

DE L'INDIVIDU ET DES VIOLENCES À L'ÉCOLE L'EXPÉRIENCE DES PROFESSEURS DÉBUTANTS

Résumé : Les débuts dans le métier sont marqués pour les jeunes enseignants par une confrontation à des publics et à des types de comportements qu'ils méconnaissent pour la plupart. La double exigence de mise au travail des élèves et de construction d'une autorité, nécessite un engagement personnel et relationnel au-delà des rôles institués et des formes codifiées du rapport pédagogique. L'espace d'indétermination et d'imprévisibilité des situations dont la complexité ne se réduit pas à la définition des contextes d'établissements ou des types d'élèves met en jeu des schèmes de perception, d'interprétation et d'action différents selon les acteurs et qui sont à la source de malentendus, de conflits de sens et d'effets de violence, principalement d'ordre verbal et symbolique. La mise à l'épreuve de soi qu'exprime le sentiment d'exercer un métier à risque incline à chercher le soutien de l'équipe mais il ne suffit pas. Un travail sur soi et en particulier sur son rapport à l'autorité nécessitant, non sans paradoxe, de « se faire violence », est de nature à favoriser l'établissement de conditions d'enseignement que le modèle éducatif idéalisé et en partie intériorisé portait à exclure.

Mots-clés : Individu, contexte, effet de violence, autorité, collectif.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, la question des violences en milieu scolaire s'est imposée comme un enjeu majeur de l'enseignement et tout particulièrement dans certains contextes d'établissement. Bien que l'individu, agresseur ou victime, soit l'unité d'enregistrement des faits de violence, les analyses majoritairement de type statistique conduisent à agréger sous certaines caractéristiques des ensembles regroupant soit des élèves, soit des enseignants ou, plus rarement, des personnels d'éducation des établissements. Il s'opère parallèlement des différenciations selon les structures d'enseignement et leur localisation qui prennent alors statut de facteur explicatif voire prédictif en montrant, par exemple, que les lycées professionnels et les collèges de banlieue, notamment lorsqu'ils sont en zone d'éducation prioritaire (ZEP), sont plus systématiquement le théâtre de violences à l'école, ou que certaines filières présentent également des risques plus élevés et qui alimentent le sentiment d'insécurité chez les personnes (Debarbieux, 1996).

Pour utile qu'elle soit, cette approche fait disparaître l'expérience subjective de la violence et plus particulièrement le rapport à la violence qu'entretiennent les différents acteurs de l'institution scolaire et leur manière de faire face à des situa-

tions ou mieux, de les prévenir. Tout le social ne se résume pas à des différences de structures ou entre groupes, et l'approche qui différencie les contextes et distingue la variabilité des formes et fréquences des violences subies par les élèves ou les enseignants ne saisit, à travers ces indicateurs, qu'une partie de l'objet étudié¹. En effet, l'observation *in situ* et les témoignages des acteurs montrent le caractère toujours singulier sinon irréductible à la personne non de la violence intrinsèquement définie² mais de ce qui fait violence et est perçu comme tel. Car, hormis les agressions caractérisées ou, plus rarement encore, les faits d'armes, l'essentiel de ce que l'on qualifie de violences en milieu scolaire consiste en des actes et surtout des paroles d'élèves qui jouent habilement parfois des frontières ténues entre le permis et l'interdit, ouvrant large l'espace des interprétations et réactions possibles du côté des enseignants. Il n'est pas rare, en effet, d'entendre des enseignants se féliciter des relations de confiance et du climat pacifié avec leurs élèves quand d'autres, parfois avec les mêmes classes, signalent régulièrement des comportements perturbateurs ou des incivilités qu'ils peinent à enrayer. Plus encore, comment ne pas s'étonner de la tolérance manifestée par certains à l'égard de paroles ou d'attitudes que d'autres jugent irrespectueuses voire insultantes ?

Précisément, c'est l'objet de ce texte que d'éclairer les variations interindividuelles dans les modes d'appréhension et de négociation des violences en milieu scolaire en les envisageant sous l'angle des professeurs de collège et de lycées débutants qui, souvent, occupent les postes dans les établissements réputés les plus difficiles où ils disposent de marges d'action à la fois plus étendues et plus incertaines dans leurs effets. L'hypothèse qui fait de la violence un rapport contingent suggère qu'elle relève d'une dynamique d'acteur social singulier, de son histoire et de son identité, et commande des représentations, interprétations et modes d'intervention dans un contexte spécifique. Le matériau à l'appui de cette recherche est double avec, d'une part, l'exploitation secondaire d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'un échantillon représentatif de près de 800 professeurs du second degré³ et, d'autre part, une série de six entretiens réalisés auprès de professeurs débutants en poste en collège ou en lycée professionnel, classé en Zone d'éducation prioritaire ou prévention de la violence, de la banlieue nord de Paris⁴.

¹ Pour une illustration de cette méthode, cf. par exemple : Horenstein J.-M. et Voyron-Lemaire M.-C. (1997) « Les enseignants victimes de la violence. Leurs réactions et celles des institutions » — in : B. Charlot et J.-C. Emin (éds.) *Violences à l'école : l'état des savoirs* (285-299). Paris : A. Colin.

² On pourrait dire de la violence ce que Durkheim 1986 (1^{ère} édition 1930) disait du bonheur lorsqu'il écrivait que « l'individu seul est compétent pour apprécier son bonheur, il est heureux s'il se sent heureux » (*De la division du travail social*. Paris : PUF, p. 224).

³ Pour une lecture de l'ensemble des résultats de cette enquête, on consultera : Périer P. (2003) « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 » — *Les dossiers*, Ministère de l'Éducation Nationale – DEP, n° 145

⁴ Entretiens individuels réalisés en face-à-face au début de l'année 2005 auprès de cinq femmes et d'un homme, professeurs en poste depuis moins de six ans et enseignant pour l'une (certifiée), l'anglais au collège et pour les autres (PLP), les disciplines de mathématiques-sciences physiques, de lettres-histoire ou de vente-action marchande (VAM) en lycée professionnel. Ces établissements sont classés en ZEP et zone sensible pour le lycée professionnel, en REP (réseau d'éducation prioritaire), zone sensible

DISPARITÉS CONTEXTUELLES ET DISPOSITIONS INDIVIDUELLES

Les effets de violence

Le contexte fait des différences, sur le plan des performances scolaires et de l'orientation comme en matière d'indiscipline et de violence. Ainsi, une enquête récente montre que, parvenus en milieu d'année scolaire, 31 % des professeurs estiment que des actes de violence se sont produits dans leur établissement mais cette proportion s'élève à 27 % en lycée, à 30 % en lycée professionnel et à 34 % en collège (Périer, 2002). Surtout, elle culmine à 47 % dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire (ZEP-REP). Cependant, à contexte d'établissement comparable, les acteurs perçoivent, éprouvent, affrontent différemment la violence des élèves. Le recueil de témoignages évoquant la dernière situation de violence rencontrée par ces enseignants du secondaire montre l'hétérogénéité des faits rapportés⁵. Citons, parmi les plus caractéristiques au collège⁶ : « *Un produit irritant en classe* », « *un problème de racisme entre deux élèves* », « *un chahut : les 35 gamins s'insultant et il a fallu les séparer* », « *un élève en a menacé un autre et l'a insulté* », « *un élève qui m'a sauté dessus et que j'ai giflé* », « *un élève en a giflé un autre* ».

Un même inventaire pourrait être dressé à propos du lycée, ou du lycée professionnel en particulier⁷. Mais, quel que soit le type d'établissement pris en compte, les récits d'enseignants montrent la difficulté d'accéder à une définition commune de la violence voire à une classification des faits qui puisse restituer la diversité des expériences subjectives et registres de perception des acteurs impliqués. Car ce que d'aucuns rapportent parfois avec émotion ne relève pas précisément de la violence pour d'autres.

Ajoutant à la variabilité observée au sein des contextes d'exercice, les professeurs débutants du secondaire signalent davantage de faits tant au niveau de l'établissement dans son ensemble que pour ceux les impliquant en particulier. Ainsi, 12 % des professeurs du secondaire, tous âges confondus, déclarent avoir été personnellement confrontés, sur la même période de référence, à des problèmes graves

et zone de prévention de la violence pour le collège.

⁵ Précisément, la question a été posée à un échantillon de 95 enseignants déclarant avoir été personnellement confrontés à un problème (au moins) de violence depuis le début de l'année scolaire.

⁶ L'analyse de contenu des témoignages des enseignants (effectuée à l'aide du logiciel d'analyse textuelle Spad T) permet de dégager des citations caractéristiques, c'est-à-dire composées de mots et de segments répétés plus fréquemment qu'en moyenne dans les différents groupes d'individus différenciés ici selon le type d'établissement d'exercice. Compte tenu des faibles effectifs, seules les premières citations ont été retenues.

⁷ Ainsi, les citations caractéristiques relevées pour le lycée professionnel ont été les suivantes : « j'ai dû arrêter une bagarre assez violente entre deux élèves et j'ai pris quelques coups au passage », « cette semaine, j'ai vu mon nom associé à un terme insultant », « sur le terrain extérieur dans la cité, nous nous sommes faits lapider par des gamins de 10, 11 ans qui voulaient le terrain pour jouer », « un élève qui prend la parole pour dire des insultes par rapport aux enseignants sans qu'on lui ait demandé quelque chose auparavant », « la semaine dernière, suite à un reproche sur son comportement, une élève m'a répondu : "ta mère, elle t'a bien élevé ?" », « il y a un mois, il y a eu des projectiles lancés sur les professeurs et les élèves par d'autres élèves ».

de violence, mais ce sont 23 % des débutants (moins de 30 ans) et 10 % des enseignants de 50 ans et plus qui en signalent. Au collège, l'écart est de 10 points (19 % des débutants et 9 % des enseignants de 50 ans et plus), mais il double dans les établissements (essentiellement des collèges) relevant de l'éducation prioritaire (33 % en ZEP-REP *versus* 12 %). En outre, les disparités se creusent lorsque l'on s'intéresse à des professeurs débutants dont l'expérience de la violence semble plus dépendante du type d'établissement d'exercice. L'ampleur des écarts de perception et dans les déclarations entre enseignants est au plus haut dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, ce qui n'est pas sans rappeler, par comparaison, que dans les écoles les plus efficaces (au sens des performances scolaires), les comportements des enseignants présentent plus de similitudes que dans celles qui le sont moins (Bressoux, 1994).

Plus précisément, les différences de contexte se combinent à des différences individuelles et engendrent une plus grande diversité d'expériences dans la mesure où les enseignants, disposant de marges de manœuvre dans la classe, contribuent de manière plus significative à la production sinon des faits du moins des effets de violence. Ces derniers procèdent du rapport inégal que les enseignants ont à la violence, c'est-à-dire de la manière dont ils sont personnellement engagés dans les situations, les perçoivent, les interprètent et tentent de les combattre. Ils sont, par hypothèse, d'autant plus présents et éprouvés que c'est la personne et pas seulement le professionnel qui se trouve exposée et affectée. Les débuts dans le métier offrent de ce point de vue un cadre d'analyse privilégié pour montrer que les phénomènes de violence dépendent certes des contextes et de la sociologie des élèves, mais que ces indicateurs ne suffisent pas à épuiser la variété des situations et expériences, quand ils ne gomment pas des différences en réalité plus marquées entre les acteurs singuliers d'un même établissement qu'entre des établissements que le jeu des réputations ou des étiquettes voudrait opposer. Ayant acquis le recul de quelques années dans le collège (zone sensible et de prévention de la violence) où elle exerce, une femme professeur d'anglais constate à propos des élèves d'une même classe :

« En même temps, ils sont assez filous, ils savent que dans ma classe on ne dit pas ces choses-là⁸, on ne se parle pas comme ça mais avec le vieux collègue qui se fait "bordéliser" depuis 35 ans où le jeune qui déboule, ils se disent qu'on peut mettre en place ce système-là, ça peut encore passer et en conseil de classe, ça se voit bien, il y a des élèves schizophrènes qui sont "noirs" ou "blancs" selon la discipline (le professeur qui l'enseigne) »

La mise en jeu de soi

En effet, dans les contextes les moins encadrés par le programme institutionnel (Dubet, 2002), l'imprévisibilité et l'indétermination qui entourent la relation pédagogique contraignent les enseignants à une plus grande implication, induisant souvent une proximité accrue dans les relations avec les élèves afin que les situa-

⁸ Faisant référence à des expressions telles que « *sale pute* », « *salaud* », « *gros con* », « *nique ta mère* »...

tions s'ordonnent et tiennent selon des règles et des rôles acceptés. Dans ce cadre, la difficulté d'établir un régime de relations fondées sur le statut des enseignants mobilise davantage les ressources personnelles des acteurs qui, du même coup, se trouvent plus directement exposés, avec la sensibilité, l'expérience et les réactions qui leur sont propres, dans des relations plus instables et qui ne sont pas sans « risque ». Celui-ci serait d'autant plus fortement ressenti que l'enseignant n'est plus en mesure de s'appuyer sur les formes anciennes d'autorité et que c'est d'abord à la personne engagée dans la situation qu'il revient de déployer les techniques et stratégies lui permettant de construire et d'imposer son autorité face aux élèves. Ainsi, une très forte majorité des enseignants du secondaire a le sentiment d'exercer un métier comportant des risques (89 % estiment que leur métier comporte de plus en plus de risques et 95 % pour les professeurs de moins de 30 ans). Non pas le risque de nature physique (6 % des professeurs le citent en premier et 3 % pour les débutants), mais d'abord celui engendré par la crainte d'un conflit avec les élèves (41 % en moyenne et 40 % pour les débutants) et, pour les professeurs débutants en particulier, à l'agression verbale (37 % le redoutent contre 26 % en moyenne et 82 % le citent parmi les trois risques majeurs contre 70 % en moyenne).

Dans les situations conflictuelles qui se laissent moins aisément anticiper, à la différence du chahut traditionnel ritualisé et intégré à l'ordre institutionnel (Tessanière, 1979), il appartient à l'enseignant d'interpréter la situation, d'agir et de décider dans une plus grande urgence et incertitude (Perrenoud 1994). Cela ne signifie pas seulement qu'il doit composer un rôle en vue de capter l'attention de son auditoire, à la manière de l'artiste sur scène face à un public qu'il lui faut conquérir (Bourdoncle, 1993), mais qu'il s'opère une mise en jeu de soi voire une mise à l'épreuve de soi, sous une forme à laquelle il n'était pas nécessairement préparé. L'enseignant puise alors de façon plus ou moins consciente dans sa propre histoire, à la fois scolaire et familiale, les ressorts d'une action qu'il juge la plus adaptée face à des situations toujours incertaines et largement imprévisibles quant à leur déroulement et à leur issue.

Cette posture obligée engendre un sentiment de vulnérabilité et une réactivité accrue à tout signe verbal ou comportemental susceptible de lui porter atteinte et de la fragiliser. Le cadre contemporain des interactions dans la classe est dominé par le jeu des personnes, appréhendées à travers leur singularité et leur subjectivité, en prise dans une lutte symbolique pour la définition et le contrôle de la situation. Moins protégés par l'institution scolaire et la force des statuts qui tenaient les élèves à distance et dans un rapport hiérarchique accepté, les professeurs négocient et contractualisent les conditions d'un ordre scolaire ou de sa restauration. Il leur faut aussi inventer des réponses qui doivent beaucoup à l'expérience, au sens d'une recherche empirique de l'efficacité, donc, pour partie, à un effet d'ancienneté dans la métier et, pour une autre part, à une connaissance de soi face à des contextes qui n'autorisent ni la transposition ni la généralisation des interprétations et des modes d'action.

**FAIRE FACE À LA VIOLENCE :
ENJEU COLLECTIF ET TRAVAIL SUR SOI**

Nécessité et ambiguïtés du recours au collectif

Nombre de recherches s'accordent à montrer que l'un des leviers majeurs de lutte contre la violence en milieu scolaire repose sur la stabilité et la cohésion des équipes éducatives soutenues par la direction d'établissement (Debarbieux, 1999 ; Van Zanten, 2001). L'affirmation de l'autorité de l'institution à travers notamment la figure du chef d'établissement opère une régulation de contrôle qui à la fois légitime le pouvoir des enseignants et permet de prévenir certains comportements d'élèves. Or, précisément, ces conditions se trouvent plus difficilement réunies dans les collèges ou lycées d'affectation des professeurs débutants et les élèves qu'ils accueillent sont moins enclins à se soumettre au régime d'une contrainte externe opérant par la voie du règlement et de l'interdit. Si les collègues de l'équipe éducative représentent une ressource pour les enseignants, ces derniers n'en restent pas moins le plus souvent seuls pour affronter et résoudre, sur le vif, les comportements de violence auxquels ils sont confrontés. En réalité, le collectif apporte par une aide structurée en réseau — communiquant, par exemple, par courrier électronique —, un soutien essentiellement de nature morale, permettant de surmonter les épreuves subjectives qui émaillent le cours de l'année. Bien qu'âgé d'une cinquantaine d'années, un professeur de lycée professionnel débutant en reconnaît le caractère salutaire :

« Ici, c'est une équipe pédagogique qui bosse ensemble. C'est trop difficile, un collègue qui reste dans son coin, le pauvre ! Il ne va pas tenir, c'est tellement raide ! Il y a de moments dans l'année où je craque et c'est l'équipe qui me remonte, on fait tous ça entre nous. »

Toutefois, le recours à un tiers en cas de difficulté face à la violence des élèves n'est pas non plus sans ambiguïtés. En effet, d'aucuns, professeurs, membres de l'équipe éducative ou de la direction, s'accordent à dire que (trop) solliciter son intervention serait une manière de s'affaiblir davantage. Loin de restaurer le pouvoir de l'enseignant dans sa classe, l'efficacité attendue d'une autorité externe ne serait que de courte durée et renforcerait *in fine* la vulnérabilité de l'enseignant encore plus exposé individuellement. Ces attitudes peuvent être jugées déconcertantes par de jeunes professeurs qui s'estiment abandonnés par l'institution puisque contraints de trouver seuls, les moyens de faire face à la violence rencontrée ou redoutée en classe. Citons le témoignage de cette jeune femme, professeur de vente-action marchande, relatant ses débuts professionnels dans un lycée professionnel de la région parisienne :

« L'année dernière, j'ai eu des problèmes parce que les élèves montaient sur les tables, balançaient des chaises et là, j'étais totalement désarmée et même le proviseur adjoint, quand je suis allée le voir, il m'a dit : "Oui, mais on ne peut rien faire sinon, ça va mettre en jeu votre autorité de prof..." »

Sur un second plan, le soutien que les professeurs débutants attendent du côté de l'équipe éducative trouve ses limites lorsque celle-ci, en particulier avec les res-

ponsables de la vie scolaire, leur signifie une forme de refus, du moins de réticence face à la délégation de problèmes dont elle considère qu'il appartient d'abord à l'enseignant de les résoudre. Les conseillers principaux d'éducation rechignent ainsi à se voir attribuer le « sale boulot » (admonestation des élèves, sanctions ou punitions, convocation des parents...) dont ils considèrent qu'il relève aussi du champ de compétences de l'enseignant et que cette délégation altère leur identité professionnelle⁹. En outre, des conflits d'interprétation sur la portée et le sens des situations qui relèvent de la violence se produisent entre membres d'un même collectif, en désaccord sur la gravité des faits ou le type de sanction qu'ils appellent. Sujets à controverses et à malentendus, leur répétition peut aussi faire porter sur l'enseignant qui les signale une forme de soupçon d'incapacité à « tenir sa classe » et à affirmer l'autorité nécessaire. Dans ce cas, à nouveau, faire appel à l'institution serait une manière non seulement de s'affaiblir davantage face à ses élèves mais de se décrédibiliser aux yeux de ses collègues. D'un côté, des enseignants qui, par crainte des effets d'image en retour, se résignent à taire les difficultés rencontrées dans la classe avec les élèves perturbateurs. De l'autre, la non-réponse de l'institution face à des comportements de petits groupes d'élèves qui, selon l'expression, « dépassent les bornes » mais dont elle estime qu'ils ne franchissent pas le seuil d'un désordre ou de violences qui justifieraient son intervention.

Les incertitudes et les risques d'une régulation individuelle de la violence

Dans cette tension paradoxale où la nécessité de recourir à un tiers, membre de l'équipe éducative, participerait indissociablement d'une perte d'autorité pédagogique, l'enseignant est contraint de trouver en lui-même les ressources permettant de faire face à la violence dont les élèves sont capables ou d'en prévenir l'irruption (ce « pétage de plombs » dont il est si souvent question). Dans un contexte marqué par la perte de légitimité que procuraient le statut d'enseignant et la détention d'un savoir, c'est la personne qui se trouve plus directement sollicitée et engagée dans la construction d'un ordre scolaire et la régulation des relations avec les élèves. Les marges d'action dont elle dispose et qui lui confèrent une autonomie pédagogique dans la classe ont aussi pour effet de l'exposer plus directement au risque de tensions et d'affrontements avec les élèves. Ce processus aiguise la perception sensible des situations et ouvre des espaces d'indétermination quant à leur interprétation et à la nature des réponses à apporter. Qu'il s'agisse de la tenue vestimentaire des élèves ou de leur langage, les occasions ne manquent pas pour que s'installent malentendus, conflits de sens et effets de violence symbolique. Dès lors, il se peut que des enseignants sur-interprètent en termes de violence des comportements et des actes qui sont loin de recouvrir cette signification du côté des élèves et même d'autres

⁹ Le concept de « sale boulot » a été développé par la sociologie interactionniste et plus particulièrement dans le texte fondateur de E. C. Hughes (1996) « Le travail et le soi » — in : *Le regard sociologique* (74-85), Paris : EHESS. Il oppose les tâches respectables à celles que d'autres, mieux placés dans la hiérarchie, refusent d'effectuer afin de préserver leur dignité personnelle et un certain prestige professionnel. Avec une structure horizontale des positions hiérarchiques à l'instar, par exemple, des rapports entre professeurs et conseillers principaux d'éducation, les luttes symboliques pour la délégation prennent un tour plus problématique.

collègues, y compris pour des affrontements physiques. Cette enseignante d'anglais en collège le reconnaît volontiers :

« Les échanges entre élèves sont très violents, ils ont un registre de vocabulaire qui n'est pas le nôtre (...) Souvent, il y a une mauvaise interprétation du sens de ce qui est mis pas ces jeunes dans ces mots-là par la communauté adulte, parce qu'on les interprète avec nos codes de langage et du coup, on arrive encore à des situations de cristallisation du conflit parce qu'on ne s'entend pas, on ne dit pas les mêmes choses. »

David Lepoutre (2001) a bien montré la difficulté pour une personne extérieure au groupe des pairs adolescents d'interpréter avec certitude non seulement le sens des expressions argotiques et des mots employés mais également le ton des échanges. Contraires à la norme linguistique des enseignants, certaines façons de parler entre élèves plus qu'en direction des adultes sont perçues comme des offenses verbales face auxquelles l'enseignant déstabilisé ou indigné peut s'interroger sur la signification qu'il convient de leur attribuer et, par conséquent, sur le type de réaction et de sanction qu'elles appellent.

Plus encore, les modalités pour faire face et « garder la face » forcent l'imédiateté de réactions qui cèdent parfois à l'arbitraire d'attitudes faites de paroles humiliantes ou de sanctions injustes que les élèves ne manquent pas de dénoncer et les enseignants de regretter. La dégradation des situations et le sentiment de vulnérabilité des professeurs doivent beaucoup à cette violence qui s'entretient elle-même par la perte de maîtrise de soi ou en suscitant des contre-réactions d'anticipation afin de se protéger de ce qui est tant redouté. Evoquant son premier poste dans un lycée professionnel de banlieue réputé difficile, une jeune professeur de lettres-histoire exprime clairement cet enjeu :

« Dans un premier temps, cette affectation m'a fait peur, c'est des élèves qui peuvent inquiéter a priori... La violence, le fait d'avoir à faire à des classes incontrôlables, où les cours ne peuvent pas avoir lieu, où je serais sans cesse face à l'humiliation, parce que quand l'autorité est mise à mal, c'est une humiliation, peur aussi d'être en proie à mes réactions violentes face à la violence que je serais susceptible de subir, une violence que j'aurais du mal à contrôler, une violence verbale essentiellement... »

Les enseignants déploient de façon préventive – du moins l'espèrent-ils – ou en réaction à des situations conflictuelles, des « stratégies de survie » (Woods, 1990) ou des actions pédagogiques « à la marge » (Périer, 2003) qui empruntent, selon les styles personnels et postures professionnelles, les registres de l'humour, de l'affection, de la complicité ou, à l'inverse, des formes d'autorité que d'aucuns assimilent par dérision à une « dictature », considérant que la nécessité leur commande de mettre en oeuvre ce qu'ils sont eux-mêmes enclins à dénoncer par ailleurs. De manière plus douce, des enseignants vont s'efforcer de gagner la confiance des élèves, d'établir non seulement un contrat de classe mais un rapport plus individualisé avec chacun, quitte parfois à se désolidariser de l'institution scolaire jugée par trop contraignante ou, inversement, distante et impuissante.

« *Se faire violence* »

En définitive, la plupart des enseignants débutants s'inscrivent dans un régime d'interactions pédagogiques où ils ne font plus autorité et où il leur faut désormais faire preuve d'autorité pour « gagner » les élèves, les discipliner et si possible les mobiliser scolairement. Loin des figures idéales de l'autorité ou du charisme naturels, l'enjeu consiste à conquérir, y compris contre soi-même, c'est-à-dire contre les valeurs et modèles éducatifs dont l'enseignant est porteur, les moyens d'un pouvoir pédagogique qu'une partie des élèves refuse de leur accorder d'emblée. Dans ce retournement paradoxal où la violence que l'enseignant entend conjurer passe d'abord par celle, d'ordre symbolique, qu'il exercerait sur lui-même, il s'agit de se déprendre des effets d'une socialisation familiale et d'une trajectoire d'élève qui les a tenus éloignés des réalités qu'ils découvrent en situation. Cette épreuve du métier à laquelle les professeurs débutants ne sont pas toujours préparés nécessite, pour être surmontée, d'opérer un travail sur soi leur permettant d'objectiver ce qui contribue à expliquer et construire leur rapport singulier à l'autorité et à la violence.

L'économie psychique des jeunes enseignants privilégiant très largement la maîtrise de soi ou l'auto-contrainte ne les incite guère à recourir à des modes d'exercice de l'autorité qu'ils n'ont pas connus et dont ils ne voient pas *a priori* l'efficacité. Ils leur préfèrent des techniques d'échange et des relations de proximité avec les élèves, à l'instar de ce que ce jeune professeur de lycée professionnel, enseignant de mathématiques-sciences physiques (père professeur de collège, mère institutrice), a vécu lors de ses débuts dans le métier :

« *En première année, quand on arrive ici, j'étais plutôt sympa avec les élèves. Je pense que je n'étais pas un exemple de sévérité pour les élèves alors que maintenant je pense que c'est ce qu'il leur faut, ce qu'ils demandent c'est de la sévérité dans le sens où s'ils font une connerie, s'ils ne sont pas attentifs, ils attendent d'être punis, ils attendent d'avoir une sanction quand ils le méritent, c'est ce que je découvre, c'est un peu fou [...] Pour moi ce n'était pas nécessaire les sanctions, je pensais que j'allais y arriver sans les sanctions, que ça allait rentrer comme ça... »*

De plus, les premières années suivant la titularisation correspondent très souvent à celles d'une plus grande distance, sociale, culturelle, entre la sociologie des élèves et celle des professeurs¹⁰. Cela nécessite de reconsidérer le modèle de relations initialement imaginé et d'opérer des ajustements afin d'établir, dans la classe, les conditions d'une autorité et d'un respect des élèves et entre élèves. Un enseignant, également en section vente-action marchande en lycée professionnel dresse, non sans quelque pointe de désenchantement, un bilan du même ordre que le collègue précité :

¹⁰ Précisons que si l'évolution du recrutement social des jeunes enseignants du secondaire tend à s'apparenter à celle de la société, il n'en reste pas moins qu'un quart environ des professeurs du secondaire devrait changer d'origine sociale pour lui ressembler fidèlement. Surtout, les premiers postes des débutants dans la carrière sont le lieu d'un plus fort contraste entre la sociologie des professeurs et celle des élèves. Cf. notamment : Degenne A. et Vallet L.-A. (2000) « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997 » — *Education et Formation* 56 (33-40).

« Par rapport à mon vécu scolaire, j'avais plutôt une approche d'autonomisation, de mettre l'élève devant le fait accompli, donc les deux premières années j'ai pas vraiment joué de rôle disciplinaire. Mais en lycée professionnel, je me suis rendu compte que ce n'était pas possible, bizarrement, ce sont des élèves qui demandent presque de l'autoritarisme, donc je suis devenu autoritariste. »

Dans ce contexte, une partie des enseignants débutants est amenée à « se faire violence », pour affirmer son autorité et si besoin punir et sanctionner, c'est-à-dire lutter contre le modèle de relations et de discipline vécu en tant qu'enfant ou élève et souhaité en tant qu'enseignant. Suivant en cela Durkheim selon lequel, « l'éducation doit être essentiellement chose d'autorité » (Durkheim, 1993, p. 66), il appartient au jeune enseignant de créer les conditions d'un pouvoir et d'un respect dans la classe en se dotant de techniques et de stratégies adaptées. Une enseignante d'anglais l'exprime clairement :

« J'ai essayé de réfléchir au cadre que je voulais imposer, aux règles, à ce que je pouvais imposer ou ne pas imposer et essayer de m'y tenir, ne jamais imposer des règles que ne je serais pas capable de faire appliquer... Je me déteste en début d'année, car je suis vraiment très ferme, pas dure mais vraiment ferme. Je ne laisse pas passer un chewing-gum, je n'autorise pas qu'on s'assoit sans que j'aie donné l'ordre, on se range dans le couloir, on n'entre pas si je n'ai pas dit d'entrer, on ne sort pas si je n'ai pas dit de sortir... »

Vers une socioanalyse des jeunes enseignants ?

Conscients d'exercer un métier de plus en plus relationnel et qui les engage davantage sur le plan personnel (Rayou, van Zanten, 2004), les jeunes enseignants se préoccupent, dès leur formation, d'anticiper afin de mieux les prévenir, les situations redoutées de désordre et de violences scolaires. Certes, l'autorité qui peut en contenir l'irruption et les effets est à construire et non « naturelle », mais les situations de violence perçues ou éprouvées comportent une part d'imprévisibilité non seulement des « faits » en eux-mêmes mais des réactions individuelles suscitées, du côté des élèves comme des enseignants. En ce sens, l'approche de la violence en milieu scolaire suggère, au-delà d'une connaissance des conditions objectives qui la rendent possible et d'une analyse des pratiques, de prendre en compte la position et la trajectoire sociales de celui qui la saisit à travers un « œil » informé par les catégories de perception, d'appréciation, d'interprétation nourries de sa propre histoire. On pourrait, de ce point vue, outre la confrontation d'expériences permettant la relativisation des « vécus » individuels de la violence et la réflexion autour des réponses apportées, suggérer que la formation des jeunes enseignants permette d'accéder à la socioanalyse, assistée ou pas, dont parlait Pierre Bourdieu (1991), c'est-à-dire à la possibilité de s'interroger sur soi ou, plus exactement, sur ce qui est socialement incorporé en soi. La distance objectivante de soi à soi vise à identifier et expliciter les dimensions d'une expérience personnelle, familiale, scolaire qui agissent à son insu face à la violence, en particulier dans les situations commandées par l'urgence.

On connaît, en effet, la propension des jeunes enseignants à percevoir les comportements des élèves impliqués à travers le filtre déformant d'« élèves-

écrans », selon l'expression de Jean-Yves Rochex (1995), et notamment de l'élève idéal ou de celui que l'enseignant a été. En élargissant le champ d'application, les actes perturbateurs ou de violence des élèves se donneraient à voir à travers des modèles de conduite socialement situés que l'enseignant mobilise pour les appréhender et les qualifier, au risque d'analogies arbitraires, de réactions « spontanées » ou d'attitudes « réflexes » qui ne le seraient pas moins. Face à la difficulté d'appliquer une logique d'action transposable à toute situation, les conduites et réponses de l'enseignant en appellent, si elles ne veulent pas céder à l'arbitraire d'une position sociale ou d'un statut, à une réflexivité portant à la fois sur les dimensions personnelles et professionnelles de l'activité enseignante. Manière de se déprendre de soi-même afin de mieux contrôler les effets de sa position dans la classe et de ses relations avec les élèves.

CONCLUSION

La mise au jour de différences individuelles sous la différence des contextes, de classes ou d'établissement, suggère, au-delà de l'inventaire et de la mesure statistique par type de structure ou catégories d'acteurs des faits de violence en milieu scolaire, d'analyser les effets de violence selon les schèmes de perception, d'appréciation et d'action des individus qui y sont confrontés. La personne serait plus ou moins exposée à la violence des élèves et cette mise en jeu de soi contribue inégalement à la faire exister et à l'éprouver. D'une certaine manière, cette approche fait passer d'une violence comme énoncé d'actes qualifiés et quantifiés, à une violence situationnelle et relationnelle, plus difficile à saisir, à interpréter et par conséquent à sanctionner. Cette violence ténue mais largement répandue dans l'institution scolaire ne se laisse pas aisément encadrer par les règles du droit ou de la sécurité ni appréhender dans une logique causale simple. Elle constitue un point de rencontre, en l'espèce de tension, de conflit et plus rarement de heurt, entre des facteurs ou éléments qui ne sont pas plus déterminants les uns que les autres mais dont la combinaison, toujours singulière, produit un effet de violence inégalement ressenti par les uns et par les autres.

De ce point de vue, il n'y a pas de modèle de bonne conduite de l'enseignant face à « la » violence ou de critère d'efficacité *a priori*, mais une écologie des relations enseignants-élèves qui implique une approche contextualisée et différenciée selon les acteurs en présence. On se gardera pour autant de considérer l'individu comme la mesure de toute chose et l'horizon indépassable d'une analyse sociologique de la violence. Il nous semble néanmoins utile d'explorer plus avant les variations et dispositions individuelles éclairant une diversité d'expériences et une complexité de situations que les variables ordinaires ne suffisent pas toujours à restituer et *a fortiori* à expliquer. Les méthodes d'investigation et le cadre interprétatif demandent à être modifiés selon les objets étudiés, comme le montre le travail de Bernard Lahire qui a ouvert la voie d'une sociologie psychologique attentive à la manière dont les individus traversent des contextes et à la complexité des déterminations qui irriguent nos pensées et pèsent sur nos conduites (Lahire, 2001). Dans cette

perspective, la recherche sur le rapport à la violence ne peut faire l'économie de sujets pluriels par leur position et leurs dispositions face à des situations parfois inédites, toujours singulières.

Pierre PÉRIER
IUFM de Bretagne
CREAD

Abstract : Young teachers in first post are confronted by students and by behaviours to which, for the most part, they are unaccustomed. The dual exigency of getting the students to work and of asserting one's authority calls for a commitment, both personal and relational, which goes beyond the given roles and norms of a pedagogical relationship. The uncertainty and the unpredictability of situations whose complexity cannot be reduced to definitions of institutional contexts nor to different types of students, calls into play the perceptive, interpretative and reactive schemas of each person involved, which are the source of misunderstandings, conflicts of interpretation and violent outcomes, mostly verbal and symbolic. This testing out of oneself which goes with the feeling of exercising a hazardous profession makes teachers look for team support, but this is not sufficient in itself. A critical reflection of oneself and especially of one's own attitude to authority, even paradoxically at the risk of being 'self aggressive' is one of the ways of creating the teaching conditions which the idealized and partly internalised educative model tends to exclude.

Key words : Individual, context, effect of violence, authority, collective.

Bibliographie

- BOURDONCLE R. (1993) « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe » — *Revue Française de Pédagogie* 105 (83-119).
- BOURDIEU P. (1991) « Introduction à la socioanalyse » — *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 90 (3-5).
- BRESSOUX P. (1994) « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres » — *Revue Française de Pédagogie* 108 (91-137).
- DEBARBIEUX É. (1996 et 1999) *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF. T 1 : *Etat des lieux* ; T 2 : *Le désordre des choses*.
- DÉGENNE A. & VALLET L.-A. (2000) « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 » — *Éducation et Formation* 56 (33-40).
- DUBET F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil.
- DURKHEIM É. (1986) *De la division du travail social*. Paris : PUF (1^{ère} éd. 1930).
- DURKHEIM É. (1993) *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (1^{ère} éd.).
- HORENSTEIN J.-M. & VOYRON-LEMAIRE M.-C. (1997) « Les enseignants victimes de la violence. Leurs réactions et celles des institutions » — in : B. Charlot et J.-C. Émin (éds.) *Violences à l'école : état des savoirs* (285-299). Paris : A. Colin.

DE L'INDIVIDU ET DES VIOLENCES À L'ÉCOLE

- HUGHES E. C. (1996) « Le travail et le soi » — in : *Le regard sociologique* (74-85). Paris : EHESS.
- LAHIRE B. (2001) *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- LEPOUTRE D. (2001) *Cœur de banlieue*. Paris : Odile Jacob.
- PÉRIER P. (2003a) « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 » — *Les Dossiers*. Ministère de l'Éducation Nationale DPD, 145.
- PÉRIER P. (2003b) « Les actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves difficiles » — *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle* 4, 36 (69-89).
- PERRENOUD P. (1994) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- RAYOU P. & van ZANTEN A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- ROCHEX J.-Y. (1995) « Éloge des commencements » — in : « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » (175-202). Paris : CRDP.
- TESTANIÈRE J. (1967) « Chahut traditionnel et chahut anémique » — *Revue Française de Sociologie* VIII, numéro spécial (17-33).
- van ZANTEN A. (2001) *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.
- WOODS P. (1990) « Les stratégies de « survie » des enseignants » — in : J.-C. Forquin (éd.) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.