



HAL
open science

Violences à l'école. Réponses professionnelles et éthique

Cécile Carra

► **To cite this version:**

Cécile Carra. Violences à l'école. Réponses professionnelles et éthique. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale, 2013, Renouveler les regards sur les violences à l'école, 46 (1), pp.15-31. 10.3917/lsdle.461.0015 . hal-01247836

HAL Id: hal-01247836

<https://hal.science/hal-01247836v1>

Submitted on 27 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Violences à l'école, réponses professionnelles et éthique

Auteur

Cécile Carra
Université Lille Nord de France, F-59000 Lille, France
Université d'Artois, RECIFES, F-62000 Arras, France
cecile.carra@lille.iufm.fr

Résumé

Ce texte se donne pour objectif d'interroger tout à la fois certaines évidences et certaines zones d'ombre sur les violences à l'école. Il tente de poser un cadre de réflexion en dégagant à la fois des tendances dominantes et leurs lignes de tension. Pour ce faire, il s'appuie sur deux notions à partir desquelles peut se construire cette réflexion : les normes et les professionnalités, permettant en retour d'interroger la construction sociale du problème de la violence à l'école. Cette interrogation sur la construction de l'objet met en perspective à la fois la permanence de la violence à l'école et ses manifestations contemporaines, la récurrence de réponses et leurs formes actuelles, ainsi que les questions qu'elles soulèvent sur le métier d'enseignant et, au delà, sur les finalités de l'éducation.

Mots clés

Violences à l'école, normes, professionnalités, éthique, finalités de l'éducation

Abstract

This text has set itself the task of simultaneously querying certain evidence and certain grey areas concerning violence in schools. It attempts to establish discussion guidelines by highlighting dominant trends and their lines of tension. In order to achieve this, it relies on two concepts that can be used as the foundation stones for this discussion: standards and professionalism which, applied in reverse, can be used to query the social construction of the problem of violence in schools. Querying the construction of the object puts into perspective not only the permanent nature of violence in schools and its contemporary expressions, the recurrence of reactions and their current forms but also the questions they raise concerning the teaching profession and, beyond, the purposes of education.

Keywords

Violence in schools, standards, professionalism, ethics, the purposes of education

Resumen

Este texto se fija como objetivo interrogarse tanto sobre algunas evidencias como sobre otras zonas de sombra en la violencia escolar. Intenta fijar un marco de reflexión liberando a la vez tendencias dominantes así como sus líneas de tensión. Para ello, se basa en dos nociones desde las que se puede construir esta reflexión: las normas y el profesionalismo que permiten, como consecuencia, interrogarse a cerca de la construcción social del problema de la violencia escolar. Esta cuestión sobre la construcción del objeto ofrece una perspectiva a la vez tanto sobre la permanencia de la violencia escolar y sus manifestaciones contemporáneas, la recurrencia de respuesta y sus formas actuales como las cuestiones que se plantean sobre el oficio de enseñante y, más allá, sobre las finalidades de la educación.

Palabras clave

Violencia escolar, normas, profesionalismo, ética y finalidad de la educación

Introduction

La question des violences, et pas seulement à l'école, est plus que jamais mise à l'agenda – médiatique, scientifique et politique. Elle fait l'objet de multiples publications ; parmi les dernières dans le champ scientifique, notons le dictionnaire de la violence coordonné par la philosophe Michela Marzano paru aux PUF à la rentrée 2011. Les plus de 1500 pages de cet ouvrage intègrent des approches différentes : la philosophie, la théologie, la sociologie, l'anthropologie, la psychanalyse, la littérature, le droit ou encore l'histoire ; « le souci d'interdisciplinarité, précise la coordonnatrice de ce dictionnaire, guide le choix des thèmes traités aussi bien que l'angle sous lequel ils ont été abordés – des agressions jusqu'au chômage ; des pulsions jusqu'au terrorisme ; de l'analyse de la criminalité organisée et des massacres jusqu'à l'éclaircissement de notions comme celles de colère, de culpabilité, d'excès, de mépris, de sacrifice, etc. » (Marzano, 2011, avant-propos, VII). La simple énumération de ces thèmes invite à revisiter nos représentations de la violence.

Le texte proposé ici se donne pour objectif d'interroger tout à la fois certaines évidences et certaines zones d'ombre sur les violences à l'école. Il tente de poser un cadre de réflexion en dégageant à la fois des tendances dominantes et leurs lignes de tension. Pour ce faire, il s'appuie sur deux notions à partir desquelles peut se construire cette réflexion : les normes et les professionnalités, permettant en retour d'interroger la construction sociale du problème de la violence à l'école. Cette interrogation sur la construction de l'objet met en perspective à la fois la permanence de la violence à l'école et ses manifestations contemporaines, la récurrence de réponses et leurs formes actuelles, ainsi que les questions qu'elles soulèvent sur le métier d'enseignant et, au delà, sur les finalités de l'éducation.

1. Pour une déconstruction du problème social de la violence à l'école

Une *évidence* du « problème social » des violences à l'école s'est imposée depuis les années 1990. De l'Amérique du Nord à l'Europe, en passant par l'Australie ou encore le Japon, la violence des élèves s'est instituée en préoccupation majeure. Personnels, parents, élèves, l'ensemble de la communauté éducative s'empare de cette thématique. Des événements sont fortement médiatisés. Les réactions politiques se bousculent. Discours de soutien aux victimes ou de dénonciation des auteurs, lois, circulaires, plans de lutte. Des états généraux sont convoqués, des commissions créées, des recherches commanditées et de nouvelles lois sont votées. Le jeu des questions imposées s'y affirment. Faut-il plus de fermeté et plus de sanctions ? Faut-il construire des dispositifs particuliers pour les élèves violents ? Faut-il plus de policiers et de caméras ? Ces questions et les réponses qui y sont données semblent relever de la force de l'évidence et du pragmatisme mais leur accumulation permanente depuis vingt ans ne semble pas modifier les visions politiques ou professionnelles d'une école victime de violences.

Les traces historiques montrant pourtant un long passé de violences à l'école interrogent cette évidence (Carra & Faggianelli, 2011). Deux exemples permettront de l'illustrer. La « civilité » des élèves entre eux ou à l'endroit de l'institution et de ses personnels était toute relative. L'autorité royale dut intervenir au XVII^{ème} siècle pour interdire le porte d'arme en classe et les agressions armées contre les enseignants. L'honneur bafoué se lave dans le sang dans une société où la violence est quotidienne. Le 19^{ème} siècle se singularise, quant-à-lui, par une très forte agitation dans les lycées français. Lors de l'une de ses nombreuses révoltes, en 1833, au Lycée Louis-le-Grand : « C'est la ruée ; 280 élèves forcent la grille [...] et se livrent à un vrai jeu de massacre ; les vitres, les vases de nuit, les lavabos sont cassés et jetés ; les matelas sont éventrés à coups de couteau [...] les élèves se dirigent vers le dortoir des élèves de Saint-Cyr et commencent à le saccager ; les agents que renforcent des troupes nouvelles, bloquent alors les émeutiers dans ce dortoir pour éviter de nouvelles dégradations. Armés de tessons de vases et de barres de fer arrachées aux lits, les

élèves se battent avec les agents. De la cour, d'autres élèves lancent des pierres sur les forces de l'ordre et dans les vitres » (Condetta, 2004, 50). Ces révoltes expriment alors le rejet de règlements disciplinaires qui demeurent rudes, usant de l'humiliation et de la peur, ainsi que des châtiments corporels malgré leur abolition dès 1803, indique l'auteur.

L'histoire de l'éducation montre ainsi que la violence à l'école s'inscrit dans une longue histoire, lente à émerger, avant de devenir soudainement un problème social. Il convient alors de comprendre comment ce problème social s'est imposé dans la plupart des pays occidentaux ; comprendre comment il s'est mondialisé jusqu'à produire des savoirs internationaux qui semblent s'être autonomisés en se détachant des contextes locaux où cette thématique s'est développée. On pourra souligner le rôle d'instances comme la Commission européenne ou encore l'OMS dans cette internationalisation. Ces savoirs internationaux font notamment circuler des représentations de la jeunesse et reposent sur certaines conceptions de l'ordre scolaire et social. Les concepts aujourd'hui dominants pour qualifier ces comportements sont révélateurs à cet égard : comportements antisociaux, troubles du comportement ou encore comportements à risque. Hier on parlait essentiellement de violence de l'institution ; aujourd'hui, on parle surtout de violence des jeunes. Les conceptions de l'élève (et plus encore de la jeunesse) véhiculées renvoient en effet à une jeunesse dangereuse ou, au mieux, en danger... de devenir dangereuse.

Ce sont, par ailleurs certaines de ces formes qui sont mises en avant ; en l'occurrence celle exercée par les élèves qui est statistiquement définie et mesurée. Reste dans l'ombre des pans entiers de ce phénomène, par exemple les conflits entre personnels éducatifs, dimension qui reste taboue. La définition des actes de violence, des auteurs et des victimes, constituent un enjeu en rendant visibles ou invisibles certaines formes de violence et certains de ces acteurs (Faggianelli & Carra, 2011).

2. Normes et déviations : un couple indissociable

La violence à l'école est intrinsèquement protéiforme. La pluralité de ses formes réapparaît avec les termes utilisés pour la nommer et l'étudier : du harcèlement, conflit, déviance, cyberviolence, risque, tension, micro-violences, jusqu'aux violences renvoyant à l'éducation et au système scolaire - violence éducative, institutionnelle, symbolique. Derrière l'évidence de la violence, ce sont donc des dimensions différentes qui apparaissent et qui sont abordées par le moyen de ces différentes catégories. Ces catégories reposent sur des définitions plus ou moins explicites et, plus largement, des représentations plurielles de la violence. Elles sont loin d'être partagées par les acteurs même du système scolaire. Ce qui est ressenti comme violent par l'enseignant, le chef d'établissement, peut passer inaperçu aux yeux de l'élève qui peut en revanche vivre des formes de violence que l'adulte n'imagine pas ou sous-estime. De la même manière, les perceptions peuvent varier d'un adulte à un autre, d'un élève à l'autre et ces variations expliquent, autant que les faits eux-mêmes, que l'un se déclare victime et l'autre non.

Qualifier un fait de violent revient toujours à émettre un jugement de valeur sur ce fait. Le jugement correspond à des normes sociales déterminées qui sont celles de la culture globale de la société, il correspond aussi aux valeurs du groupe particulier auquel appartient l'individu. Aussi la réaction sociale est-elle à réinscrire dans son contexte socio-historique et la structuration des rapports sociaux. La violence domestique envers les femmes ou les enfants a été pendant longtemps considérée comme normale. Les châtiments corporels étaient courants dans nos écoles, qu'ils furent le produit du maître, d'un appariteur ou d'un élève. Il faut donc interroger les violences à l'école au regard des normes sociales dominantes, des transformations de l'ordre social et scolaire et de ces modalités de contrôle.

La violence est à la fois un fait et son vécu. Elle ne peut être définie sans interroger les normes qui

contribuent à qualifier des faits de violence. Il faut alors envisager avec Yves Michaud que « la violence, ce sont non seulement des faits, mais aussi nos manières de les appréhender, de les juger, de les voir – et de ne pas les voir » (Michaud, 1999, 122). Prendre en compte le caractère socialement construit de la violence, la relativité, la normativité de la notion, c'est se donner les moyens de comprendre comment la violence se construit dans des situations et des contextes donnés en fonction des enjeux en présence.

C'est aussi reconnaître la pluralité des systèmes normatifs : normes scolaires, professionnelles et institutionnelles, normes juvéniles et enfantines, normes spécifiques aux différentes catégories sociales. Dans la qualification de violence s'expriment simultanément des conflits de générations, des conflits de classe, des conflits de territoire. La difficulté de maintien d'une clôture spatiale semble ainsi croissante. Des élèves non scolarisés pénètrent dans l'école, des bagarres se déroulent à la grille, des parents s'introduisent inopinément dans l'école. C'est plus largement le maintien d'une clôture symbolique de l'institution qui se pose avec l'affaiblissement de sa capacité à imposer une définition « scolaire » des situations. C'est l'ordre en classe même qui apparaît fragilisé.

C'est alors la question de « l'efficace normative » qui se pose – ce qui est requis pour que la norme soit stable. Cette stabilité est l'un des problèmes essentiel aujourd'hui si l'on se réfère à l'analyse d'Eirick Prairat qui parle de « la lente désacralisation de l'ordre scolaire » (Prairat, 2002, 138-151) pouvant aussi être comprise comme un affaiblissement de la normativité scolaire traditionnelle. « Les acteurs de l'école le vivent tous les jours, ils le disent. Pour certains, enseigner passe par la mise en place de toute une série de stratagèmes, par l'instauration de micro-dispositifs et par une grande habileté interactive. Pour d'autres, il s'agit de réinventer rythmes et rituels comme s'il fallait précisément déjà faire l'École avant de pouvoir faire la classe. Aux normes scolaires d'hier se substituent, tant bien que mal, selon les lieux, de nouvelles régulations toujours fragiles, car n'ayant précisément pas la puissance contenante des normes. Ces arrangements qui tiennent autant du contexte local que de l'inventivité des maîtres sont vécus comme des pis-allers. C'est alors inévitablement un sentiment de précarité et d'instabilité qui gagne aujourd'hui les professionnels de l'enseignement qui ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes, dans une institution où les places et les positions semblent de moins en moins pré-définis » (Prairat, 2012, à paraître).

3. Permanence de la violence et phénomènes émergents

C'est dans ce contexte que se multiplient les incidents. Ce qui apparaît aux yeux des enseignants comme le plus grave, ce sont les formes individualisées de contestation. Ils les vivent comme de véritables atteintes au moi. Ces contestations caractérisent les formes contemporaines de la violence à l'école. Elles se cristallisent sur le comportement et le travail des élèves. Elles se nichent dans les écarts entre savoirs et comportements exigés, attendus et réels chez leurs élèves. Elles obligent à des compromis plus ou moins acceptés qui ébranlent l'identité professionnelle et c'est en ce sens que ces déviances sont qualifiées de violences. Des formes contemporaines de violences voient le jour dans les conflits qui se construisent sur des contenus de savoirs, en histoire par exemple.

Les conflits les plus durs portent sur les notes et les punitions et posent la question de la justice scolaire, question qui semble être incontournable pour traiter de l'efficacité de la norme scolaire. Ils apparaissent exacerbés dans « l'école de la périphérie » (van Zanten, 2001), ces contextes peu favorables à la réussite scolaire. Pierre Merle parle, dans ces configurations, d'une violence scolaire « comme le résultat d'une relation maître-élèves marquée, dans les établissements « difficiles », par *une interdépendance conflictuelle structurelle*. Interdépendance structurelle car le décrochage de l'élève n'est pas individuel mais est une réalité collective susceptible de provoquer un risque de « décrochage du professeur », mesurable par la probabilité de burn-out, dépression, demandes de

mutations et démissions. Interdépendance conflictuelle car dans ces contextes scolaires spécifiques, les buts poursuivis par les professeurs d'une part, les élèves d'autre part, sont trop discordants pour ne pas déboucher sur un conflit ouvert ou latent sur la façon dont doit se dérouler une heure de cours » (Merle, 2012, à paraître).

C'est plus largement la question des relations entre élèves et enseignants qui se pose. Les enseignants mais aussi les élèves dénoncent le manque de respect dont ils sont victimes. Cette notion permet, à certains égards, de renouer avec la thématique ancienne de la « violence symbolique » de l'institution. Toutefois, l'expérience que d'autres auteurs analysent comme celle de « l'humiliation » des élèves (Merle, 2005) ne renvoie pas seulement au cadre institutionnel mais à l'interaction face-à-face avec des enseignants qui interprètent de façon variée leurs rôles professionnels.

Bavardages, agitation, inattention ponctuent le quotidien de la classe depuis que l'école existe. Aujourd'hui, le chahut traditionnel a le plus souvent fait place au chahut anémique (Testanière, 1967). Qu'ils soient intentionnels ou pas, les chahuts désarment les jeunes enseignants peu habitués à une gestion collective de la classe. Ils peuvent les plonger dans une profonde détresse.

Il est une dimension de la violence qui fut plus ou moins laissée dans l'ombre par l'institution scolaire selon les pays et que les enquêtes de victimation réalisées par les chercheurs ont pu dévoiler : la violence dénoncée par les élèves est majoritairement celle qui provient de leurs pairs. Ainsi, la principale violence déclarée par les écoliers concerne les bagarres de cour de récréation (Carra, 2009), les collégiens dénoncent les violences verbales (Carra & Sicot, 1997). Si ces faits sont courants, ils ne sont pas vécus comme étant anodins et pèsent sur les relations entre pairs et le climat d'école. L'intensité des conflits dans la cour de récréation s'explique en France par le contraste entre l'encadrement strict des élèves dans la classe et la faible régulation des espaces hors de la classe dans lesquels les élèves sont censés produire des formes autonomes d'organisation (Rayou, 1999). Ces violences sont également peu gérées par les adultes parce qu'elles sont considérées comme des interactions banales entre pairs et sans grande conséquence tant qu'il n'y a pas mise en danger physique des élèves. Ou tant qu'elle ne prennent pas la forme de « jeux dangereux ».

Le récent rapport de Eric Debarbieux (2011) a permis de dévoiler le phénomène de harcèlement en France. A l'instar des autres pays s'étant préoccupés du harcèlement entre élèves, la première enquête nationale de victimation et de climat scolaire en écoles élémentaires met en lumière l'existence d'une victimation répétée touchant entre 11 et 12 % des élèves. Cette violence, n'a rien de nouveau, mais elle reste largement ignorée en France contrairement aux pays scandinaves, par exemple, où elle est très présente dans les discours depuis plusieurs décennies. Elle ne rentrait pas dans le cadre des représentations dominantes de la violence au sein de l'institution scolaire française tendant à montrer une école agressive par l'extérieur.

4. (Re)socialisation et développement de compétences sociales

Si l'on peut voir émerger de nouvelles compétences professionnelles, la tendance forte dans les situations difficiles, est bien plus au développement d'un travail de socialisation prenant le pas sur la transmission de savoirs (Bouveau & Rochex, 1997). Luc Ria indique, près de quinze ans plus tard, que « près d'un tiers des débutants estiment que la composante essentielle de leur métier est moins de transmettre des savoirs que de faire de la discipline, et non pas uniquement dans les établissements des quartiers les plus défavorisés mais plus généralement dans toutes les classes hétérogènes de l'hexagone » (Ria, 2011, 46). Cette logique s'appuie sur une explication des incidents comme déficit de socialisation, pointant du doigt les conditions de socialisation familiale de l'élève.

Partout dans les pays occidentaux, on peut identifier l'importance de cette logique de (re)socialisation dans les programmes mis en œuvre, programmes visant le développement des habiletés et compétences sociales des élèves. La notion de compétence sociale désigne l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans un contexte précis. Cette approche induit une évaluation des comportements et des conduites non conformes de certains individus et de certaines catégories sociales aux conceptions dominantes de l'ordre dans la société et, l'école en particulier, non conformité qu'il s'agit donc de repérer et de traiter. Elle repose sur la conception du phénomène de violence comme problème comportemental. La plupart des mesures représentent des tentatives pour accomplir des changements sur une base individuelle. L'individualisation des problèmes conduit à diriger l'attention de ces actions dans la seule direction d'élèves rétifs – ou qui risquent de le devenir – à un ordre scolaire et social qui s'impose comme légitime, naturel.

Le développement des compétences sociales, avec cet objectif d'adaptation de l'individu à l'ordre scolaire et social en place est au cœur des « best practices » diffusées internationalement par les comparaisons et les évaluations et de nombre de dispositifs développés en direction des publics les plus fragilisés. Ce que produit le fonctionnement scolaire est en revanche rarement interrogé. La montée de la ségrégation scolaire apparaît pourtant clairement comme une spécificité de l'école française dans la dernière enquête PISA de 2009. Or, on sait depuis longtemps que la ghettoïsation renforce les violences à l'école (Dubet, 1998 ; Carra, 2001 ; Merle, 2012).

La fragilisation de certains publics scolaires, et plus largement l'extension des formes de vulnérabilité à l'échelle mondiale, exacerbent les tensions entre, d'une part, des politiques ciblées sur les groupes vulnérables et, d'autre part, des politiques visant à réduire les inégalités et les discriminations (Marzano, 2011). On peut alors se demander si les pratiques, mesures, dispositifs s'inscrivant dans cette logique de resocialisation, avec l'objectif de développement de compétences individuelles, sont source de protection et d'intégration des élèves en difficulté. Ou bien s'ils ne contribuent pas plutôt à construire des voies scolaires sans issue revisitées par la prise en charge individuelle pour élèves désignés comme incapables de s'adapter au chemin commun et, suspectés, à terme, de ne pas pouvoir s'adapter à la société. L'individualisation de la prise en charge lorsqu'elle n'est pas accompagnée de la lutte contre les inégalités socio-scolaires risque alors de mettre en péril le principe démocratique d'égalité des chances, en abandonnant la lutte contre les inégalités (voir aussi l'analyse de Verhoeven, 2012, à paraître, sur les nouveaux métiers de la régulation de l'ordre scolaire).

5. Une inflation et un durcissement des sanctions

Les limites de cette logique conduisent à l'adoption de sanctions dont les derniers travaux montrent un accroissement et un durcissement. Retenons par exemple les études d'Éric Debarbieux et de Georges Fotinos (2010) qui extrapolent, à partir de leur échantillon d'établissements scolaires, environ 20000 exclusions définitives et 348000 exclusions temporaires pour l'année 2009-2010, sur l'ensemble du territoire français. Loin d'avoir disparu sous les coups des lois de 1989 ou 2000 et des circulaires, l'actualisation répressive et punitive de la discipline dans les établissements scolaires, et pas seulement en France, tend à se renforcer. La vidéosurveillance se développe dans tous les pays occidentaux. La volonté de séparer « l'élève perturbateur » de « l'élève méritant » se réaffirme avec, par exemple, en France, l'ouverture d'établissements de réinsertion scolaire (ERS) depuis 2010.

En fait, l'analyse des textes réglementaires montre une oscillation entre action éducative et action répressive. L'année 2011, en France, est ainsi marquée par la publication de décrets (n° 728 et 729) et de deux circulaires d'application (n° 111 et 112). L'obligation pour le chef d'établissement de

saisir le conseil de discipline lorsqu'un membre du personnel a été victime de violence physique ou verbale appuie une orientation répressive. Les dispositions réglementaires favorisant l'émergence d'un cadre favorable à des relations maître-élèves plus équitables, en particulier, un règlement intérieur destiné à tous, élèves comme ensemble des personnels, contribuent à développer une dimension éducative.

Le durcissement de sanctions s'accompagne de promulgation de lois et de décrets montrant en fait la progression de deux logiques : une logique sécuritaire et une logique d'accroissement des droits. La responsabilité pénale du mineur s'accroît alors que les procédures judiciaires tendent à ménager une place plus importante à la victime. La responsabilité pénale et civile des adultes, en particulier des parents d'élèves, fait l'objet de nouvelles lois. Ainsi en France, une loi créant un délit d'intrusion dans les établissements a été adoptée en février 2011 par l'Assemblée nationale ; la loi crée également le délit de participation à une bande violente ; elle prévoit une circonstance aggravante si un agent d'un établissement est agressé du fait de sa fonction, y compris à l'extérieur de l'établissement. Simultanément, la réforme des instances disciplinaires de 2000 cherche à affirmer, à défaut des droits de la défense, le droit pour l'élève de se défendre lors de la procédure. La mise en tension du discours de l'accroissement des droits et du discours sécuritaire débouche d'un côté sur l'intégration croissante de la victime dans la gestion des transgressions, de l'autre sur l'importance de la responsabilisation de l'auteur.

6. Professionnalité et éthique

Quand socialiser selon la logique décrite ci-dessus n'est pas suffisant pour pacifier les relations interpersonnelles et reconnaître l'autorité des enseignants et autres personnels de l'établissement, la sanction est utilisée comme moyen privilégié de resocialisation. Les punitions sont fréquentes dès le primaire (Carra 2009), et nous l'avons vu, se durcissent en collège. Elles ont souvent pour but de stabiliser des situations pédagogiques incertaines en même temps que de réaffirmer un statut professionnel. Dans un contexte marqué par une évolution des rapports à l'autorité, c'est la personne de l'enseignant qui est engagée dans la construction quotidienne d'un ordre scolaire (Barrère, 2002). Cette mobilisation plus importante des ressources personnelles des acteurs tend à les exposer plus directement dans des relations « à risque » (Périer, 2004). Ces verbatims d'enseignants en sont révélateurs : « J'ai attrapé un élève par les vêtements et je l'ai jeté dehors avec force », « un enfant particulièrement difficile de ma classe avait dépassé les bornes en frappant la main d'un camarade avec sa règle : je lui ai refait la même chose ». Les réactions apparaissent comme des stratégies pour faire face et sauver la face, s'inscrivant dans le déploiement de stratégies individuelles de survie (Woods, 1990) pouvant céder à l'arbitraire et à la violence : « un enfant a fait une crise lors de la cantine. J'ai essayé de le contenir, de le calmer [...] mais sans effet. J'ai donc dû le porter de force, dans la classe pour finalement avoir le “dessus” et récupérer la situation ». Ou encore cet enseignant qui dit : « il fallait réagir (surtout vis-à-vis des autres élèves qui pourraient voir qu'un adulte est plus faible qu'un enfant » (extraits tirés de Carra, 2009).

Enseigner devient parfois une véritable épreuve. Comment alors passer de l'épreuve à la mobilisation d'un vécu pour parvenir à une formalisation et un partage de l'expérience ? L'enjeu, surtout pour les enseignants débutants, bien souvent les plus démunis, est de penser un accompagnement propice à leur inscription dans un processus de développement personnel et professionnel. Il s'agit alors de travailler sur le vécu et la souffrance qui y est liée pour pouvoir construire du sens à partir de ce vécu ; (re)devenir acteur plutôt que de subir les situations. C'est ce à quoi nous travaillons actuellement en élaborant des ressources sur la gestion des incidents¹ qui

1 La responsabilité scientifique sur cette thématique est assurée par Cécile Carra (université d'Artois) ; l'équipe réunit cinq autres membres : Laurence Bergugnat (université de Bordeaux 4), Daniel Faggianelli (université d'Artois),

seront déposées sur la plateforme neopass@ction à la rentrée 2012. Des incidents typiques sont filmés, et pour chacun de ces incidents, un entretien d'autoconfrontation est réalisé avec l'enseignant impliqué dans la situation. Ainsi que le note le responsable scientifique de la plateforme, Luc Ria, il « permet d'accéder à son expérience avec ses préoccupations, ses attentes dans la situation, les compromis qu'il se donne entre les normes académiques de son travail et ses propres normes de viabilité afin d'accomplir ce travail qui s'est profondément renouvelé et complexifié » (voir présentation en annexe). Ces mêmes vidéos sont visionnées par d'autres enseignants qui font part de leur propre expérience et des réponses qu'ils apportent, celles-ci n'épuisant jamais la situation. Ce travail d'élaboration de ressources est organisé en prenant appui sur les résultats de recherche. Il s'adresse de manière privilégiée aux néotitulaires.

En amont, il convient de (re)penser la formation initiale pour poser les bases d'une professionnalité. La tentation semble grande de vouloir restreindre la gestion des conflits à la transmission de trucs ou recettes qui trouvent pourtant rapidement leurs limites. L'efficacité d'une formation à la gestion des difficultés semble cependant inséparable d'une formation pédagogique et didactique à la pratique de classe, et d'une connaissance des contextes de travail et des publics scolaires. On peut alors analyser la relation pédagogique et ce qu'elle produit ; comprendre sa pratique professionnelle et ses effets sur la gestion de classe ; questionner le travail d'équipe et ce qu'il implique dans la relation aux élèves et aux parents ; étudier le fonctionnement d'un établissement qui peut exacerber ou atténuer les tensions. La formation des enseignants à la prévention et à la gestion des situations génératrices de violence porte ses fruits « à condition de l'aborder comme une dimension de la professionnalité [...], au risque de réduire le travail enseignant à une entreprise de contention sociale » (Robbes, 2011, 43).

Le travail enseignant est cependant pris entre plusieurs logiques. Une première ligne de tension est réparable dans les tentatives de faire évoluer le comportement des élèves. Les transformations de la discipline scolaire répondent en effet à l'état des rapports de force entre les tenants de l'assujettissement de l'élève par les disciplines pour reprendre les mots de Michel Foucault et ceux de l'obtention d'un comportement attendu par la responsabilisation ; entre ceux qui cherchent le respect des règles et des valeurs par la contrainte et ceux qui cherchent à l'obtenir par l'adhésion, le consentement.

Une autre ligne de tension apparaît entre socialisation et instruction. L'association instruction-socialisation reste dans les textes mais dans la réalité, le découplage est de plus en plus net. Il se traduit progressivement par une volonté de centrage de l'activité de l'enseignant vers l'instruction et le renvoi de la socialisation à d'autres corps de métier (Tardif & Levasseur, 2010). Dans le même temps, des distinctions tendent à s'opérer entre les établissements et les compétences scolaires des élèves accueillis. Des établissements se voient finalement dédiés, par intention ou de fait, à la socialisation des élèves pendant que d'autres privilégient l'instruction. Les premiers se dirigent vers les élèves de milieu populaire, les seconds vers ceux des classes moyennes et supérieures. En voulant ainsi lutter contre la violence, la socialisation tend à devenir le premier objectif des établissements accueillant les élèves les plus éloignés des normes scolaires. Cette logique accroît simultanément les difficultés scolaires qui, dans cette perspective, ne peuvent être traitées tant que l'élève n'apparaît pas suffisamment socialisé. Le nouveau discours sur la violence, les pratiques qui y sont associées, accompagnent alors l'abandon de l'idéologie de lutte contre les inégalités qui justifia les transformations de l'école jusqu'aux années 1980 sans qu'il ne modifie la quantité d'incidents dans les écoles.

En guise de conclusion : la question des finalités de l'éducation

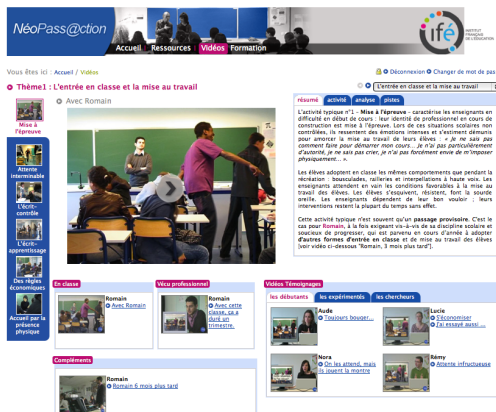
Ces tendances dominantes et les logiques en tension conduisent alors à interroger les finalités de l'éducation. S'agit-il de normaliser ou d'émanciper ? S'agit-il d'adapter l'individu à un ordre déjà là ou de faire advenir un sujet dans une société en évolution ? On peut estimer que l'ordre social des démocraties libérales s'impose comme une fin de l'histoire et qu'il faut adapter l'individu à cet ordre social pour qu'il puisse s'y intégrer au mieux. On peut aussi estimer qu'un ordre social qui accroît les inégalités, fige les positions sociales, dote les rapports de pouvoir lointains d'une immuabilité et les rapports de pouvoir locaux d'une fragilité de chaque instant est appelé à se transformer et que l'individu doit être préparé à ces modifications. Autrement dit, la question de l'ordre scolaire soulève celle des choix politiques. C'est ce que rappellent à leur manière de nombreux enseignants lorsqu'ils dénoncent un décalage croissant entre ce qu'ils nomment les « valeurs de l'école » et les « valeurs de la société ».

Bibliographie

- BARRERE A. Un nouvel âge des désordres scolaires : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 2002, vol. 26, n° 1, pp. 3-19.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y. *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette, 1997.
- CARRA C. *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF, 2009.
- CARRA C. *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan, 2001.
- CARRA C., FAGGIANELLI D. *Les violences à l'école*. Paris : PUF, coll. Que sais-je, 2011.
- CARRA C., SICOT F. Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. In : CHARLOT B., EMIN J.-C. (Dir.). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, pp. 61-82.
- CARRA C., MABILON-BONFILS B. (Dir.). *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. Arras : Artois Presses Université, 2012 (à paraître).
- CONDETTE J.-F. Les lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français à la fin du XIX^{ème} siècle. *Les sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle*, 2004, vol. 37, n° 4, pp. 35-59.
- DEBARBIEUX E. *Au pays des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et de climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Rapport. Bordeaux : Observatoire international de la violence à l'école, UNICEF, 2011.
- DEBARBIEUX E., FOTINOS G. *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. Rapport. OND, 2010.
- DUBET F. Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 1998, n° 123, pp. 35-46.
- FAGGIANELLI D., CARRA C. *Le Carrousel des violences à l'école*. Arras : Artois Presses Université, 2011.
- FOUCAULT M. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975.
- MABILON-BONFILS B. *L'invention de la violence scolaire*. Paris : Erès, 2005.
- MARZANO M. (Dir.). *Dictionnaire de la violence*. Paris : PUF, 2011.
- MERLE P. Violence à l'école : Quelques constats et perspectives de changement. In : GALAND B., CARRA C., VERHOEVEN M. (Dir.). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, 2012 (à paraître).
- MERLE P. *L'élève humilié*. Paris : PUF, 2005.

- MICHAUD Y. *La violence*. Paris : PUF, 1999.
- PERIER P. Tensions pédagogiques et identitaires des professeurs débutants en ZEP. *VEI Diversité*, 2004, n° 137, pp. 48-57.
- PRAIRAT E. Comprendre la question de la norme. In : GALAND B., CARRA C., VERHOEVEN M. (Dir.). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, 2012 (à paraître).
- PRAIRAT E. *Sanction et socialisation*. Paris : PUF, 2002.
- RAYOU P. *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF, 1999.
- RIA L. Les stratégies et dilemmes des enseignants débutants en milieu difficile. *Les cahiers pédagogiques*, 2011, n° 488, pp. 46-48.
- ROBBES B. Quelle formation pour les enseignants ? *Les cahiers pédagogiques*, 2011, n° 488, pp. 43-45.
- TESTANIÈRE J. Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 1967, n° 8, pp. 17-33.
- TARDIF M., LEVASSEUR L. *La division du travail éducatif*. Paris : PUF, 2010.
- VERHOEVEN M., Face aux violences scolaires : réponses professionnelles et normativité. In : CARRA C., MABILON-BONFILS B. (Dir.). *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. Arras : Artois Presses Université, 2012 (à paraître).
- WOODS P. *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1990.
- ZANTEN van A. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, 2001.

Néopass@ction, un espace d'analyse du travail réel des enseignants pour la formation des débutants



La plateforme Néopass@ction² de l'Institut Français de l'Éducation a pour ambition d'impulser de nouvelles orientations dans la façon de concevoir des dispositifs de formation et d'accompagnement des débutants à partir de l'analyse du travail réel de leur futur métier. Elle s'attache à rendre intelligibles les situations professionnelles que les débutants vivent généralement de manière critique ou problématique, afin de les scénariser comme ressources a) d'autoformation pour les enseignants débutants à distance et b) de formation institutionnalisée en présentiel avec leur superviseur universitaire ou leur tuteur.

La plateforme Néopass@ction vise d'abord à donner à voir la complexité du métier d'enseignant : sur chaque thématique professionnelle développée (la mise au travail des élèves, l'aide aux élèves, *etc.*), des couplages *typiques* sont caractérisés. Ils correspondent à des modalités d'action identiques dans des situations professionnelles récurrentes. Ils sont l'expression de *dispositions à agir* typiques. Ces « manières de faire » des débutants confrontés à des classes hétérogènes sont mises en perspective. Pour chaque situation de classe, un « vécu professionnel » de l'enseignant filmé permet d'accéder à son expérience avec ses préoccupations, ses attentes dans la situation, les compromis qu'il se donne entre les normes académiques de son travail et ses propres normes de viabilité afin d'accomplir ce travail qui s'est profondément renouvelé et complexifié. D'autres débutants donnent leur point de vue sur la situation filmée, précisent ce qu'ils auraient fait différemment, commentent les gestes de leur collègue, expriment leurs préoccupations en les confrontant à celles de leurs pairs. Des enseignants chevronnés appréhendent avec bienveillance l'activité des novices et expriment régulièrement le caractère partagé des difficultés qu'ils rencontrent. Les analyses de chercheurs offrent une autre intelligibilité du travail enseignant, en mettant notamment en lumière ses principaux organisateurs, ses dilemmes et sa dynamique de transformation.

2 □ Ria, L. (Ed.) (2010). Plateforme de formation Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon. <http://neo.inrp.fr>