

Hervé CELLIER

VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE : POSTURES VICTIMAIRES, IDÉALITÉS ET FORMATION

Résumé : Le double mouvement constitué par un besoin de sécurité collectif légitime et une réponse politique sécuritaire exclusive, construit ce que nous nommons des postures victimaires. Elles ont de particulier qu'elles réduisent la palette des traitements applicables aux situations violentes. Ce sont les réponses propres à la victime : la fuite, la soumission ou la réaction violente. Conséquemment, elles exposent les enseignants et les élèves à la peur réciproque. En miroir, le duel mortifère n'offre plus d'alternative. C'est pourtant bien par l'acquisition de compétences relationnelles, dans des dispositifs d'accompagnement d'équipes, que les enseignants acquièrent la maîtrise des situations violentes.

Mots-clés : Andragogie, peur réciproque, postures victimaires, sécurité collective, situations violentes.

La violence comme objet de recherche s'oriente de plus en plus vers la prise en compte de la situation des victimes. Les notions autour de la problématisation de la violence sont, pour nombre d'entre elles, en construction.

Le concept de violences urbaines est aujourd'hui discuté puisque ces violences initialement répertoriées comme collectives se transforment progressivement en actes individuels. De même, les paradoxes des statistiques sur le crime sont connus. Elles mesurent surtout l'état de mobilisation des services publics : police, justice, école. S'appuyer sur elles pour affirmer l'augmentation ou la baisse de la délinquance juvénile et de la violence scolaire est un leurre. Ces statistiques minorent toujours le nombre de victimes.

Les enquêtes de victimation ouvrent des perspectives dans la mesure où elles appréhendent les transgressions et les infractions du point de vue de la victime. Cette méthodologie devient de plus en plus fréquente en Europe et en Amérique du Nord. Elle amène à prendre en compte des *microviolences* sous le genre du *Bullying* ou des *incivilités*.

En France, ce sont les *incivilités* qui tendent à placer le problème principalement du côté de la victime. Ces microviolences furent longtemps à la limite du pénalisable. Progressivement, elles sont répertoriées par le Code pénal affectant durablement les relations au sein des quartiers fortement urbanisés. Mais cette notion

d'incivilité, par la subjectivité qu'elle recouvre, repose sur le sentiment d'insécurité. Les recherches (Roche, 1993), à partir d'enquêtes quantitatives menées à Grenoble et dans ses environs montrent que la population inquiète révèle une sociabilité repliée sur l'espace domestique. A contrario, les personnes qui développent une sociabilité étendue et ouverte sont moins sujettes à ce sentiment. La première catégorie ne désire pas agir par elle-même pour lutter contre le désordre qui l'effraie. Elle émet le souhait que les pouvoirs publics interviennent mais trouve la mairie, la police trop éloignées et désintéressées.

L'étendue de la sociabilité exerce un effet propre sur le sentiment d'insécurité. Mais plus encore, détachée même de la question de la sociabilité, la peur, c'est-à-dire la disposition dans laquelle se place inconsciemment la victime potentielle, est passablement ignorée alors que précisément, elle surdétermine aujourd'hui la réponse publique. Elle légalise de manière systématique l'intervention des forces de l'ordre dès qu'un regroupement de jeunes est signalé par des résidents¹. Elle organise des contrôles d'identité à proximité des établissements scolaires, mobilise un nombre considérable de fonctionnaires détournés des missions de police contre la délinquance avérée. Espérant rassurer la population inquiète, paradoxalement, elle renforce la posture victimaire dans le sens où elle confine les habitants à un seul type de réponse : le recours aux forces de l'ordre, signifiant par là que les seules possibilités d'agir sur les situations sont collectives et répressives. Nulle intervention individuelle, nul traitement social ou éducatif ne sont envisageables pour le citoyen ordinaire. Les seules réponses possibles restent celles qui sont propres aux victimes : la fuite ou la soumission. Indirectement, il s'agit d'une confiscation du pouvoir d'action des citoyens. Ce double mouvement, constitué par un besoin de sécurité collectif légitime et une réponse politique sécuritaire exclusive, construit ce que nous nommons les postures victimaires.

Ce phénomène est particulièrement visible en milieu scolaire.

L'évolution de la situation violente à l'École, dans de très nombreux cas, est étroitement dépendante de ses modalités de traitement, celles-ci étant, à leur tour, liées à l'intensité des postures victimaires des protagonistes. Sans doute, le concept de violence lui-même mériterait de longs développements. Bien que l'étymologie nous renvoie à « l'usage de la force », la violence dont il est question est référée à une acception pénale, la violence comme une atteinte consciente de l'autre tendant vers sa destruction.

Il s'agit ici de comprendre les mécanismes psychiques, collectifs, qui président à l'accélération violente ou au contraire à son apaisement dans un contexte de peurs suscitées. Nous pourrions ensuite envisager une réponse de formation particulière au problème posé aux enseignants.

¹ *Loi relative à la sécurité quotidienne*, n° 2001-1062 du 15 novembre 2001.

LA PEUR

La situation violente en milieu scolaire s'alimente des angoisses conjuguées des élèves et des professeurs. Elle s'inscrit dans un contexte sociologique où la peur devient un outil psychologique destiné à soumettre et manipuler les individus. Enfin, elle s'alimente d'histoires collectives déniées, de parcours individuels qui prédisposent peu à la gestion des conflits. Elle rencontre des idéalités professionnelles insuffisamment travaillées reposant elles-mêmes sur une harmonie mythique entre l'enseignant et l'élève.

L'étymologie latine vient de *pavere* qui veut dire *être épouvanté* dont le latin populaire a fabriqué un verbe signifiant *rendre fou de peur* (Bouffartigue et Delrieu, 1996). Mais notons la proximité du mot *terreur*, issu de latin *terror*, synonyme d'épouvante dont la racine *ter/tre* est liée à l'idée de tremblement. Ainsi, peur et terreur ont la même intentionnalité : rendre fou de peur en provoquant des tremblements. La peur, levier de la situation violente, a ceci de particulier qu'elle fait perdre aux victimes le sens de la raison provoquant jusque dans leur chair des mouvements incontrôlés, les mettant à la merci de ceux qui, par la violence de leurs actes, veulent les soumettre (Mannoni 2004). La pensée raisonnable se voit abolie pour laisser place à des réactions instinctives de fuite, de soumission ou de violence réactive. L'absence de discipline collective en classe laissant le désordre s'installer, la soumission à des propos injurieux d'élèves envers un professeur, les entrées et sorties de collégiens en salle de cours comme le recours systématique à l'exclusion illustrent par des actes réactifs quotidiens un climat scolaire fondé sur la peur toujours à la limite de la rupture, c'est-à-dire du conflit. C'est en quelque sorte un duel mortifère en constante préparation qui couve et dont le jeu, pour les protagonistes, est d'en accepter l'accélération pour ne s'arrêter qu'au seuil du combat, de l'affrontement physique. Une succession de signes est transmise par chaque protagoniste. Ils ont une vocation traumatique, ils sont exprimés dans une progression croissante des seuils de gravité. Pour les élèves, des attitudes de résistance passive, d'absence de travail, des gestes, puis des propos méprisants, jusqu'au jet d'objets et aux coups. Pour les professeurs, un ton de voix au bord de la colère, des réflexions blessantes, des menaces de notes négatives, de redoublement, d'heures de colle, de conseil de discipline et enfin d'exclusion. Cette violence scolaire d'ambiance à ceci de particulier que la peur est supposée être le moyen de sortir du conflit alors que précisément elle l'entretient. Elle maintient un équilibre précaire fondé sur la menace donc sur le risque potentiel d'actes traumatiques censés soumettre les comportements.

De façon plus générale, la violence, instrument de la peur, donne à voir une forme traumatique d'agissements pour s'aliéner les comportements futurs des spectateurs. L'acte traumatique est l'exemple qui entretient la peur laissant par-là supposer une souffrance encore plus grande en cas d'insoumission.

Ce schéma gradue les gestes de violence en fonction des frayeurs qu'il suscite. Il est conforté aujourd'hui par l'analogie avec les grandes peurs de contexte comme celle du terrorisme.

L'histoire nous apprend que la fonction traumatique était jouée par les exécutions publiques mais avec une vocation supplémentaire de servir d'exutoire à la violence du peuple en provoquant la honte et la culpabilité (Chesnay, 1981).

Pour que la peur soit à la hauteur de l'effet escompté, la violence se doit d'être théâtralisée. Elle donne à voir des actes de l'extrême, elle assoit la crainte qu'elle suscite sur l'aléatoire, elle traumatise parce qu'elle s'inscrit résolument en opposition au droit et par conséquent elle outrepassé les limites des règles et des lois qui garantissent la vie collective. Plus encore, elle prend résolument le parti, pour installer son pouvoir, de mettre en péril l'humanité. La violence extrême, c'est l'extrémisme qui ne craint pas de réduire un groupe d'hommes à l'état d'objet. Cependant, pour qu'elle prenne une forme collective et puisse drainer tout un lot d'adeptes, elle doit à son tour convoquer des idéologies politiques ou religieuses qui serviront de légitimation : il en est ainsi du nazisme, du stalinisme, de l'islamisme, de tous les totalitarismes. La violence, plus que légitimée, est sacralisée. Elle est une sanction dont, là aussi, l'origine latine *sanctus* nous apprend qu'elle est un acte solennel qui vise à *sanctifier (sanctificare)* c'est-à-dire rendre saint, purifier. Les adeptes et leurs idéologues fondent leurs actes sur la peur de la mort qui recouvre une double fonction : celle d'assujettir et de purifier. Cette vaste entreprise de confiscation de l'imaginaire des individus des sociétés démocratiques se voit renforcée par une euphémisation plus ou moins douce de la mort elle-même.

Dans les sociétés occidentales, les formes d'exécutions publiques ont disparu. La mort est cantonnée aux maisons de retraite et dans les services de gériatrie. L'accompagnement de la fin de la vie la rend moins traumatisante. Incarcérée dans les institutions sociales, la mort se fait oublier, laissant d'une certaine façon le champ libre à la mise en scène barbare, diffusée sur internet : c'est la décapitation filmée d'un journaliste.

La boucle est bouclée et le sentiment d'insécurité se renforce là où le terrorisme nous rappelle notre finitude. Le contexte des situations violentes à l'École comme dans la société démocratique tout entière se nourrit de ce double mouvement d'oubli et de résurgence. Nous avons oublié notre mort, elle nous est rappelée par la mise en scène macabre de celle de nos compatriotes.

Les professeurs, en France, comme les élèves, sont soumis à ces éléments de contexte élargi. Rien de surprenant alors que les peurs collectives conditionnent en de nombreux endroits la relation éducative.

POSITIONS VICTIMAIRES CONJOINTES

La violence, instrument de la peur, au-delà même des considérations éthiques ou politiques, construit des comportements victimaires symétriques chez les protagonistes. Les situations violentes se renferment sur eux-mêmes jusqu'à les absorber et enfin les détruire et ce, bien qu'elles s'alimentent du mythe d'une sortie par le haut : le fantasme d'une toute puissance, violence suprême qui anéantirait l'adversaire.

VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE : POSTURES VICTIMAIRES

En 2001, une étude menée par la Direction de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation Nationale est effectuée sur un échantillon de 955 professeurs de collèges et de lycées. Elle porte sur les représentations des enseignants concernant les modalités de choix du métier, leur perception des élèves, les objectifs pédagogiques, les conceptions de leur rôle, leur rapport au statut et à l'institution (Perier, 2004). Une typologie des enseignants, selon le mode d'accès et le rapport au métier, est élaborée. Cinq types sont nommés :

- *l'enracinement précoce et l'accomplissement professionnel,*
- *la passion disciplinaire à l'épreuve du métier,*
- *le choix d'éduquer,*
- *des bénéfices statutaires à l'incertitude identitaire,*
- *l'accès au métier et le devenir professionnel contingents.*

Cette recherche livre plusieurs enseignements.

La *passion disciplinaire* du groupe 2 concerne des enseignants les plus diplômés (agrégés) titulaires en lycée mais aussi des certifiés exerçant en collège pour qui la discipline enseignée a prédominé leurs choix professionnels. Ces professeurs se déclarent peu satisfaits de la reconnaissance statutaire. Déçus, ils considèrent les élèves comme désintéressés, passifs, violents et voient l'institution responsable de l'échec scolaire. Les agrégés sont majoritairement favorables à une politique de sélection renforcée par une hiérarchisation des filières des lycées. Dans un autre registre, le groupe 4, caractérisé par *une incertitude identitaire*, est composé de professeurs de lycées professionnels (enseignants titulaires d'un Bac et de deux années d'études supplémentaires) qui partagent, avec la catégorie précédente, la même représentation négative des élèves et une forte déception par rapport à leur idée initiale du métier. Cette dernière influence durablement les représentations des professeurs, même après plusieurs années d'exercice.

C'est la conjonction ou au contraire la disjonction entre ce que l'auteur nomme le soi personnel et le soi professionnel qui construisent les postures identitaires des enseignants. Ainsi, pour avoir du plaisir dans l'exercice du métier, la cohérence entre les deux doit être durablement maintenue. A l'inverse, les échecs, les blessures professionnelles quotidiennes accentuent l'écart entre le soi personnel et le soi professionnel, construisant ainsi une posture victimaire fondée sur des déplaisirs accumulés.

En complément, les jonctions ou les disjonctions se cristallisent autour des sources de légitimité.

Les enseignants issus des couches sociales moyennes ou supérieures s'appuient sur des résurgences anciennes de légitimité d'autorité : le statut et le savoir. Or, celles-ci ne sont absolument pas signifiantes pour les élèves issus des couches populaires. Pire, elles sont vécues comme des menaces développant une peur irraisonnée de l'institution scolaire. Elles contribuent à renforcer la position victimaire des élèves cette fois, qui se disent ne pas être aimés, conseillés ou soutenus par leurs professeurs. Cette posture est massivement révélée dans des entretiens menés auprès de collégiens. Elle s'installe solidement dans leur esprit, y compris lorsqu'ils de-

viennent étudiants à l'université. Notons cependant que le phénomène est particulièrement vif chez les jeunes issus des sections technologiques et professionnelles. Depuis deux ans, nous menons une étude auprès des étudiants d'un diplôme universitaire². Pour la promotion 2004-2005, sur 60 inscrits, ils sont plus de la moitié à être titulaires d'un bac technologique et/ou d'un BTS correspondant. Sept possèdent un bac professionnel. Ces jeunes Français, majoritairement issus de la troisième génération de migrants principalement venus du Maghreb, disent, lors d'entretiens, leurs angoisses face à l'expérience scolaire, qui se transforme en une crainte de ne pas être à la hauteur des exigences universitaires. Ceci est exprimé indépendamment de leurs réussites aux diplômes antérieurs qu'ils ont néanmoins acquis durant leur scolarité. On peut alors imaginer l'intensité de cette mésestime de soi pour des jeunes sortis du système scolaire sans diplôme.

La position victimaire, fondée sur la peur et la dévalorisation de soi, se mue en une recherche de cadres protecteurs ayant pour fonction à la fois de protéger les élèves prétendus victimes et susciter chez leurs persécuteurs prétendus, les professeurs, une peur qui rétablirait un équilibre des angoisses réciproques. Ce qui est attendu, y compris chez les enseignants d'université, ce sont des compétences relationnelles : le cercle vertueux de la légitimation s'inverse. Ce sont les compétences relationnelles qui légitiment l'autorité, le statut et le savoir professoral.

Lorsque ces compétences relationnelles font défaut, qu'elles sont considérées par les enseignants comme un manque de rigueur, un aveu de faiblesse ou n'appartenant pas au domaine de compétences professionnelles, la situation de conflit s'insinue et les postures victimaires émergent. Dans ce contexte, enseignants et élèves se vivent comme victimes. Pour ne plus avoir peur, ils tentent d'apeurer l'autre.

La symbolique entre alors en jeu. Elle développe un code de menaces en direction des adultes. C'est là que, nourrie d'éléments du contexte politique, on observe une synthèse mélangée de significations collectives. Dans les années soixante-dix, les étudiants au crâne rasé, face à la mode des cheveux longs, jouaient sur la peur du fascisme. Une fois devenue une mode majoritairement partagée par les jeunes garçons, les cheveux rasés ne se réfèrent plus aux mêmes significations. Les lycéens qui aujourd'hui arborent un bandana ou un foulard d'un tissu semblable à celui du Keffieh de Yasser Arafat comme les jeunes filles qui portent un voile dans une référence prétendue à l'Islam jouent des peurs actuelles : les leurs et celles qu'elles suscitent. Mais de la même manière, les attachements arc-boutés de certains enseignants aux symboles de la République traduisent des peurs collectives et le même besoin de rendre visibles des éléments référentiels communautaires.

En miroir, donc, le bonnet phrygien de Marianne contre le foulard islamique, la sécularisation républicaine contre la revendication religieuse dans l'espace public.

Le visible et l'apparence sont invoqués comme des instruments de transmission réciproque de protection et de peur (Barrère, 2000). Or, les compétences rela-

² Certificat Préparatoire : Ce diplôme universitaire, dispensé par le département des Sciences de l'éducation de l'université Paris X—Nanterre, permet à des étudiants titulaires d'un BTS et d'une expérience dans le domaine éducatif, d'entrer, une fois obtenu, en licence de Sciences de l'éducation.

tionnelles des professeurs doivent pouvoir s'exprimer par une posture raisonnée y compris lors de l'accélération de la situation violente.

Dans les situations violentes, les conditions de communication déterminent la montée en puissance ou au contraire l'apaisement. C'est qu'une accélération en miroir lie les protagonistes. Face à une situation violente qui s'installe, le recours à l'attitude autoritaire légitimée, comme nous l'avons déjà dit, par le statut et le savoir a pour but de rompre une situation, c'est-à-dire d'offrir à l'enseignant un raccourci supposé efficace pour rétablir l'ordre. L'attitude professionnelle dans un tel cas est un leurre. Elle est essentiellement réactionnelle et se solde par une perte de maîtrise du professeur. Elle provoque un profond sentiment d'insécurité qui l'amène à une posture radicale et encore plus autoritaire. L'échange est immédiat, croissant. De chaque côté du miroir, le recours à la force devient de plus en plus imminent. La mécanique des symboles est à l'œuvre : à l'élève la violence d'attitude et l'insulte, au professeur l'autoritarisme jusqu'à la rupture.

Pour rétablir à ses propres yeux une image positive de sa compétence professionnelle et pouvoir continuer à travailler, l'enseignant a besoin de trouver une justification à la situation, extérieure à lui-même. Décrits avec précision, les facteurs internes sont issus de l'attribution à un phénomène, par un enseignant, de causes radicalement différentes de sa propre action. Ils tendent à limiter toute modification dont il pourrait être la source (Lesain-Delabarre, 2000). Nous compléterons l'analyse de cet auteur en affirmant qu'il s'agit là d'une tentative inefficace de recouvrer une image professionnelle restaurée. C'est précisément dans cette perte de maîtrise réitérée qu'évolue la disjonction entre le soi personnel et le soi professionnel, construisant à terme une image totalement dévalorisée des élèves et provoquant, par récurrence, leur sentiment de n'être pas pris en compte.

Les postures victimaires se construisent en miroir, par la peur et les défenses qu'elles induisent. Ainsi, les compétences relationnelles signifient, pour un enseignant, d'être capable, en situation de communication immédiate, de produire une réponse distanciée, non pulsionnelle alors que tout concourt à faire réagir de manière archaïque.

LA FORMATION : IDÉALITÉS ET ACCOMPAGNEMENT

Les idéalités communiquées, notamment durant la formation initiale, ne sont pas sans lien avec un état de désarmement de certains professeurs face à la violence en milieu scolaire. Elles demeurent pourtant nécessaires dans toutes les professions de l'humain. Les notions d'empathie, de compassion doivent être transmises aux élèves infirmiers des Instituts de formation en soins infirmiers. Elles structurent la profession autour de valeurs communes. De même, dans les IUFM, la laïcité, l'éducabilité devraient être plus approfondies. Cependant, en même temps que ces valeurs sont promues, elles doivent aussi être interrogées au regard de ce qu'elles dissimulent comme sentiments négatifs. Toute la difficulté demeure alors d'amener de jeunes professionnels à des prises de conscience sans pour autant les fonder sur la culpabilité.

Parmi ces idéalités, notons le don symbolique de l'enseignant à l'élève. Le rapport à un autre vivant nous renvoie immanquablement à nous-même... Notre connaissance passe toujours par ce qu'il en est de nous (Cifali, 1994). L'aide adressée par un professeur à des élèves en difficulté le place toujours du bon côté. Elle construit un idéal de dévouement professionnel. Il serait vain de croire que celui-ci est de l'ordre du don. Rien n'est moins vrai. C'est un échange dont les termes du contrat sont fixés par l'adulte. Il réclame la soumission et la reconnaissance de l'apprenant afin que la générosité professionnelle continue d'entretenir un soi professionnel positif.

Interrogeons-nous sur les effets de la notion d'élève en difficultés. Le nombre exponentiel de ces élèves, affiché par beaucoup d'enseignants comme une valeur ajoutée de leur engagement professionnel, constitue un supplément d'âme, alors qu'il ne s'agit simplement que de l'exercice ordinaire de leur métier. La plus-value d'une telle rhétorique, qui assigne l'élève à la difficulté, signifie en contrepoint l'affichage de la générosité professionnelle pour revendiquer socialement la pénibilité du métier. La qualité des préparations de classe, l'ampleur du temps consacré à l'élaboration des cours, le soin apporté aux corrections des travaux des élèves, s'inscrivent dans cet échange dont la contrepartie est la réussite obligatoire de l'écopier. Celle-ci procure du plaisir au professionnel en le confortant dans sa compétence. Mais la prise de conscience chez un enseignant que la reconnaissance des élèves, des pairs, des instances hiérarchiques n'est rien d'autre qu'un besoin électif d'être aimé, est la seule à pouvoir permettre de moduler les exigences en tenant compte réellement de l'élève.

Les seuils, l'intensité, la profondeur de ces sentiments peuvent être mis au jour par des dispositifs comme l'accompagnement d'équipes. Ils ont pour objectif l'explicitation des idéalités, des rationalisations protectrices. Ils permettent précisément de développer chez les enseignants des compétences relationnelles.

Dans un grand lycée de l'Oise, un tel dispositif a permis en 2002 l'accompagnement d'une équipe de jeunes professeurs. Le groupe fonctionnait sur la base du volontariat et avait pour mission la reprise de situations vécues comme violentes par les enseignants de l'établissement. Un jeune professeur confia la situation suivante. Il enseignait à une classe mixte de terminale particulièrement attentive et travailleuse. Les résultats de la classe étaient excellents. Un jour, après que les lycéens eurent quitté la salle de classe, il trouva par hasard sur l'une des tables un carnet oublié par une élève. L'ouvrant pour identifier le propriétaire, il fut surpris de voir une liste dans laquelle son nom figurait avec en marge, un certain nombre d'appréciations défavorables. Il porta le carnet au proviseur adjoint qui convoqua la lycéenne pour une sévère admonestation. Il fallut beaucoup de temps pour faire émerger le sentiment, proche du dépit amoureux, ressenti par ce jeune professeur. Progressivement il admit que l'admonestation qu'il avait provoquée était motivée par son besoin de compenser sa déception par une autre souffrance, institutionnalisée cette fois.

Plus récemment à Poitiers, une jeune enseignante en poste depuis deux années expliquait combien les élèves de sa classe de CM1 étaient violents, indisciplinés, inattentifs. Très volubile durant deux jours de stage, elle ne cessa de se plaindre

de ces écoliers, selon elle mal éduqués. Elle expliqua cependant qu'à la sortie de l'IUFM, confrontée à l'indiscipline, elle refusa de contacter la conseillère pédagogique, de peur d'être jugée incompétente. Durant les deux jours, les membres de l'équipe de circonscription, l'inspectrice y compris, lui prodiguèrent des conseils et lui proposèrent de venir lui rendre visite en classe. Elle refusa et s'efforça de contester l'efficacité de toutes les propositions techniques qui lui furent faites. Était-elle, comme ses élèves, violente, indisciplinée et inattentive ?

On voit comment les idéaux professionnels se heurtent à la réalité humaine dans la relation éducative. L'incapacité de cette jeune professionnelle à réfléchir sur ses propres réactions et ses sentiments, se traduit par une quête sans fin de la solution pédagogique miracle qui la dispenserait du détour de l'introspection. Ce qu'elle a appris en formation initiale des compétences didactiques et des préparations de classe ne lui est d'aucun secours. Pourtant, elle les érige en croyances afin de ne pas réfléchir en profondeur à sa relation aux élèves. En pareil cas, ce serait un accompagnement sur le long terme qu'il faudrait promouvoir, indispensable pour la prise en compte de l'histoire singulière.

L'accompagnement d'équipes confrontées aux situations violentes permet l'acquisition d'une attitude réflexive (Cellier, 2004). L'approche est double, à la fois psychosociologique et introspective. Progressivement les postures victimaires sont abandonnées au profit d'une conscience groupale : le groupe fait tiers et régule les attitudes éducatives individuelles.

Mais indirectement, la posture victimaire interroge la formation des adultes. Plus que de formation, c'est d'autoformation dont il est question ici. Celle-ci porte une critique radicale sur les formations inspirées des pratiques scolaires. En effet, ces dernières appliquées à la formation professionnelle incitent les jeunes enseignants à la reproduction de comportements éducatifs standards : pédagogie frontale, sélective, évaluations-sanctions. En même temps, elles dispensent les professeurs débutants de remettre en question leur efficacité. Ce qui les fonde inconsciemment, c'est l'héritage d'une série de modèles sociaux conventionnels du professeur. L'inconscient collectif est habité par des séries de représentations communes du médecin, du professeur, du policier. Ces images séculières sont à déconstruire mais dans des conditions bien particulières.

Certes, les traumatismes peuvent amener à la prise de conscience de la nécessité d'une pratique différente. Au-delà des situations extrêmes, il y a un double mouvement qui peut durablement faire basculer le jeune enseignant vers une posture réflexive attendue. Celle-ci est une posture mentale qui confronte en permanence des représentations sociales traditionnelles avec celles, différentes, de professionnels avérés, eux-mêmes inscrits dans une telle démarche nourrie par des essais et des innovations professionnels.

C'est là qu'agit la conscience groupale. La multiplicité des points de vue professionnels, la confrontation aux réalités quotidiennes distillent une attitude réceptive et rend perméable à la recherche d'informations, de formations dans des espaces institutionnels divers comme les mouvements pédagogiques.

L'autoformation alors a ceci de particulier : elle sort des cadres conventionnels des formations statutaires et provoque une quête permanente de connaissances professionnelles nouvelles. Cependant, ce processus mental est opérant dans des conditions particulières. Il nécessite une organisation institutionnelle de l'établissement propice à l'échange au soutien et à la coopération entre les enseignants. Des cadres de décisions collectives doivent être posés par les responsables d'équipes. On voit alors la vie coopérative des établissements devenir formatrice dans la mesure où elle encourage implicitement ses membres à s'engager dans l'autoformation. On parlera alors d'andragogie, avec les postulats suivants :

- pour apprendre, l'adulte doit avoir conscience de son besoin d'évoluer,
- il ne peut être considéré comme un récepteur passif,
- les expériences accumulées par les adultes sont les meilleures sources de formation,
- la volonté d'apprendre des adultes se manifeste dans le contexte de situations réelles d'où une situation problème émerge,
- les motivations de l'adulte pour apprendre sont fondées sur le besoin d'auto-développement (Carré, 1992).

Sans doute peut-on penser qu'il s'agit là d'une figure héroïque de l'autodidacte du XIX^e siècle, celle du militant ouvrier qui, à l'exemple de Proudhon, accèdera à la culture savante par ses propres moyens (Bézille-Lesquoy, 2003). Il faut bien admettre que les questions posées par les postures victimaires nécessitent une approche introspective. Ceci est aujourd'hui rendu particulièrement difficile, à la fois par les modes de formation traditionnels, l'organisation institutionnelle de nombreux établissements, mais aussi par une représentation de la jeunesse dangereuse (Vulbeau, 2001) qui encourage les enseignants à résoudre tout conflit par des démarches réglementaires et procédurales (Cellier, 2003). Elles les exposent pourtant, de plus en plus, aux situations violentes où, désarmés, ils passent d'une posture viciminaire fantasmée au statut bien réel, cette fois, de victimes.

Hervé CELLIER
Université Paris X
CREF

Abstract : The double impulse created by a legitimate need for collective security and the political response of an exclusive security leads to what we call victim postures. This has the effect of reducing the range of methods for dealing with violent situations to those that are specific to the victim : escape, submission or violent reaction. This, in turn, has the result of exposing teachers and pupils to mutual fear. Like a mirror reflection, this lethal duel offers no solution anymore. It is however through the acquisition of relationship skills with the support of accompanying teams that teachers will learn to master violent situations.

Key words : Collective security, continuing education, mutual fear, victim postures-violent situations.

Bibliographie

- BARRÈRE A. (2000) « Sociologie du travail enseignant » — *L'année Sociologique* 50, 2 (469-492).
- BÉZILLE-LESQUOY H. (2003) *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BOUFFARTIGUE J. & DELRIEU A.-M. (1996) *Étymologies du français, les racines latines*. Paris : Belin.
- CARRÉ P. (1992) *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.
- CASANOVA R. (dir.), CELLIER H. & ROBBES B. (2005) *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*. Paris : Hachette.
- CELLIER H. (2004) « Violences à l'école : des situations, des réponses » — Colloque *Violence, enfance et adolescence*, Rennes (12- 13 novembre).
- CELLIER H. (2003) *Une éducation civique à la démocratie*. Paris : PUF.
- CHESNAY C. (1981) *Histoire de la violence*. Paris : R. Laffont.
- CIFALI M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. (2000) *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*. Paris : ESF.
- MANNONI P. (2004) *De la peur au terrorisme*. Vigneux : Matrice.
- PERIER P. (2004) « Une crise de vocation ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire » — *Revue Française de Pédagogie* 147 (79- 90).
- ROCHE S. (1993) *Le sentiment d'insécurité*. Paris : PUF.
- ROCHE S. (2002) *Tolérance zéro ? Incivilités et insécurité*. Paris : Odile Jacob.
- VULBEAU A. (2001) *La jeunesse comme ressource*. Ramonville : Érès.