

" L'étude des situations scolaires difficiles, de la nécessité d'une approche théorique multiple "

De la diversité des représentations

"Si les situations de violence (sans nécessairement préciser dans un premier temps de quel type de violence il s'agit) sont évoquées à plusieurs reprises, de nombreuses autres situations sont associées aux situations scolaires difficiles : le manque de respect, les conflits, le sentiment d'impuissance, de fatigue, de stress ou encore le problème de l'autorité, les difficultés de communication, les cris, la colère, les chambards, la drogue, les absences, le manque de motivation et bien d'autres encore. Une étude plus poussée de la violence souligne l'existence de violences physiques, verbales, morales et psychologiques.

Les représentations (ensembles d'opinions, d'attitudes, de comportements) que les jeunes enseignants mettent en évidence varient selon leur passé, leur expérience dans l'enseignement, leur statut d'élève, de stagiaire, d'intérimaire, de temporaire ou de définitif.

Elles sont également influencées par le contexte social, les médias.

Certains enseignants se disent non concernés, ils déclarent que ces situations ne sont pas pour eux, qu'ils n'envisagent pas de donner cours dans certains établissements, dans certaines filières privilégiant par exemple la formation d'adultes ou les filières générales, feignant d'ignorer que là aussi ils pourront éventuellement se trouver face à des situations difficiles.

Qu'il s'agisse d'un événement imprévisible dans la classe ou du résultat d'une dégradation progressive, chacune des situations scolaires difficiles évoquées est spécifique, unique. Les situations scolaires difficiles varient selon les établissements, les directions, la situation socio-économique et culturelle de l'élève, le passé de l'enseignant, les événements précédant le cours ou encore la relation établie auparavant entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes, le mode de gestion des interactions dans la classe, le type de cours et bien d'autres éléments encore.

La perception de la situation variera d'un enseignant à l'autre. Les faits associés à ces situations sont multiples : de l'élève qui mange en classe à celui qui envoie un coup de poing à son voisin, accrochant éventuellement au passage l'enseignant. Chaque situation est unique.

Nous aurions parfois tendance à dire de ces événements qu'ils n'en sont plus, qu'il en va ainsi de la vie quotidienne en classe, que ces situations sont banales, voire habituelles. Cela est sans doute vrai pour certaines d'entre elles comme, par exemple, les bruits de fond, l'utilisation de certaines expressions langagières, la manière d'exprimer l'une ou l'autre revendication.

Reconnaître cela nous amènerait à oublier que ces situations perturbent le cours normal de l'enseignement et du processus d'apprentissage, que certaines de ces situations, plus ou moins fréquentes selon les contextes, doivent être l'objet d'une grande attention étant donné leur intensité et les conséquences importantes qu'elles entraînent pour les enseignants, pour les élèves et à moyen voire à long terme pour notre société toute entière.

La gestion de ces situations et de leurs conséquences demande dès lors une attention de tous les instants, la mobilisation de ressources spécifiques, une formation accrue.

Mobiliser plusieurs théories

Le poids des déterminismes alourdit le climat de la classe. Oppressant, il est à même de ralentir la mise en oeuvre des innovations, de diminuer l'impact des initiatives prises en vue de réduire l'échec scolaire, le redoublement, l'exclusion du système scolaire, le décrochage.

Le déterminisme avance masqué, se cache dans les interstices, les moindres recoins d'un parcours qui se voudrait sans faille, rationnellement performant, comme tente de le montrer l'extrait suivant (1) :

Tout était pourtant bien préparé quand je suis entrée dans la classe : le contexte significatif, le plan de leçon, la méthodologie, les exercices. Le bonjour enjoué, le pas décidé, le regard circulaire, autant d'indices d'une journée qui commençait bien, sans problème à l'horizon. Et pourtant, très vite, je cru percevoir, dans les yeux de mes élèves comme une lassitude, une fatigue, voire pour certains le regard absent tourné vers la fenêtre ou lisant un message venu d'ailleurs sur le GSM que je devais, selon le règlement, confisquer. À ma première question, il n'y eut guère de réaction : des regards interrogateurs, une réponse approximative. Je décidai alors de reformuler la question, d'évoquer la séance où nous avons étudié ce point précis, de rappeler l'exercice.

Deux, trois têtes se tournèrent vers moi, deux, trois regards où se lisait l'espoir de grandes découvertes.

J'obtins enfin la réponse tant attendue. Je voulais progresser avec la classe, lancer un débat, demander de prendre une distance critique, j'étais persuadée que c'était possible. Je me décidai à poser une seconde question. La moitié de la classe me regarda. C'était gagné. Très vite, je dus déchanter car le silence s'installa, pesant et long, très long... Je décidai de passer à un autre point de la leçon.

Cette description montre bien à quel point une scène de la vie quotidienne en classe peut mettre en évidence un écart entre ce qui est attendu et ce qui se réalise, une distance entre les attentes de l'enseignant et la réponse des élèves. C'est un peu comme si la volonté de réussir rencontrait une opposition la plupart du temps inconsciente, comme si tout effort de progression était vain.

Au-delà des meilleures intentions, le déterminisme joue son rôle. Dans leur manière d'être, de réagir, de se tenir, de poser des questions et d'y répondre, les acteurs reproduisent inconsciemment des modèles appris précédemment.

Et si communiquer sur ce qui se passe permettait de résoudre le problème ?

Oui mais comment communiquer sur un problème qui aux yeux des élèves n'existe pas, si ces derniers considèrent qu'en somme tout est normal et même dans l'ensemble plutôt positif, s'ils estiment plus exactement que tout se passe comme cela doit se passer ?

Pour qu'une interaction se déroule de manière attendue par les diverses parties en présence, il importe que celles-ci aient de la situation dans laquelle cette interaction a lieu une définition, sinon identique, du moins commune (ce qui peut faire l'objet d'une négociation préalable). Bien entendu, rien n'empêche l'un ou l'autre des partenaires, en cours d'interaction, de ne plus tenir compte de cette définition partagée. On aura alors affaire à une tentative de coup de force, laquelle peut ou non aboutir (Javeau, 2011, pp. 58-59).

Il s'agit de distinguer les bonnes manières de faire, de comprendre, de réagir, en utilisant les bons codes, de celles qui, à l'inverse, sont rejetées par le système, sont des manières de faire « à l'envers », celles que l'on appelle des dysfonctionnements. Les rationalités diffèrent, les logiques aussi. Comportements appris précédemment et reproduits à mauvais escient. Cris, hurlements, dans un monde policé, organisé, minuté.

Et si le déterminisme ne suffisait pas à expliquer la situation. Si, au-delà de l'héritage social, de l'éducation, de tout le bagage avec lequel nous abordons les situations, autre chose se passait, nous amenant à réagir différemment. Le professeur devient chercheur, inventeur. Il faut inverser le cours des choses, trouver les mots justes, convaincre.

Ennuyé de ne pas donner la bonne réponse aux questions que le professeur lui posait lors de chaque leçon, ne sachant pas comment, ni pourquoi, expliquer au professeur qu'il n'avait pas compris la matière, Alain décida que tout ce cirque devait cesser. Il lança son cahier par terre, se leva et quitta la classe. Le professeur lui demanda de revenir, qu'ils allaient trouver ensemble une solution, revoir les points difficiles, qu'il devait être possible de rattraper le retard.

Le poids des *structures sociales* sans doute, mais aussi celui des *habitus*, si bien décrits par Bourdieu, accompagnent le moindre de nos mouvements, de nos actes, de nos prises de parole. Et pourtant, l'utilisation des *ressources* dont chacun dispose, la magie des *interactions quotidiennes* font de la classe ici et maintenant un lieu unique, précieux.

La prof d'anglais était géniale. Elle était sympa, elle donnait plein d'exemples, elle nous faisait travailler. On a fait une bande dessinée, on s'est bien marré et on a appris plein de choses.

Fred intervenait tout le temps pendant le cours. Il posait des questions, avait un avis sur tout et monopolisait l'attention. Si d'autres élèves intervenaient, parfois, il laissait faire, approuvait l'intervention. À d'autres moments, il montait sur ses grands chevaux, ripostait, insultait. Il était suivi par deux, trois autres élèves qui riaient de voir s'installer une tournure des événements imprévue.

Dans le premier extrait, le professeur suscite l'apprentissage, prend des initiatives, agit, interagit, éveille la curiosité, dynamise la classe. Elle contribue à transformer des microsituations potentielles d'incivilité, voire à moyen terme de violences.

Dans le second extrait, Fred est un leader pour son groupe, il perturbe, il modifie le fonctionnement de la classe, il suscite l'intérêt. Ici, c'est lui qui modifie le cours des choses. Nous pourrions également analyser ces extraits en référence à Goffman et à la « *mise en scène de la vie quotidienne* ». Les règles de vie dans la classe apparaissent.

Avec Goffman, nous explorons l'aspect existentiel de la vie sociale (...) la vie sociale consiste en un enchaînement de « petits rituels » qui sauvegardent un degré de confiance et d'ordre, une certaine protection du moi (...). On peut même parler de micro-rituels, de ces petits gestes ou paroles qui se reproduisent tout au long de la journée et au jour le jour et qui contribuent de manière insigne, chez tout un chacun à la gestion du temps (Javeau, 2011, pp. 72-73).

Les règles de la classe vont parfois à l'encontre de l'ordre établi. Ces perturbations mettent davantage encore en évidence les règles reconnues, légitimées. Nous pouvons aussi voir à l'oeuvre des *tactiques*, voire sur le long terme une *stratégie*.

Lieu de *déterminismes*, d'*actions* et d'*interactions* où chacun définit des situations, joue son rôle, la classe se révèle être un lieu de vie d'une grande complexité. Il s'agit d'un système construit à partir de micro-systèmes auxquels chaque communication interpersonnelle participe.

La classe est également un système inséré dans le système plus vaste qu'est l'école.

L'école est elle-même en interaction quotidienne avec son environnement.

Il est d'ailleurs intéressant de définir les limites de l'école et d'identifier les acteurs internes et externes pour voir que ces limites ne sont pas toujours précises.

La définition de ces acteurs permet d'identifier des micro-mondes dans lesquels les enseignants évoluent. Il s'agit de lieux de contrôle, ou de liberté, où les enseignants, les directions et les membres de l'inspection se côtoient, d'espaces de rencontres avec les parents, de lieux de collaboration et/ ou de confrontation avec les collègues et avec les autres acteurs du monde scolaire.

Il s'agit également d'espaces et lieux multiples en relation avec la société et l'environnement dans lequel l'école s'insère (monde social, économique, politique).

Chaque système et sous-système tente de maintenir l'équilibre à l'intérieur du système et avec son environnement. Cela ne signifie pas l'absence de perturbations. Au contraire, ces perturbations de faible ou de moyenne intensité renforcent le système, mais aussi contribuent à le faire évoluer.

Devenir enseignant

Le nombre important d'enseignants qui quittent l'enseignement ou se détournent de l'enseignement secondaire pour oeuvrer à un autre niveau et ce après quelques années seulement, pose question.

Certes le métier est difficile et contraignant, certes l'expérience, si enrichissante soit-elle, n'apporte pas entière satisfaction en termes de rétributions.

Et l'on voit ainsi des agrégés quitter le camp alors que d'autres, venant du privé, sans formation particulière, reprennent le flambeau. Et l'on assiste, à côté d'un nombre non négligeable de véritables passionnés, noyau dur du système, à une sorte de chassé-croisé entre ceux qui vont et ceux qui viennent, ceux qui décident de tourner la page et ceux qui entrent dans un système qu'ils découvrent progressivement.

Dans une société où tout doit aller vite, où la concurrence est exacerbée, on oublie l'importance de l'école comme lieu de socialisation, comme lieu — oserais-je le mot ? — d'enfermement, comme lieu d'apprentissage. Or, les modes de socialisation se sont diversifiés, les modes de socialisation ont changé, les lieux d'enfermement sont devenus virtuels, les lieux et modes d'apprentissage se sont démultipliés. A côté de l'école ou à l'intérieur de celle-ci, différents lieux d'apprentissage évoluent en parallèle.

Les propos du professeur sont comparés à ceux portant sur le même sujet que l'on peut trouver sur internet. Au réseau social de la classe se superposent les réseaux sociaux.

Le statut du professeur est comparé à celui d'autres professions, à celui des parents.

Et puis, en fin de course, il y a le statut de l'élève. Quel est-il ? L'élève se réfère à différentes normes de comportement, il suit les modes en vigueur dans son groupe, il change en fonction de la mode, de ses intérêts à court et à moyen terme, de ses coups de coeur.

Dans ces situations complexes, l'élève est susceptible d'adopter d'autres règles que les règles officielles de l'école : réussir sans étudier, s'étrangler jusqu'à l'asphyxie, respirer de la colle, avoir un enfant. Chaque année voit une nouvelle mode se créer.

Il y a gros à parier que dès demain, l'enseignant redeviendra un pilier auquel se raccrocher dans un monde anémique, en crise et, pour certains, sans avenir. Car, dans un monde en changement permanent, le besoin de s'arrêter, de respirer et de penser, le besoin de rêves et de héros, le besoin de grandir et celui de comprendre son environnement, pour n'en citer que quelques-uns, resteront essentiels."

Notes

(1) Issus de travaux d'étudiants, ces extraits ont été reproduits sans aucune modification.

Bibliographie

- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron J-C (1970)., *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 24.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Crozier, M. (1964). *Le Phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil,
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*, Paris : Le Seuil.
- Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. T.1 *La Présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. T.2 *Les Relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1979). *Asiles – Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Javeau, Cl. (2011). *Sociologie de la vie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Watzlawick P., Weakland J. et Fish R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Watzlawick P., Beavin J.H. et Jackson D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Source : Cet article de Jocelyne Robert est repris de la Revue "PUZZLE" du Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN), Université de Liège, n° 31, avril 2012, pp. 49-52.