

Violence à l'École

La lutte contre la violence ne fait que commencer

Jacques Pain*

Resumo: A problemática central do artigo é a violência na escola, nomeadamente em escolas “sensíveis” ou problemáticas. Procura descrever e reflectir criticamente sobre a forma como os diversos actores a têm perspectivado no sentido de se encontrarem soluções quer para resolver os problemas de violência, quer para a prevenir.

● artigo questiona a eficácia dos Planos “anti-violência” propostos e das políticas subjacentes (ideologias), numa perspectiva de implementação, para que passem de meros planos. Critica a incapacidade de mobilizar todos os intervenientes e encontra-se implícita a ideia de que importa perspectivar esta problemática de forma mais vasta, na interacção entre a escola e a cidade.

Passa ainda em revista algumas das questões relevantes colocadas pelas situações de violência (distingue entre as penais – *visíveis* – e as de atitude – *invisíveis*), nomeadamente a importância de promover a integração e valorizar os saberes, qualificando-os, apostando também na valorização pedagógica dos professores, sobretudo os que exercem a sua profissão em escolas “sensíveis”, sem descuidar a segurança.

Palavras-chave: Violência; Escola; Planos; Instituição; Integração; Pedagogia.

Introduction

La violence à l'école, contre l'école, fait la une depuis une quinzaine d'années dans un certain nombre de pays d'Europe.

Pensée de plus en plus dans une problématique de sécurité des personnes et des biens, elle a fait au fil des premières dix années l'objet d'une attention soutenue des gouvernements, vite entraînés vers des réponses démonstratives de leur bonne foi que mobilisés par une réelle politique de prévention à long terme.

Paradoxalement, la violence touche et casse l'école européenne dans ce qu'elle a perdu en trente ans: sa capacité institutionnelle à enseigner et socialiser l'enfance et surtout l'adolescence, et sa capacité au consensus élitare, “républicain” pour la France, interculturel pour les autres.

L'opinion publique et l'opinion intellectuelle s'effraient – à juste titre – de la deuxième

génération de la crise, ces mineurs de quinze ans, qui vampirisent très tôt leurs écoles, leurs maîtres, les institutions, avec une haine froide à la mesure de la dépression des adultes.

Jospin (1991), Lang (1992), Bayrou (1995-1996), Allègre (1997-2000). La trame française des plans contre la violence en milieu scolaire, des plans “anti-violence”, commençait à peine à prendre le sens et la cohérence d'une politique globale. Depuis 2000, il est clair que la priorité revient à l'“instruction” (Darcos, 2002), et aux savoirs (De Robien, 2006), et que la violence redevient un problème de simple police et de justice. Tout comme la maladie mentale, et la pauvreté agressive.

Mais ces quinze ans ont réussi à cependant lier la sécurité commune et l'assistance aux victimes, l'encadrement rapproché et la sanction éducative, l'école et la ville, la formation et la pédagogie. Une politique s'esquissait.

* Professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris X, Nanterre. Investigador do CREF – Centre de Recherche en Education et Formation. Contacto: pain.jacques@wanadoo.fr

Elle laissait se montrer à la longue les dysfonctionnements avérés du “système français”.

On réprime plus vite qu'on n'éduque ou ne rééduque. On ignore toujours les parents des classes socialement écrasées. On n'arrive presque jamais à mailler les institutions sanitaires, sociales, culturelles, les instances associatives, et les établissements scolaires d'une ville dont l'avenir passe par la qualité sociale de ses écoles. On traite les jeunes élèves en masse assise par la seule force du savoir académique, dans cette relation caporale et frontale qui étonne même nos voisins allemands. On néglige avec persévérance la taille et la dimension hôtelière, conviviale, des lieux d'enseignement. On ne réussit pas à désenclaver l'enseignement professionnel, à déhiérarchiser l'enseignement; encore moins à nouer la participation des patrons à la vie et à la formation scolaires.

Le sanctuaire des classes moyennes prend feu

Lorsque le ministre Bayrou appelle en 1996 à la sanctuarisation de l'école, il condamne bien sûr l'école ouverte, l'école supermarché diraient les cercles philosophiques républicains, mais surtout il veut sécuriser et protéger les enseignants et leur école, dotant le partenariat éducation nationale-police-justice (1991-1992) d'une idéologie française.

Il avait avancé, témérairement, dès 1995, une réduction de la taille des établissements. On pourrait en effet penser raisonnablement qu'une taille humaine – le simple retour à des établissements de moins de 600 élèves – réduirait d'autant le feu. Anonymat, dépersonnalisation, stigmatisation, ont fait leur preuve.

Lorsqu'en 1972 avec Fernand Oury nous parlions d'"école caserne", nous avons longuement mûri la question. D'autres, plus radicaux, évoquaient cette tendance économiste et technocratique à la concentration, au concentrationnaire, récompensée d'ailleurs par des primes. C'est Jean Oury qui dans un texte des années 50 renvoie les écoles de l'après guerre à l'univers concentrationnaire.

La question reste posée. Mais on ne peut plus dissocier les ensembles scolaires sensibles des grands ensembles. Lorsque la géographie sociale et la sociologie se taisent, la psychologie peut entrer

en scène. Le sanctuaire est souvent une réserve. Tout Français moyen aujourd'hui le sait. Tout européen est renvoyé aux mêmes choix de base: l'école “du peuple” est elle fréquentable?

Une longue forclusion

Dès la fin des années 1960, le rapport Selosse (1969-1971), sollicité par le Comité européen pour les problèmes criminels, mettait fortement l'accent sur le développement simultané des violences et la désagrégation sociale, soulignant avec insistance le rôle déterminant de l'école dans la prévention ou l'aggravation de la délinquance juvénile. Certains des textes du psychologue Jacques Selosse dressent très tôt (1962) le portrait des nids urbains de violence, dans des villes et des milieux mal préparés, confrontés à une “industrialisation rapide”. C'est, là encore, plus du côté de la criminologie et de la psychologie cliniques qu'il faut chercher l'analyse, la sociologie de l'école. C'est dans les années 1970 qu'un autre psychologue scandinave, Dan Olweus, commence ses études de victimation à l'école. Il mettra au point, au fil des années, un véritable modèle d'intervention auprès des établissements scolaires, touchant au cours de campagnes de grande ampleur et de longue durée des milliers d'école et des dizaines de milliers d'élèves, jusqu'à tout récemment, en Scandinavie bien sûr, mais aussi dans les pays anglo-saxons ou au Japon. Le livre de Dan Olweus, simple et clair, était disponible en treize langues, sauf en français. J'ai pu le faire traduire. Son modèle non seulement vise les comportements violents à l'école, mais associe à leur traitement et à leur prévention les directions scolaires, les enseignants, tous les personnels, les parents et les élèves. Il a le grand mérite de se centrer sur le réseau social qui fait un établissement scolaire. C'est enfin une des entrées qui pourraient permettre de vraies expérimentations. Qu'il faut dire “communautaires”, et c'est là que le bât blesse, car le plus gros du travail en France est de revisiter et de réhabiliter ces notions désuètes pour l'intellectuel occidental. Nous manquons de “communauté” à l'école, ou encore de “collectif” pour reprendre la terminologie institutionnaliste.

Ainsi, à Nanterre-Paris-X, notre secteur de recherche Crise, école, terrains sensibles revient-il en pleine modernité sur ces concepts sociétaux,

communauté, mentalité, morale, autorité, tant ils sont en filigrane des violences et de l'échec à l'école, de l'échec de l'école en tant que "collectif".

Nous comprenons mieux pourquoi l'éducation civique, la morale civile, reviennent comme des incantations depuis dix ans dans les déclarations et les plans de nos ministres. Ils savent que le civisme élémentaire fout le camp. Mais ils croient encore qu'il s'enseigne en chaire! Ça pourrait devenir vrai dans une autre école, plus civile, plus active! Sinon c'est de la catéchèse.

En France, c'est l'inspection générale qui pose après 1975 le problème des violences en milieu scolaire. Les rapports Tallon (1979-1980), Léon (1983), Rancurel (1992), Fotinos (1995), dressent un état des lieux dont on peut souligner trois lignes de force.

Tout d'abord, la violence s'installe résolument dans les écoles, et de préférence dans les collèges. Ensuite, une fracture de plus en plus large sépare l'école d'une bonne partie de son public. Enfin, l'Éducation nationale échappe en partie à sa propre centralité, et des établissements, des rectorats, des IUFM, ignorent tout ou partie des problèmes, et bien sûr aujourd'hui encore des plans anti-violence.

L'Éducation nationale est une grande muette. C'est une constante européenne qui se précise à présent: à l'école comme ailleurs, la violence est un fait incontournable, et la tendance est à oublier la prévention pour le contrôle et la répression. La violence, comme la maladie, y compris mentale, ne se combattent plus, mais se "gèrent"!

J'ai pu par exemple, entre 1985 et 1995: étudier des établissements secondaires sans conseil de discipline, où les renvois étaient négociés en catimini avec les parents; des écoles primaires arrangées par les autorités locales en deux groupes scolaires, "bon chic bon genre" et "cocktail ethnique"; repérer des suicides, des viols, des tentatives de meurtre, étouffés dans l'intérêt collectif, ou tellement traités en dépit du bon sens que la folie gagnait la "communauté"; constater avec étonnement que sur toute une ZEP 2% des élèves étaient régulièrement déscolarisés, parfois toute une année, entre le CM1 et la cinquième; entendre se développer des conversations de salles des professeurs dignes du Front national.

C'est la tendance lourde d'aujourd'hui, en Europe, les enseignants pour une large part ne

supportent plus les élèves. Le système scolaire prend du gîte.

J'ai aussi eu la chance de partager de véritables odyssées, avec des écoles primaires, des collèges, des lycées professionnels, qui contenaient la violence sociale, qui étaient souvent des havres de paix, et quelquefois touchaient à l'excellence scolaire. En zone très sensible!

Rigueur, discipline, respect; dès le début des années 1990, les meilleurs fleurons de la résistance scolaire à la violence polissaient au jour le jour ce que la phase deux du plan Allègre (2000) nomme l'école du respect. Mais ça n'est possible qu'en équipe, solidaire, volontaire, aguerrie! Les experts et les chercheurs le savent.

En fait, on sait presque tout de l'école et de ses faiblesses depuis longtemps. Une longue forclusion s'enraye enfin. Des mécanismes quasi psychotiques de défense, qui tiennent de l'exclusion, du renvoi à la marge, du parquage, institutionnels, on revient à des mécanismes plus névrotiques de persécution, de dépression, de diabolisation, finalement plus durs à vivre.

Parler vrai. Même les chercheurs ont tout fait pour nuancer les violences à l'école, surtout contre l'école. Il ne fallait bien sûr jamais parler des morts. Ni même des violences physiques contre le corps enseignant avant les enquêtes de victimation de Mario Horenstein. La sociologie de gauche croit toujours dans son peuple, avec la nostalgie politique des trente glorieuses, et a du mal à reconnaître la criminalisation des générations, ou des hors-génération, de la crise.

La Police à l'école, oui, mais au compte-gouttes, entendais je en 1990. Mais que fait la police, entendis je l'an dernier, au cours d'un affrontement de quartiers dans un lycée professionnel.

Or, la police participe étroitement de la citoyenneté. En 1988, aucun enseignant ou presque n'osait imaginer un partenariat avec la police et la justice, y compris au Val-Fourré, à Goussainville, à Stains (Paris, IDF), à La Duchère ou au Mas du Taureau (Lyon). C'est la spécificité française que ce partenariat, qui désormais grâce au ministre Sarkozy a vécu, et est réduit à l'intervention policière et à la répression des jeunes en difficulté sociale.

La violence et sa prévention

Nous n’allons pas nous livrer ici à un exercice de style, mais en Europe la “violence” recouvre tout et n’importe quoi. Il faut prendre le soin de définir les termes, de trier, classer, hiérarchiser les faits sous peine de disqualifier les analyses statistiques de la police, de la justice, voire du fameux logiciel français “Sygna” de l’éducation nationale, autant discuté par les spécialistes que vanté par les autorités.

Une échelle de référence des violences? Nous nous y sommes risqué.

renforce la fragilité des classes, ces “réacteurs” du système scolaire (Bernard Charlot), et en fait les lieux de la violence? Contraignant alors, soit dit en passant, à les parler, à les mesurer et à les sanctionner, jusque dans la classe (et là il faut faire de la pédagogie institutionnelle). D’autre part, ne fasse que déplacer les violences sur de plus lointaines périphéries ou d’autres sites, tout comme le “zéro tolérance” new-yorkais dont se réclame nos ministres, au moment même où les américains en reviennent.

La violence se prévient en réseaux, dans la

Violences pénales			Violences d’attitudes		
Physiques directes	Verbales directes	Psychologiques directes	Physiques indirectes	Verbales indirectes	Psychologiques indirectes
Atteintes physiques	Atteintes verbales	Atteintes haineuses et harcèlements	Atteintes d’exclusion, de rejet	Atteintes d’incivilités sociales, de mépris	Atteintes par défaut, et refus de reconnaissance
Violences “visibles”			Violences “invisibles”		

Des violences pénales aux violences d’attitude, nous avons la loi et la règle de l’école du respect. C’est pourquoi – tout en appréciant le travail de l’observatoire européen des violences scolaires (Bordeaux) – je reste sceptique sur les relevés d’ambiance et sur le sentiment d’insécurité, qui bien sûr s’étend jour après jour aux enseignants et aux élèves des zones sensibles, que j’ai qualifiées de “surspécifiques” (par le cumul chômage-échec-stigmatisation).

La psychologie sociale nous apprend à nous défier des climats construits. Rien ne vaut un vrai bilan des faits, au moins sur deux ans, interprété et analysé avec la police, la justice, en prise réelle sur les établissements, les écoles, le quartier, la ville. Affiché, diffusé, discuté, commenté, avec les parents et les élèves. Des recherches qui ne soient pas des interventions à un degré ou un autre n’ont plus d’intérêt. C’est la discussion en collectif de terrain des recherches qui fait la différence.

De même, comment s’étonner que le plus grand contrôle policier des violences à l’entour et dans les établissements scolaires, d’une part

ville, sur dix à vingt ans. Il s’agit d’une politique nationale de lutte contre la violence en milieu social et scolaire. Elle peut mobiliser l’opinion publique. C’est valable pour la France, l’Angleterre, l’Allemagne, la Belgique, le Portugal, l’Italie. Mais nos politiques n’ont plus d’ambitions de société. La violence est à présent un facteur du développement libéral.

Des plans pour ne pas rester en plan

Les plans de lutte contre la violence se déploient en France à partir des mêmes principes depuis quinze ans. Ils commençaient tout juste à prendre du sens. Voyons-les à présent, ramassés.

La cohérence autant que les moyens. Sans nous y attarder, rappelons que la cohérence interne, la stabilité de l’encadrement, la lisibilité du projet de la direction, l’accueil, la visibilité d’une différenciation pédagogique, font la qualité d’un établissement et la prévention. Nous avons retrouvé ces facteurs en zone sensible, en province insensible, en France, en Allemagne, en Angleterre, au

Portugal. Mais ils sont étroitement liés. Jusqu'à un certain point, on peut presque ne s'occuper de la population d'élèves qu'après.

La coordination rapprochée. On voit bien que le grand souci des derniers plans est l'opérationnalisation fine du dispositif, sa transparence, son évaluation, et l'information. Il faut encore resserrer la coordination, autour et à l'intérieur des établissements les plus menacés. Mettre en place, c'est une idée que je partage avec le psychanalyste Jacques Lévine (Association des Groupes de Soutien au Soutien), des staffs d'accompagnement où la direction et des personnels, des pédagogues, la police, la justice, des cliniciens, élaborent des bulletins de santé "communautaires" et conseillent l'action quotidienne, sur deux à trois ans pour commencer. Ce sont les groupes de pilotage Bayrou-Allègre revus en groupe de clinique institutionnelle. Il est temps en Europe et à l'école d'ouvrir une approche clinique des problèmes de l'institution.

Le "tout sociologie" et la "recherche pour la recherche" butent inmanquablement sur le terrain.

L'encadrement "institutionnel"

Les emplois-jeunes, aides-éducateurs, personnels sociaux, ne sont un plus qu'intégrés aux équipes et dirigés dans la même cohérence, les évaluations l'ont montré. Le premier degré se débrouille beaucoup mieux que le second degré, en règle générale.

Rappelons que le premier degré a ses psychologues, ses réseaux d'aides. Que les premières classes-relais ou les anciennes "SAS", sont devenues l'amorce d'un dispositif alternatif partenarial Éducation nationale-Protection judiciaire de la jeunesse, sont souvent sauvées par des instituteurs (et des éducateurs) spécialisés. Elles restent peu familières à la culture second degré.

Je me permettrai ici de douter de la viabilité des collèges, leur morcellement "schizophrénique" n'arrange pas plus la carrière scolaire adolescente que la coopération enseignante. Relisons les rapports Meirieu et Dubet.

L'encadrement, c'est un concept institutionnel à dimension mentale. Le fameux climat, l'ambiance, s'en ressentent fortement. Or, nos jeunes vampires sont à côté du cadre. Ce dont l'école a besoin, c'est de la volonté d'éducation d'adultes très présents, clairs sur l'enfance, l'adolescence, les mineurs. L'aide éducative

est à ce prix. Les logiques de la violence s'inscrivent dans la défaillance intime du cadrage social, dès la petite enfance.

Osons-le: il faut surveiller l'enfance, dès la maternelle. N'en déplaise à la génération sans limite des années 68. La démocratie est dans le pré carré de la loi et de la règle. Écouter, entendre, agir. Tenir son rôle d'adulte et d'institution, en relation continue.

L'intégration en question?

C'est l'ouverture large des dispositifs alternatifs qu'il faut viser. Nouvelle chance, chantiers scolaires, classes éclatées dans la ville, classes-relais. Mais il y a là un double enjeu à repérer: d'une part les passerelles et les réintégrations doivent être prévues et pensées, négociées et sécurisées; d'autre part les collèges doivent eux-mêmes penser la plus grande diversification, les profils d'accueil les plus contrastés, au niveau même des classes normales. Des groupes de niveaux ou de besoins, à quart ou à tiers temps, ne font de mal à personne si le groupe-classe de vie tient bien l'âge et l'honneur des élèves. C'est ici que la pédagogie commande.

On entend encore discuter de redoublement, y compris par nos ministres actuels, alors qu'il est avéré que la stigmatisation qu'il entraîne est irrémédiable, et que ses résultats sont presque nuls.

De la sécurité à la sanction

On a vu que l'axe sécuritaire guidait la "prévention" de la violence à l'école. Je fus l'un de ceux qui ont soutenu le "traitement direct" (les signalements à la police), dès son expérimentation en Seine-Saint-Denis, au tout début des années 1990. Et déjà les écoles primaires y tenaient contribution.

Appliquer le Code Pénal à l'école, sous couvert de la justice des mineurs, n'avait rien d'évident. Et pourtant, les violences parfois bestiales, les humiliations, les intimidations, auxquelles se livrent certains jeunes dans l'illusion d'une puissance sans contenance, méritent l'arrêt du jugement. Jacques Lévine renvoie avec raison ces violences à des infractions à "l'humanité". Dans ce sens résolument éducatif, il n'y a effectivement rien à laisser passer, rien! L'époque est trop confuse.

Mais le traitement direct, sur signalement, par les établissements scolaires, ne fonctionne que si

le lien école-police-justice est un lien de collaboration, de protection, presque d'orientation, y compris après sanction. Là, le problème peut être le même que pour les classes-relais: l'exclusion, le déclassement, le rejet, redoublant après-coup la sanction. Or le noyau dur de la violence à l'école est violent contre l'école, il s'en prend à elle par vengeance, par mégalomanie. Mais c'est aujourd'hui très clair, c'est bien plus que la violence ordinaire des cités qui frappe l'école.

Or les politiques européennes renforcent la répression, évitent de plus en plus la prévention, et les collaborations existantes se défont les unes après les autres, c'est le cas de la France. Nous voyons se mettre en place une fabrication "sociale" de la délinquance, à l'école et dans les institutions.

Il convient de croiser ici l'échec profond des milieux français maghrébins, voire "outre-mer", l'ethnisation des quartiers et des écoles, et le colonialisme sans fin des institutions, longtemps après une guerre d'Algérie mal terminée. L'Éducation nationale est une photographie au jour le jour de la société. Pour autant, les USA, l'Angleterre, le Portugal et l'Italie, ne font pas mieux dans les voies de la séparation communautaire.

Pour la première fois, on pose la question de la "justice scolaire". De 1985 à 1995, j'ai animé nombre de séminaires "Violences en milieu scolaire" au Centre de formation de la protection judiciaire de la jeunesse de Vaucresson. Nous y avons analysé et démonté avec un ami procureur les textes concernant les conseils de discipline. Malgré les efforts du ministre Jospin, ils ne tenaient juridiquement jamais la route. Dès 1992, des avocats intervenaient sur les termes de procédure, sur les procédures et dans ces conseils.

Mais fonder juridiquement les conseils de discipline nécessite une reconstruction point à point de cette instance, à partir du droit et du parquet, et du juge des enfants, et je me demande dès lors si sa place est bien dans un établissement scolaire.

En revanche, fonder le règlement intérieur sur la loi, la constitution, les codes, est un vrai travail scolaire éducatif. En Allemagne, les règlements intérieurs sont visés par un magistrat.

Mais la morale ne vient pas toute seule. Elle s'apprend en situations, à la maternelle et à l'école primaire. Mais elle prend effet au collège, au lycée; à l'université – où commencent doucement mais

sûrement les mêmes violences de rétorsion, dans les premiers cycles.

Ça s'appelle la Pédagogie institutionnelle, même des ministres la cite, et la recommande! Des experts la pratiquent tous les jours. Ils enseignent depuis longtemps, et ils enseignent aussi la loi et le rapport à la loi. Chacun sa place: il y a la police, la justice, et il y a l'éducation civique (en acte et en situation). Il y a encore des "instituteurs" dans les écoles.

L'assistance aux victimes

L'assistance aux victimes et aux personnes en danger s'est développée, depuis Bayrou. C'est un point clef, une vraie reconnaissance, qui a permis en quelques années d'écouter, de soutenir, en partie de légitimer en réparation, les personnels en "difficulté" de l'Éducation nationale. Du moins ceux qui, déjà soutenus localement, ont la force d'engager les démarches. Toute victime a besoin d'aide. Que les chefs d'établissement le retiennent. Bien sûr, élèves compris, comme les expériences anglaises de "peer counselling" l'ont montré.

Tolérance zéro, oui bien sûr, pour la pédagogie.

Les grands absents

On parle de solidarité avec les jeunes et avec leurs parents dans les derniers plans français. Redisons-le, il faut réunir au moins un parent sur deux autour des écoles de leurs enfants. C'est possible, même en zone sensible. C'est un grand enjeu communautaire.

Quant aux jeunes, l'école du respect oblige à les prendre au sérieux, et donc à définir et à redéfinir avec eux les règles de la vie scolaire, avec persuasion et compréhension. Il n'y a qu'une loi: ne pas nuire; ne pas gêner; limiter sa liberté à celle de l'autre; sous la direction du maître des lieux.

Pour le reste, l'infantilisation domine largement un système scolaire qui parque les jeunes Français de deux ans et demi à plus de vingt ans. La démocratie s'apprend par la démocratie et la parole. Une véritable heure de vie dans la classe lève bien des soucis et résout bien des problèmes. Associer les élèves à la médiation?

Un cadre pour parler fait vivre un règlement intérieur, fait vivre la loi. En France, les jeunes n'ont presque plus d'adultes à se mettre sous la crise. Et l'école n'entend rien à l'écoute.

Alors? Pour ne pas rester en plan il faut voir grand. Le dernier plan parle de “mobilisation générale”. Chiche! L'heure est grave. Mais je n'ai pas toute confiance en l'Éducation nationale. Il n'y a pas très longtemps, en visite en ce ministère avec des enseignants en projet, j'ai cru rêver en entendant un chef de cabinet avouer l'impuissance du ministre devant son propre appareil. J'ai cru entendre que, la porte franchie, plus rien n'était sûr.

Le ministre est un otage! J'avais enfin compris.

En 1996, j'avais écrit à Bayrou. Il me répondit et m'invita au ministère, mais six mois plus tard s'excusant; ma lettre avait mis cinq mois à lui parvenir! Les ministres sont bien gardés.

La formation des enseignants

Les concours de recrutement, plus particulièrement du deuxième degré, sont faits, proposés et encadrés par des spécialistes disciplinaires qui n'ont pas neuf fois sur dix la moindre idée d'un enseignement en vraie grandeur sur l'agora des terrains sensibles. Or, les jeunes vampires, paradoxalement, réclament des agrégés et des certifiés, mais “actualisés”. Je crains les réactions syndicales. Les corporations enseignantes ne supportent pas la “professionnalisation” du savoir: l'enseignant européen se rêve en profession libérale là où il nous manque des “éducateurs”.

De nouvelles professions professionnaliseront l'école, peut-être contre son gré. Elles viennent de la ville: les animateurs, les médiateurs scolaires, urbains, en effet, pourraient faire tiers dans le corps à corps scolaire; ou ces “jeunes ouvriers” affectés aux établissements.

Mais encore une fois attention, c'est de l'ingénierie fine, de l'horlogerie. Qui pilote?

Une règle bien connue des formateurs, c'est de faire que l'établissement reste en formation, et que par exemple un tiers des personnels se maintienne en boucle en formation continue.

Mais attardons nous sur cette question clé. Voyons de plus près les résultats d'une recherche menée pour l'IUFM de Versailles, qui nous a permis de comparer plusieurs établissements sensibles suivis par nous de six à huit ans, et leurs personnels, particulièrement enseignants.

L'effet établissement

Il est manifeste que les établissements sensibles offrent aux nouveaux arrivants un contenant socioprofessionnel qui repose sur des styles différents, tant par la position d'autorité revendiquée par le principal que par la force du contexte social local, ce sont les liens tissés entre les personnels et des réseaux extérieurs qui portent ou non les établissements.

Cependant, des constantes apparaissent. Les nouveaux arrivés jouissent a priori d'une image positive, du moins chez les principaux. La représentation traditionnelle – à situation difficile, enseignant chevronné – se renverse. Ce renversement, paradoxal, nous paraît déterminant. La spécificité de l'établissement sensible serait telle que l'inexpérience serait pour partie un atout, dans la mesure évidemment où elle est accompagnée d'un certain désir, de l'implication, de la présence? L'établissement apparaît ici, au travers de la voix des principaux, comme le véritable lieu de formation du jeune enseignant. Dans ce contexte, le volontariat n'est donc pas un critère exclusif.

De la jeunesse, et encore une fois cela va à l'encontre des idées reçues, on attend beaucoup, puisque le métier est éprouvant, prenant, et reste en permanence à construire. Mais ces attentes ne sont pas sans angoisse, tout d'abord car le climat quotidien est dominé par l'échec scolaire et social, massif, toujours à l'œuvre derrière les réussites. Ensuite parce que cette formation intégrée, sous certaines conditions structurelles d'efficacité, a une prise toute relative sur la personnalité de l'enseignant. Il y a ou non une certaine disponibilité.

On peut en effet supputer un seuil de fragilisation personnel, où se combinent angoisse, affectivité (émotionnalité) et mise en difficulté, dans une situation professionnelle floue ou violente. Il est bien sûr typique d'un clivage (ou d'une déliaison) personnel-professionnel, plus ou moins “empirée” par le milieu.

Cette fonction essentielle de l'angoisse, dans la pratique et dans la formation, rarement prise en compte, est l'une de nos grandes préoccupations pour la recherche et l'intervention de terrain.

L'entrée dans le métier

Le premier moment où l'on apprend sa nomination en établissement sensible peut générer un

temps de crise. Dans l'instant, il y a choc; brusquement les acquis s'évanouissent, ce qui a fait sens et a été construit depuis des années – être enseignant – s'obscurcit. La première professionnalité est remise en jeu, ou tout du moins se trouve comme suspendue. Hormis des images crues d'agressions physiques qui touchent à l'intégrité corporelle, c'est l'image d'un danger diffus et d'un univers autre, inconnu, qui freinent chez certains toute possibilité à se représenter dans ses modes futurs d'être et d'agir. C'est cette sujétion par l'angoisse et sa propre représentation, et de son projet, qui marque le début d'une carrière sensible. Notons d'ailleurs que c'est d'une certaine façon commun à l'élève et au professeur, en dépit du savoir.

Par-là même, ceux qui ont déjà eu des expériences un peu prolongées avec des élèves difficiles (quelle qu'ait été leur origine sociale), ou ont connu une diversité de public, accueillent plus calmement cette nomination. On comprend que dans cette situation fragilisante, l'éloignement du milieu familier n'en soit que plus vivement ressenti.

Mais d'autres perçoivent d'emblée la possibilité de s'inscrire, personnellement, professionnellement, dans une activité qui a sa part d'inconnu, mais qui répond d'une façon ou d'une autre à la représentation du métier, et qui ouvre un accès difficile, mais après tout valeureux, à celui-ci.

La nécessité d'affronter ce qu'on pense être l'inconnu, la difficulté, le risque, la violence, l'image de ses capacités à faire ce métier, induisent des effets paradoxaux. Soit le sentiment d'être victime de l'institution, d'un manque de chance, qui obère l'attrait d'avoir un premier poste. Soit le sentiment banalisé que l'on rentre dans le cours normal de sa profession. Soit encore parfois le sentiment d'une chance, d'un destin scolaire. C'est dans cet état d'esprit que va s'établir le premier contact avec l'établissement.

En particulier, la discrimination positive revendiquée par l'institution, qui distribue les classements en ZEP, terrains sensibles, difficiles, si elle produit des effets positifs sur les moyens, les effectifs, l'encadrement, produit aussi et toujours un brouillage des motivations, et a tendance à naturaliser la stigmatisation.

Si un travail d'analyse, de parole, de réseau, n'est pas tenu à long terme, la discrimination positive se referme sur ses stigmates.

Par son accueil, l'établissement, les élèves, semblent émettre des signaux contradictoires – par

exemple: il ne faut pas dramatiser, mais c'est très dur. Des normes de comportement, une idéologie sont communiquées: ne rien laisser passer! Qui en fait ne peuvent pas toujours être appliquées. Certains enseignants possèdent un bagage pédagogique tout-terrain, d'autres sont moins affirmés. Des personnes ont la peur au ventre, d'autres sont anxieux certes mais plus confiants.

Il y a là un climat psychologiquement paradoxal qui mérite attention.

La construction de la pratique

Le mot qui caractérise le travail accompli durant les premiers mois est celui d'"adaptation". Ce vocable recouvre une dynamique en fait soutenue par un mouvement de formation, c'est-à-dire d'abandon ou de remise en cause de certaines façons de faire et d'être, et l'aménagement, la mise en action d'attitudes et de modes professionnels ajustés aux situations et à ses propres exigences. On a cette exigence dans le discours des chefs d'établissement, qui souvent soulignent que les enseignants sont bien formés, mais académiquement, et qu'il reste à les adapter, en fait à les professionnaliser.

Les sciences de l'éducation posaient déjà, dans les années 1970, cette question aujourd'hui essentielle de la professionnalisation.

Peur, honte, humiliation, désarroi, colère, traversent ces moments où l'enseignant est confronté à l'opposition et à la menace. Le risque est grand de se laisser entraîner dans la spirale mimétique de l'attaque, de donner libre cours à sa propre violence, de céder au désespoir. L'autorité, le pouvoir de l'enseignant, ne peuvent guère s'affirmer naturellement.

Il y a, pense-t-on, des attitudes et des savoir-faire que l'on découvre tout seul ou par les collègues (les savoirs qui font une pratique et son style): être dur, au départ, sévir immédiatement, ne pas laisser monter les choses, ne pas montrer sa peur, rester calme, ne pas garder pour soi ses problèmes.

Autant de règles communes qui peuvent servir de garde-fou contre le pulsionnel de l'élève ou du maître, et qui permettront d'établir avec le temps des relations où pourront prendre place le respect, la confiance... et le travail scolaire.

Mais heureusement, tout ne se passe pas sur le plan répressif; savoir intéresser les élèves est

aussi une urgence, et ici aussi un travail personnel va être mis en œuvre.

Enseigner est ce double mouvement, de contrainte et de savoir, difficile à discriminer. On peut même se demander si le vrai problème ne vient pas déjà de faire a priori de ce double mouvement deux mouvements distincts.

L'enseignant supporte constamment une position centrale: il doit tenir la scène (il faut tout le temps faire le clown, se renouveler), ne pas aller trop vite... ne pas laisser de temps mort... interroger... être près de chacun... voir tout le monde... surveiller (et punir).

Ce qui, nous dit-on, est usant!

Mais cette recherche quotidienne et cette constante sollicitation sont en même temps le signe que l'on se fait sa place et que l'on construit son métier.

Si nous pensons en terme binaire, cette étude nous a fait rencontrer davantage de propos empreints d'une tonalité positive que de propos défaitistes.

Enseigner est rude mais personne ne regrette cette expérience, même si certains sont contents d'y mettre un terme. L'image de soi est renforcée: on travaille, on se bat, on a appris des choses et, même si tout n'est pas résolu, on apprendra encore.

En filigrane, apparaissent le soutien mental, l'étayage que l'établissement, les collègues, la formation initiale apportent ou non dans la construction de cette première expérience.

Bénéfices et limites de l'exercice en collège sensible

Tout au long de cette année, les enseignants ont dû faire appel à leurs ressources personnelles et mobiliser leurs compétences, et cette expérience a joué parfois un rôle vraiment révélateur. Ils ont dû solliciter tout leur courage pour faire face à l'angoisse du déracinement, à l'angoisse d'affronter des "sauvages".

Au sein de cet ensemble social qu'est l'établissement, ils ont mis à l'épreuve leur capacité à aller vers les autres, à ne pas dissimuler échecs et manques; ils ont dû se blinder contre ce qu'ils ont considéré comme de la défiance ou du désaveu (pensons au traumatisme d'une inspection: un enseignant a très longuement raconté le désastre de son inspection, et comment il a dû lutter contre le désespoir et la honte.)

Ils se sont testés dans leur capacité à s'investir dans le collège. Ils ont été plus ou moins aidés par leur établissement. Il n'en reste pas moins qu'ils ont, à un moment ou à un autre, été confrontés à des situations où, seuls, ils ont dû improviser, inventer une manière de résister, d'exister.

Ils ont construit, par un travail d'observation, d'autocritique, des façons de faire nouvelles pour eux. Ils ont dû lutter contre la fatigue. Ils ont dû se résigner à savoir que, ici, rien n'est jamais gagné et que la position d'enseignant est toujours menacée par l'imprévisible, que le professionnalisme peut être battu en brèche par le découragement.

C'est ainsi que la plupart – et non seulement les plus confiants au départ – se sentent bien dans leur collège "sensible", ont envie d'y rester, pour approfondir cette expérience.

Mais redisons le ce sont dans ce cas des établissements d'exception, qui se sont vraiment mobilisés en collectifs contre la violence. Ils se font de plus en plus rares.

Conclusions et recommandations

L'enseignant est d'abord une personne, un sujet. Enseigner en établissement sensible est un exercice spécifique qui sollicite fortement l'affectivité. Il y a une violence des représentations du terrain, par l'actualité médiatique, qui mobilise l'angoisse en continu.

Ainsi, c'est autour de cette rencontre, qui a lieu ou non, qui se joue dans les premières heures, les premiers jours, les premiers mois, que s'élabore la professionnalisation première de l'enseignant.

C'est alors la personnalité de cet enseignant qui fait la différence à côté de l'effet établissement. Les seuils personnels de fragilisation seront déterminants. Il y a là un montage où s'articulent du réalisme, du désir, de la disponibilité, de l'ouverture, une certaine maîtrise de l'angoisse. Il nous livre le portrait clinique de l'enseignant prenant fonction en établissement sensible.

Ce même montage s'étaye avec plus ou moins de bonheur en fonction des types d'établissements. Mais il nous apparaît, ce que d'autres ont déjà constaté, qu'il y a des types enseignants, a priori, des types sociopsychologiques.

Les deux plus extrêmes ou contrastés sont ici: le missionnaire, le chargé de mission, le pionnier,

d'un côté; et l'universitaire, le chargé de cours, le prestataire, de l'autre. Cet exercice spécifique module donc certains traits de personnalité.

Mais il appelle aussi très vite des compétences didactiques de fait totalement assujetties à la pédagogie et à l'attitude pédagogique en situation, c'est-à-dire aux méthodologies concrètes d'accompagnement de l'élève. Ce sont les enseignants qui le disent, avec force. Ils veulent apprendre à enseigner, à leurs élèves, à ces élèves.

C'est en ce sens également que nous avons pu écrire par ailleurs que les difficultés, la violence des difficultés, éclataient l'Éducation nationale, et contraignaient paradoxalement à la différenciation, à l'individualisation, pédagogiquement.

Les terrains sensibles ont besoin d'enseignants bien formés; nous avons vu qu'ils l'étaient en contenu, de l'avis des chefs d'établissement; mais ces enseignants ont d'abord à faire de la pédagogie, une pédagogie qui tient et modèle les relations dans la classe.

Et c'est là que le bât blesse. On continue globalement de former des enseignants académiques, pour des collèges et des lycées quasi abstraits, de bonne culture scolaire, loin des vrais élèves qu'ils ont inéluctablement à enseigner.

Connaître les élèves, on commence à l'admettre; mais enseigner autrement reste impensable. Et, précisons bien, nous n'entendons pas par-là faire de l'éducatif, tous ces enseignants sont clairement identifiés, ils veulent et s'acharnent à enseigner; mais ils n'ont pas les ficelles, les méthodes, les trucs, qui finalement sont connus depuis longtemps des méthodes actives.

Ces jeunes maîtres du contenu sont le plus souvent ignorants en sciences humaines et en sciences de l'éducation, donc en relation, en groupe, en pédagogie.

Nous voyons mieux en quoi la prise de fonction a sa psychologie, sa pédagogie. Mais encore sa psychopathologie, et l'on sait que les débuts de la carrière font l'équilibre professionnel et psychique de l'enseignant (les troubles névrotiques sont deux fois plus fréquents chez les enseignants en début de carrière, et sont caractérisés par des états dépressifs non psychotiques liés à une image négative, une fragilité narcissique, un idéal du moi professionnellement insatisfaisant; il y a bien sûr un caractère traumatique des exigences de début

de carrière, nous disent Jean Carrabé, Vassilis Kapsambélis, depuis la Verrière (*Psychiatrie française*, n.° 4, 1990); et ils parlent là d'une entrée dans la carrière en moyenne normale).

L'effet enseignant établissement

Il a fallu quinze ans pour admettre et hypos-tasier du même coup l'effet établissement. Il n'est pas mécanique, mais il est ici encore perceptible et montrable, dans cette seule catégorie des établissements sensibles.

On voit bien pourquoi on résiste à revendiquer cet effet, il conduit très vite à discriminer les établissements, et aussi vite à les classer suivant un indice d'excellence qui déborde la seule réussite scolaire, et lui agrège: une synergie interne, voire partenariale de collectif; une image institutionnelle qui résiste à la stigmatisation; une autorité sociale, dans le quartier, dans la ville...

Dès lors, nous en arrivons à des bilans, des évaluations, des comparaisons à l'anglo-saxonne, publics et affichés.

Cependant, l'effet établissement est aussi un effet culturel, et un effet contenant, tenant, retenant. Il y a là une qualité psychologique qui est construite par l'ambiance, par l'accueil, par les attitudes, par les relations, et cette qualité participe du psychisme enseignant. La psychothérapie et la pédagogie institutionnelles y insistent depuis fort longtemps. C'est cette dimension de convivialité institutionnelle, où l'intersubjectivité commune fait au-delà du groupe et des groupes "société".

Eh oui, on vit bien ou mal son établissement, sa classe, que l'on soit élève ou enseignant! En définitive, on vit bien ou mal ce qui va bien ou mal, en règle générale "ensemble".

Le collectif fait la différence.

Et la parole fait l'analyse.

Mais nos ministres libéraux ne s'intéressent plus à la qualité humaine, sauf en privé. Le modèle américain du Diagnostic Statistique de la Maladie Mentale nous le dit bien: tout ce qui tient du symptôme, et les "symptômes" couvrent toute la gamme des troubles sociaux et scolaires, évidemment ne se prévient ni ne se guérit, mais se réprime et accessoirement se soigne.

Le monde à nouveau se divise en deux catégories: le Normal, et le Pathologique!

Bibliographie

Charlot B., Émin J.-C. (1997), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, A. Colin.

Olweus D. (1999), *Violences, harcèlements et brutalités entre élèves*, Paris, ESF.

Pain J. (1997), *Violences à l'école. Allemagne, Angleterre, France. Une comparaison européenne de douze établissements scolaires du second degré*, Vigneux, Matrice.

Pain J., Degois M.-P., Le Goff C. (1998), *Banlieues: les défis d'un collège citoyen*, Paris, ESF.

Pain J. (2003), *Penser la pédagogie*, Vigneux, Matrice.

Pain J. (2006), *L'école et ses violences*, Paris, Anthropos.