandé de venir vers moi et nous avons discuté de la situation. Elle s'est excusée et m'a fait part de sa situation personnelle difficile. Ses bras griffés confirmaient ses dires.

Dans cet exemple, j'ai commencé par être choqué et, sur le moment, j'ai été incapable d'éprouver de l'empathie. J'avais besoin d'abord d'autoempathie. Par ailleurs, j'avais l'impression que toute la classe attendait de voir comment j'allais réagir. Dans un deuxième temps, j'ai jugé important de faire un pas en direction de l'élève et d'établir une relation avec elle.

Arrivée en retard

Classe: 3e année qui ne suivait avec moi qu'un seul module à raison de cinq fois quatre leçons. Durant les deux premiers jours du module, j'ai remarqué que certains élèves arrivaient jusqu'à 10 minutes en retard.

Ma réaction:

Le deuxième jour, j'ai thématiqué la situation. **Observation:** «Je remarque que certains d'entre vous arrivent en classe en retard sans excuse valable. **Sentiment:** cela m'énervé. **Besoin:** je trouve important de pouvoir débiter la leçon avec tous les élèves présents (ponctualité, esprit commu-

nautaire). **Question:** «Pouvez-vous me dire ce qui vous empêche d'être ponctuel?».

Réaction des élèves concernés: «Nous avons l'horaire libre dans notre école et nous ne devons apporter une excuse signée qu'à partir de dix minutes de retard. C'est la règle dans notre école».

Ma réaction:

Observation: «Vous affirmez que c'est là la règle de l'école. **Sentiment:** Cette règle m'irrite, **Besoin:** j'ai préparé mon cours de manière à ce que tous les élèves débiterent la leçon en même temps et je trouve important d'avoir une classe au complet. **Demande:** Seriez-vous prêts, malgré cette règle, à être ponctuel?»

Les élèves ont compris mon souhait et, à quelques exceptions près, sont désormais arrivés à l'heure.

Perturbation de l'enseignement

Un élève de première année perturbait en permanence l'enseignement. Il avait de la peine à se concentrer, se laissait distraire pour tout ou presque et suivait à peine mes instructions. L'entretien que j'ai eu avec son maître de classe m'a appris que cet élève prenait de la ritaline parce qu'il souffrait de trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH). S'il oublie de prendre ses médicaments, il ne tient pas en place. Ce qu'il lui faut pour apprendre, c'est quelqu'un qui le guide avec clarté et fermeté.

Ma réaction:

Instruite de sa situation, j'ai décidé d'agir avec discrétion. Je n'ai pas dit à l'élève que j'étais au courant de son problème de santé, mais l'ai guidé en l'estimant, en plaisantant et en usant de fermeté. Ainsi, je lui ai donné chaque fois la possibilité de s'asseoir à côté d'un de ses camarades, en l'avertissant bien que je le déplacerais s'il ne suivait pas l'enseignement.

Cet exemple illustre bien la différence entre «exercer le pouvoir avec l'autre» et «exercer le pouvoir sur l'autre». L'expres-

sion «exercer le pouvoir avec l'autre» s'utilise par exemple lorsqu'il s'agit de protéger quelqu'un souffrant de déficiences psychiques ou cognitives, tandis qu'«exercer son pouvoir sur l'autre» fait référence à une punition. S'il veut pouvoir apprendre, ce genre d'élève a besoin de protection sous la forme d'un encadrement clairement défini.

CONCLUSION: UN MODÈLE D'UNE AIDE PRÉCIEUSE

Cette manière d'agir empreinte de respect et d'empathie s'est avérée une aide précieuse pour venir à bout des questions de discipline. Je dois toutefois reconnaître que l'application de ce modèle n'est pas toujours simple. Des facteurs tels que le temps compté, la pression exercée par le plan d'études, la situation inconfortable du spécialiste qui ne voit ses élèves que deux heures par semaine et l'attitude renfermée des jeunes adolescents rendent difficile l'abord des élèves. Pourtant, ces dernières années, j'ai souvent remarqué que cela valait la peine de prendre son temps et d'investir son énergie en cas de problèmes afin de pouvoir reprendre ensuite les cours de façon normale. Ruth Kohn a dit une fois avec sagesse: «Les perturbations ont la priorité!».

Si l'enseignant prend la peine d'empoigner le problème, les élèves sont satisfaits que leurs besoins soient pris au sérieux. Leur «réservoir» de sécurité et de confiance est ainsi à nouveau plein, une condition indispensable à tout apprentissage motivant et réussi.

Marshall B. Rosenberg a fondé dans divers pays des «écoles girafes» où l'enseignement repose sur la «communication non violente». Statistiquement, dans ces écoles, il y a moins de problèmes de discipline et de violence.

Qu'en pensez-vous? Envie de monter dans cette barque pour vous rapprocher du paradis scolaire?

Le pouvoir qui s'exerce sur les élèves. Un petit survol...

Tout bien vu, dit Jürg Jegge dans son dernier livre, il faudrait donner un petit chocolat aux élèves toujours agités... puisqu'on lui attribue des vertus apaisantes. En quelque sorte un petit chocolat «Ritaline». Et s'il y a un va-et-vient permanent aux toilettes, pourquoi ne pas carrément y déplacer toute l'heure de cours? Alors, faut-il le prendre au sérieux?

Texte Jürg Jegge

PRÉAMBULE

O n se plaint beaucoup des jeunes: ils ne sont jamais comme leurs éducateurs aimeraient qu'ils soient... et comme eux-mêmes auraient du être. Cette situation dure apparemment depuis l'Antiquité. Depuis des années, au niveau pédagogique, le monde est en phases de régression. Ces phases, je les vis depuis soixante ans. D'abord en tant qu'élève, puis en tant qu'instituteur, plus tard en tant que formateur. Ma conclusion: les jeunes sont toujours restés les mêmes. Ils essayent de gérer le mieux possible les exigences à leur égard. Ce qui a changé, ce sont les enseignants et l'image qu'en a le public. J'aimerais illustrer cela avec trois exemples typiques de «l'idéal» des soixante dernières années. Des clichés? Oui. Mais ce sont eux qui déterminent la situation générale dans le domaine pédagogique.

LE ROI DU VILLAGE

Il était instituteur, commandant des pompiers, siégeait au conseil communal et dirigeait le chœur d'hommes. Les institutrices étaient plus rares. Lorsqu'elles ne quittaient pas le village, elles restaient en général célibataires. Comme le village était surtout peuplé de paysans et d'artisans, l'instituteur, avec le pasteur et le docteur, était celui qui avait «fait des études». Il tra-





vaillait depuis des années dans le village. Lorsque le président de la commission scolaire venait lui rendre visite dans sa classe, il le saluait avec déférence d'un «Bonjour, Monsieur Dubuis», et le roi lui répondait: «Salut, Georges». Les membres de la commission scolaire étaient d'anciens élèves. Dans le village, une distance respectueuse régnait entre le «régent» et les habitants. La jardinière d'enfants du village était sa tante. Elle aussi très respectée.

Dans les villages d'une certaine taille et dans les villes, il y avait des «rois de quartiers». Un nombre au pluriel ... ce qui atténuait un peu leurs effets. Ils avaient l'allure de patriciens bernois ou de prévôts de corporations. Certains d'entre eux détenaient un assez grand pouvoir. Quelques-uns enseignaient aussi, accessoirement, à l'école professionnelle. Ils veillaient au comportement correct des jeunes hommes et leur apprenaient à extraire la racine carrée...

Bien entendu, ces «rois de villages» n'abusaient pas tous de leur pouvoir. Un grand nombre organisait les activités culturelles du village: ils dirigeaient les chœurs et les groupes de théâtre, écrivaient la chronique du village ou organisaient des cours d'université populaire. Ils étaient souvent indispensables pour la vie de la commune. Pour beaucoup, le pouvoir dont ils disposaient représentait même une certaine gêne; la plupart essayaient en toute sincérité de le justifier par leur autorité naturelle et leur engagement infatigable. Mais d'autres se sentaient littéralement investis d'une «mission»: dans notre village voisin, l'instituteur avait pour habitude de distribuer à ces élèves (garçons et filles) autant de gifles que de fautes dans leur dictée. Les parents n'auraient jamais osé protester ou s'insurger. Eux-mêmes, à l'époque, n'avaient pas été les «meilleurs» de la classe. Ils disaient que cet instituteur leur avait au moins appris quelque chose. Personne ne semble jamais s'être posé la question de la

signification profonde de cet «au moins». «Heureux le peuple qui connaît le son de la trompette», dit le psalmiste.

Ce pouvoir, le roi du village ne l'avait pas reçu au berceau. L'instituteur, en règle un garçon éveillé d'une famille d'artisans ou d'ouvriers, avait payé pour l'avoir, et bien plus cher que ses collègues dont les pères étaient aussi instituteurs ou même académiciens, ce qui leur avait, pour ainsi dire, «mis le pied à l'étrier». Son pouvoir, il avait dû le gagner: par de bonnes notes à

Les jeunes sont toujours restés les mêmes. Ils essayent de gérer le mieux possible les exigences à leur égard.

l'école, en réussissant ses études à l'école normale, en faisant de la musique avec enthousiasme ou en étant adroit aux travaux manuels, en contrôlant sa nervosité lors de l'examen final. Le reste est venu avec l'âge et avec l'expérience professionnelle. Maintenant, il l'avait, le pouvoir, et il pouvait l'utiliser s'il le voulait. Cela n'est pas tout à fait exact. Il devait encore et toujours en payer «les intérêts». Il s'en acquittait en se comportant comme attendu d'une personne de son rang. Une vie en concubinage avec la jardinière d'enfants, par exemple, aurait été préjudiciable à son pouvoir.

Le roi du village (et je m'inspire ici des formes de pouvoir définies par le sociologue Heinrich Popitz) disposait d'un «pouvoir pour agir». Il punissait, au besoin physiquement. Lorsque les élèves se rebellaient contre ces punitions, ils le faisaient en général par quelques «mauvais» coups, auxquels l'instituteur réagissait avec de nouvelles punitions. Il détenait aussi un pouvoir structurel. De lui et de son jugement dépendait en grande partie ce qu'un jeune pourrait plus tard apprendre comme métier, s'il aurait la possibilité d'aller au-delà des limites du village («Un garçon

aussi vif et éveillé, il faut qu'il aille à l'école normale!) ou s'il allait rester au village, ce qui était surtout le cas de beaucoup de filles. Et l'instituteur avait aussi un pouvoir lié à sa position d'autorité (pouvoir de poser des conditions). Les habitants du village, grâce à l'éducation reçue à la maison et à l'école et grâce à la conviction générale que l'ordre devait régner, étaient profondément d'accord avec ce qu'il faisait. «Ne rentres surtout pas de l'école en racontant que l'instituteur t'a donné une gifle, sinon tu en recevras une autre de ma part!». Beaucoup d'entre nous, à l'époque jeunes instituteurs, avons entendu cette phrase des pères de nos élèves.

Bien sûr, les élèves se rebellaient contre cette concentration de pouvoirs. Au niveau collectif, cela se produisait surtout dans les classes d'élèves plus âgés. Il arrivait qu'une classe se choisisse une personne plus faible comme «bouc émissaire» ou souffre-douleur. Souvent, il s'agissait du pasteur qui, profession oblige, se devait d'être plus magnanime. Il avait dès lors la plus grande peine à annoncer la bonne parole tandis que les enfants faisaient du cha-

«Ne rentres surtout pas de l'école en racontant que l'instituteur t'a donné une gifle, sinon, tu en recevras une autre de ma part!»

hut. La jeunesse a toujours réussi à opposer deux choses au pouvoir des adultes: une certaine insouciance et des nerfs beaucoup plus solides. Au contraire du pasteur, l'enseignant dans une école professionnelle avait un allié de taille: le maître d'apprentissage. Ce dernier, après une réclamation, remettait séance tenante l'apprenti sur le droit chemin...personne ne voulait risquer une interruption d'apprentissage.

Au niveau individuel, les enfants et les adolescents faisaient leur possible pour échapper à ce pouvoir. Lorsque enfant,

j'avais oublié de faire mes devoirs, j'étais régulièrement victime d'une petite fièvre. Elle se produisait en frottant tellement fort le thermomètre avec l'ourlet de ma chemise de nuit que j'en transpirais à grosses gouttes. Lorsque mes parents posaient une main sur mon front, j'avais effectivement chaud, ma poussée de fièvre était crédible et je pouvais rester au lit.

Mais le roi du village était aussi contrôlé. Bernois, il devait s'attendre de temps en temps à la visite de l'inspecteur; Zurichois, un «visiteur» scolaire venait deux fois par année frapper à sa porte. Pour ces cas, il avait toujours deux ou trois leçons bien ficelées en réserve dans ses tiroirs. De plus, avec le temps, le Bernois et son inspecteur s'habituait l'un à l'autre et se laissaient vivre, comme il sied aux bons patriarches. Lorsque son collègue zurichois avait la malchance de tomber sur un «visiteur» pointilleux, il prenait immédiatement les devants: en deux, au plus quatre ans, la question était réglée et une nouvelle personne, avec un autre point de vue, venait le remplacer. Le pouvoir du roi du village ne s'en trouvait pas atténué pour autant.

Néanmoins, le pouvoir du roi a commencé à s'effriter. De nouvelles maisons se sont construites dans le village, habitées par des familles venues de la ville. Elles avaient, dans leur bibliothèque, des livres de pédagogues et de psychologues prônant une nouvelle pédagogie douce et bienveillante, et les avaient souvent même lus. Beaucoup des nouveaux arrivants trouvaient que le roi du village était un figure «étrange» et celui qui assumait cette fonction assez peu commode. Ils ont commencé à discuter lors des réunions de parents d'élèves, à poser des questions qui dérangaient, et les «anciens» ont commencé à les imiter. Les derniers survivants de cette «espèce» ont encore vécu comment un élève de 4e primaire, qui venait juste d'arriver au village, les a repris sur un sujet qu'ils venaient

d'expliquer aux élèves sur le ton de l'absolue conviction, en affirmant qu'il avait lu tout autre chose sur Wikipédia. Non, les rois de villages, dans leurs dernières années d'activités, n'avait plus la vie facile. Aujourd'hui, cette espèce a pratiquement totalement disparu, elle a été remplacée par les comptables.

Mais halte là ! Il manque une étape intermédiaire, qui a fait une courte apparition pendant les années folles septante et quatre-vingt.

Le Copain

A pieds nus, la barbe en bataille, il faisait peur au villageois parce qu'il se laissait touter par les élèves et ne leur donnait pas de devoirs à faire à la maison. Il donnait aussi de trop bonnes notes, dans les cas difficiles la même à toute la classe. Il avait appris «... que le pouvoir est en soi une mauvaise chose» et il en faisait fi en se faisant le plus discret possible dans son rôle.

Les conséquences en étaient souvent stupéfiantes. Subitement, les enfants aimaient aller à l'école, ils ne râlaient plus à chaque occasion, ce qui était plutôt suspect. De plus, certains élèves, libérés du joug de l'autorité, se sentaient si bien qu'ils commençaient à déranger ou à «couillonner» leurs camarades, ce qui se terminait régulièrement dans un chaos général. Cette situation a entraîné une levée de boucliers de nombreux parents; ils voyaient l'avenir professionnel de leur enfant en danger dès la deuxième primaire.

Même s'il ne voulait pas détenir de pouvoir ou s'il ne voulait pas l'utiliser, l'instituteur ne pouvait pas y échapper. Son pouvoir d'agir se manifestait parfois lorsqu'il perdait les nerfs, qu'il distribuait des punitions écrites ou imposait une «muselière» à certains élèves. Son pou-

voir structurel, il en faisait la pénible expérience lorsqu'il fallait donner des notes, par exemple lorsqu'une moyenne XY était exigée pour accéder à telle ou telle école. Le pouvoir lié à sa position d'autorité était de toute façon un thème récurrent; si ses élèves ne savaient pas se comporter correctement parce qu'ils ne l'avaient pas appris, ils auraient, plus tard, la vie difficile. C'est ce qu'il entendait régulièrement lors des visites de parents d'élèves.

L'Instituteur-copain était une figure typique de la pénurie d'enseignants de ces années-là. Si les autorités scolaires ne le renvoyaient pas, ce n'était pas par crainte que son remplaçant ne soit pas meilleur, mais parce qu'elles savaient qu'il n'y aurait pas de remplaçant. Il fallait donc se satisfaire de ce «copain» tout en essayant, autant que possible et dans son propre intérêt, de lui rendre la vie difficile. A terme, le copain ne pouvait pas sortir vainqueur de ce «conflit». A plus ou moins court ou moyen terme, on pouvait aussi s'attendre à ce qu'il y ait à nouveau suffisamment de candidats et qu'ils offriraient aux autorités la possibilité de mener une «politique du personnel» digne de ce nom! Certains de ces instituteurs-copains ont abandonné l'enseignement pour se tourner vers des études de pédagogie, d'autres ont «changé leur fusil d'épaule» et sont devenus des comptables (voir chap. suivant), d'autres sont partis enseigner dans des écoles privées ou des institutions analogues. Mais le fait, comme on l'entend souvent, qu'ils aient - sous le pseudonyme de 'soixante-huitards' - «pris le pouvoir» dans le domaine scolaire et de la formation et qu'ils en aient «adouci» le système en faisant des enfants des tyrans - cela a dû se produire un mercredi après-midi alors que j'avais congé. En tous les cas, je ne m'en suis jamais aperçu. Même s'il est vrai que pendant ces années, il a été possible d'assouplir certaines structures par trop rigides - ce qui, entre parenthèses, a contribué plus tard de manière assez



déterminante à la «flexibilisation» générale par le néolibéralisme. Mais le «pouvoir des soixante-huitards» semble être un mythe qu'affectionnent les personnes qui, au théâtre guignol, ont toujours besoin d'un diable.

LA COMPTABLE

Depuis, de nouveaux changements on eu lieu à l'école. Le roi du village a fait place à la comptable. Cela a signifié tout d'abord un changement de genre: les instituteurs sont beaucoup plus rares qu'auparavant. Un autre changement s'est aussi produit: «Aujourd'hui, le bon élève, c'est une fille» (Remo Largo).

Beaucoup de raisons sont citées pour expliquer ces changements, notamment la féminisation du corps enseignant ou, plus général, la vague de l'émancipation. On nous explique aussi que les filles sont plus avancées dans le domaine des langues. Mais cela a toujours été le cas. Si les conséquences en sont plus marquées dans l'école d'aujourd'hui, cela signifie simplement que l'école est devenue plus difficile. C'est vrai. Et ce qui est vrai aussi: la pression exercée sur les enfants pour qu'ils soient «conformes» a également augmenté.

Depuis toujours, les filles ont fait plus d'efforts pour s'adapter, aussi à l'école. Elles arrivent à l'heure et elles ont fait leurs devoirs. Et, élément non négligeable, elles viennent à l'école, elles ont moins d'absences non excusées. (Selon mes observations, dans une école de formation professionnelle, un élève à problème ne peut rien faire de pire pour mettre son enseignant dans une colère noire que de ne pas venir aux cours. Si cet enseignant, malgré les problèmes, a pris le dimanche soir la bonne résolution d'être aimable et de faire preuve de com-

préhension à l'égard de cet élève le lundi matin, et que ce dernier ne lui en donne même pas l'occasion – cela charge la «relation pédagogique»). Mais poursuivons sur l'avance des filles: elles participent activement à l'oral. Et elles maîtrisent – presque toutes – l'art de regarder l'enseignante pour qu'elle soit persuadée être écoutée avec intérêt. Comparés aux filles, les garçons semblent bien plus souvent enfreindre ces règles.

Comment le pouvoir des enseignants se manifeste-t-il après ces changements? Est-ce que quelque chose a réellement changé depuis l'époque des rois de villages? Le pouvoir d'agir semble avoir diminué. On gifle et on enferme certainement moins les élèves dans les écoles d'aujourd'hui. Le «processus de civilisation» (Elias) semble avoir avancé un petit peu, même si ce n'est que d'un tout petit peu dans certains cas. Des remarques cyniques ou dévalorisantes, le fait de ridiculiser un/une élève devant la classe – cela peut être aussi traumatisant pour une personne que la violence physique.

Le pouvoir structurel des enseignants est toujours très important. Ce sont eux, en définitive, qui décident du parcours scolaire des enfants. Tout ce qu'ils font est mesuré et comparé. Un véritable travail de comptable. On établit des listes de classement, on procède à des comparaisons transversales. Récemment, un enseignant dans une école professionnelle m'a dit: «Je ne peux pas donner de note à cet apprenti, il n'a assisté qu'à 26 pour-cent de mes cours». Comme s'il n'y avait aucune différence entre un bulletin scolaire et une liste d'absence. Souvent, un enseignant de ce type, au lieu d'une note, inscrit «a assisté» dans le bulletin, parce que l'élève n'est pas venu au cours. Un jeune éliminé par ce système de mesures tous azimuts et renvoyé dans une filière de formation moins exigeante a, par la suite, beaucoup de peine à remon-

ter la pente. L'école fonctionne toujours comme institution de sélection, déterminante pour les chances professionnelles et de vie en général qu'aura un jeune dans le futur. Et cette sélection, qui s'opère avec une précision comptable, s'accroît de plus en plus.

Une forme intermédiaire est apparue entre le pouvoir d'agir et le pouvoir structurel: l'arsenal des règlements. Ils fixent, pour tout l'établissement ou pour toutes les classes, les sanctions à appliquer lors de telle ou telle infraction. On reprend ainsi un «tarif» des punitions, comme c'était le cas en Suisse au début du XXe siècle, avant que l'on ait commencé à s'intéresser d'abord à l'auteur, ce qui, à l'époque, était célébré comme un progrès. On ne demande pas à un/une comptable d'avoir de la fantaisie pédagogique: il/elle doit se borner à annoncer les infractions, à appliquer les sanctions correspondantes et à en dresser la liste. Dans les écoles professionnelles s'est installée l'habitude de faire payer des amendes pour de nombreuses absences non excusées. Or, on peut partir du principe qu'un problème pédagogique se cache derrière ce «délit». Mais en dernière conséquence, on le règle par le biais du «préposé aux poursuites». Cette situation continue le soir, lorsque les jeunes se réunissent sur la place du village et que les riverains appellent la police parce qu'ils font trop de bruit.

Un élève à problème ne peut rien faire de pire pour mettre son enseignant dans une colère noire que de ne pas venir aux cours.

Le pouvoir «de poser des conditions» me semble bien plus important que dans le passé – si le processus éducatif, de l'intériorisation, réussi. Avec le temps, la plupart des êtres humains sont en principe d'accord que tout ce qui les concerne soit mesuré, comparé, évalué. Le travail du



Jürg Jegge est le directeur de la fondation «Märtplatz», un centre d'insertion professionnelle pour des jeunes qui ont des difficultés à démarrer dans la vie. Il est également l'auteur de nombreux ouvrages. Le dernier paru: «Fit und fertig». Ed. Limmat, Zurich 2009; j.jegge@maertplatz.ch

comptable est rarement perçu comme vraiment dérangent. L'autonomie est la libre et autodéterminée soumission aux règles, dans notre cas celles du marché, de l'économie.

Ce que Popitz nomme «le pouvoir des artefacts techniques» s'est aussi considérablement accru.¹ Les élèves que la machine de sélection de l'école a renvoyé à l'échelon le plus bas (la perméabilité fonctionne d'ailleurs remarquablement dans cette direction), ne s'en sortent plus tard qu'au prix de très gros efforts et de beaucoup de chance. Pour l'école, cette notion d'artefacts techniques est valable au sens propre du terme: mes forces et mes faiblesses, ma présence et mes absences, mes performances et mes échecs, tout est évalué, noté, enregistré. L'information sur ma «production» est exhaustive. Elle développe tout son charme lors de la recherche d'une place d'apprentissage ou d'un emploi. Il est de plus en plus fréquent que l'attention des candidats soit attirée sur le fait que dans leur CV, il y a une période de trois mois pendant laquelle on ne sait pas très bien ce qu'ils ont fait, ou, grand Dieu, ce qu'il n'ont pas fait. Les CV qui sortent du commun, les histoires de vie difficiles, avec des détours, deviennent de plus en plus souvent un problème, le fait d'être doué dans un seul domaine également. Ce que chaque personne un tant soi peu importante ou se considérant comme importante pratique largement en améliorant sa propre histoire pour son entourage, s'avère quasiment impossible pour la majorité des personnes «insignifiantes». Elles n'ont même pas la chance de perdre leur bulletin scolaire. Dans la comptabilité, sur simple click, on en trouve un double.

En résumé: en grandissant, les jeunes d'aujourd'hui subissent bien plus de pressions qu'il y a soixante ans. A cette pression accrue sur les performances et la concurrence dans les cours viennent

s'ajouter l'obligation d'être «conforme» à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et finalement le souci ou même la peur, plus tard, de ne pas trouver de place d'apprentissage ou d'emploi. Les enseignants font partie des protagonistes du pouvoir qui exercent ces pressions. Le pouvoir structurel, celui lié à la position d'autorité et aux artefacts techniques ont sensiblement augmenté. Ce qui entraîne parfois des problèmes au niveau du pouvoir d'agir.

Il y a bien entendu des enfants et des adolescents qui sortent de cette situation renforcés et se réjouissant de l'avenir. Mais la plupart y réagissent comme les jeunes l'ont fait de tout temps: les uns avec une disposition permanente à la violence, d'autres en se retirant dans leur coquille, et, entre ces deux extrêmes, la grande masse des résignés, qui, malgré quelques soubresauts de révolte, ne s'intéressent quasiment plus à rien, ne font plus attention à rien – des plaintes qui ont de tout temps été formulées par rapport aux jeunes et les plaintes que l'on entend à leur égard aujourd'hui aussi.

Les enseignants eux-mêmes sont soumis aux pressions décrites. Cela n'est plus comparable à l'atmosphère agréable de l'école de l'ancien temps. Les enseignants, comme leurs élèves, sont aussi confrontés au pouvoir de l'autorité et au pouvoir structurel lors des évaluations, des entretiens personnels et la fixation des objectifs. De plus, ils sont submergés par la paperasserie. Dans ce domaine, quelque chose a vraiment changé. L'enseignant n'acquiert plus son pouvoir par sa formation. Il lui est conféré, à titre de crédit. Une formation réussie, dans ce contexte, n'est plus que le capital propre apporté par chacun; les intérêts en sont perçus sous la forme d'une adaptation permanente, d'une disponibilité active et passive à tout contrôler et d'une formation continue assidue.

Vous vous dites: que des clichés! Oui. J'ai aussi connu des rois de villages qui ne «régnent» pas, des instituteurs-copains qui ne voulaient pas seulement se faire bien

Les enseignants sont eux aussi confrontés au pouvoir de l'autorité et au pouvoir structurel, lors des évaluations, des entretiens personnels et de la fixation des objectifs.

voir. De même, il y a aujourd'hui des collègues qui placent «l'art de bien enseigner» au-dessus des prémisses comptables. Car à l'encontre de la situation météorologique, celle de la pédagogie n'est pas un fait induit par la nature. De plus, chacun/chacune est libre de réfuter un cliché par sa pratique...

¹ Dans le sens de l'enregistrement et de la conservation «ad vitam aeternam» de toutes les données du parcours scolaire d'un élève / d'une élève

Nouveaux, importants – et peu connus

Lorsqu'on demandera, plus tard, qu'elles ont été les nouveautés les plus marquantes dans le domaine de la formation professionnelle à la fin du XXe et au début du XXI siècle, on citera certainement la maturité professionnelle et les réseaux de formation.

Ce qu'est une maturité professionnelle, les spécialistes au moins le savent. Par contre, les réseaux de formation, dans les milieux professionnels, sont régulièrement confondus avec les réseaux des entreprises formatrices. Ces deux réseaux ont bien sûr quelque chose en commun: dans les deux modèles, les personnes en formation changent en règle générale plusieurs fois d'entreprise formatrice. Mais conformément à l'art. 16, al. 2, let. a) LFPr, la responsabilité d'un réseau d'entreprises formatrices est du ressort de l'une des entreprises faisant partie du réseau, alors que la responsabilité d'un réseau de formation relève d'une organisation indépendante, dont la tâche principale n'est pas la formation des jeunes à proprement parler, mais la gestion de cette formation. Ces organisations, souvent soutenues par des associations ou des fondations, se chargent du choix des candidats, accompagnent les jeunes et veillent surtout à ce que suffisamment d'entreprises formatrices soient à disposition pour les former.

Bien qu'elles soient souvent les partenaires contractuelles des jeunes et ainsi des «prestataires de la formation à la pratique» (art. 14 LFPr), ces organisations ne dispensent pas elles-mêmes cette formation pratique mais assument, à côté de la gestion, plutôt les tâches d'un «troisième lieu de formation» (art. 16, al. 2, let. c, LFPr) en permettant aux jeunes d'acquérir des compétences de base dans des ateliers et des bureaux d'apprentissage ou des installations pilotes.

Pas très clair tout ça? Peut-être. Malgré tout, à l'encontre de la Suisse romande, ce

modèle s'est très rapidement implanté en Suisse alémanique.

Sauf erreur, ce système a été lancé en 1993 avec la création du «Centre de formation professionnelle SIG Georg Fischer SA», à Neuhausen (aujourd'hui «Wibilea SA»), qui est encore très étroitement lié aux deux entreprises fondatrices et qui, du point de vue financier, est resté et est toujours en leur possession. L'externalisation du service des apprentis d'ABB a suivi en 1996. Aujourd'hui, les «Centres LfW», avec près de 80 entreprises formatrices, s'occupent d'environ 1'000 jeunes en formation professionnelle.

La vague d'externalisation à la fin des années 90' a notamment entraîné une externalisation des services de formation des jeunes de Sulzer (azw), de Siemens/Zoug (BERUF ZUG) et de plusieurs entreprises de la chimie bâloises (aprentas). Login, qui a entre autres repris les apprentis des CFF, de la BLS et de la RhB, est certainement, avec 1'700 jeunes en apprentissage, le plus grand réseau de formation d'une branche spécifique dans toute la Suisse.

Mais tous ces réseaux n'ont pas été créés par le biais d'une externalisation. Pour offrir des places d'apprentissage supplémentaires, certaines associations et communes en ont également mis en place. Par exemple, en 1999, Zurich, avec le «Centre de carrière» (Laufbahnzentrum Zürich, «BVZ», devenu une fondation depuis 2006), celui de la Chambre de commerce du canton de Bâle-Campagne ou celui de l'Association zurichoise des maîtres menuisiers («schreinermacher»). Les entreprises «Wibilea SA» et «Klever SA», à Winterthur, doivent être les premières sociétés anonymes qui travaillent dans ce secteur en vivant «de prestations dans le domaine de la formation professionnelle».

La création de réseaux de formation représente une professionnalisation des acti-

vités de formation. Ces réseaux sont une réponse à un monde du travail dans lequel chaque entreprise se concentre sur ses compétences essentielles et confie à l'extérieur les services informatiques, la comptabilité et les transports. Les écoles professionnelles et les autorités disposent ainsi de partenaires professionnels, facilement atteignables. Les réseaux de formation doivent donc être considérés comme un développement positif pour l'apprentissage en entreprise et leur adaptation au monde moderne du travail. La culture pratiquée par les réseaux que je connais est faite d'un «mix» fascinant entre une approche centrée sur la formation et une réflexion sur le point de vue des entreprises. Il faut toutefois se poser la question si ces «entreprises de formation» (LfW) pourront, à la longue, rester financièrement indépendantes ou si, à terme, elles devront faire appel à des contributions des pouvoirs publics, ce qui les ferait se rapprocher des écoles des arts et métiers publiques.

Mais ce modèle ne va certainement pas disparaître. Dans l'industrie des machines, par exemple, pratiquement toutes les grandes entreprises ont délégué leur responsabilité de formation à des réseaux. Ces derniers devraient, aujourd'hui déjà, former plus de jeunes que les réseaux d'entreprises formatrices prévus dans la LFPr.

