

PARADOXES DE L'HARMONIE SCOLAIRE



Paul Devlin

Syndicaliste, ancien inspecteur de l'Éducation nationale et secrétaire du SNPI-FSU. Il est actuellement le Président de l'Institut de Recherches de la FSU Paris-France

En 1849, Charles Fourier publiait son traité d'harmonie universelle. L'utopie « industrielle et sociétaire » qu'il cherchait à mettre en œuvre postulait une éducation fondée sur un libre développement des facultés matérielles et intellectuelles, des passions, des plaisirs, des vocations... Sa vision se nourrissait de ce fantasme de l'exercice d'une liberté capable de faire naître, naturellement, l'harmonie et le bonheur, hors de tout antagonisme. L'éducation, une fois débarrassée de ses carcans, ceux de la civilisation ayant perverti l'état de nature, disait Rousseau, retrouverait spontanément les vertus de l'harmonie et ignorerait le conflit.

Quelques traits du discours contemporain réouvrent les perspectives d'une harmonie éducative où la bienveillance et la communication positive viendraient à bout de toute tension. Une floraison d'ouvrages et de pages internet livre aux parents les prétendues clés d'un apaisement permanent de leurs relations avec leurs enfants. Le conflit y apparaît comme un échec, un obstacle à l'épanouissement et au bonheur. Le discours institutionnel de l'Éducation nationale, lui-même, engage les enseignantes et les enseignants à cette positivité qui finit par être annoncée comme étant la qualité essentielle voire suffisante de leur travail. Ainsi, il est désormais devenu possible de recruter, comme contractuel, une personne dont on se préoccupe peu qu'il dispose des savoirs nécessaires pour enseigner, pourvu qu'il tienne un discours assurant de sa bienveillance envers les élèves.

Au préalable, pour lever toute ambiguïté...

La volonté de contrer de telles visions présente toujours le risque d'une incompréhension, comme si elle cachait une proximité avec les discours réactionnaires qui défendent la contrainte autoritaire comme constituant la nécessité absolue de l'éducation et qui assument qu'elle puisse avoir des conséquences délétères pour l'élève, pourvu qu'elle garantisse l'ordre.

Pour que tout risque d'ambiguïté soit levé, affirmons, tout d'abord, comme une valeur incontournable que les exigences d'un respect de l'enfant nous contraignent à ne rien négliger de la qualité des relations que nous devons construire pour lui permettre d'apprendre. Affirmons aussi la condamnation de toute violence, de toute domination quelle qu'en soit la nature et redisons combien il importe, pour les élèves qui rencontrent des difficultés, que l'enseignant fasse preuve d'attention et d'écoute. Affirmons combien est essentielle son espérance de la réussite des élèves.

Pour autant, présumer que la bienveillance suffise à répondre aux difficultés de l'apprentissage constituerait une volonté d'invisibilisation de la dimension sociale des discriminations et des inégalités qui nous conduirait à prôner une résilience sociale très éloignée des finalités émancipatrices d'une école réellement démocratique.

Le conflit, nécessité de la perspective sociale de l'école

Vouloir considérer le conflit dans la seule dimension d'une opposition et des risques de tensions qu'elle suppose, nous conduirait à faire fi de la réalité des antagonismes qui structurent la vie sociale et donc la vie scolaire.

Notre système scolaire s'est historiquement construit sur un paradoxe : permettre une massification de l'accès aux études et un allongement du temps de scolarisation qui a concerné l'ensemble de la population mais, en même temps, faire perdurer les inégalités qui garantissent aux classes favorisées la repro-

duction de leurs positions de domination. Car les données objectives sont là : la réussite scolaire et l'orientation continuent à être fortement marquées par l'origine sociale. D'aucuns persistent à vouloir l'expliquer par une logique qui associe la réussite à la capacité intellectuelle or nous savons que la construction de ce discours n'est pas guidée par la réalité objective des capacités mais par la volonté de faire perdurer une division sociale garantissant la conservation des places de pouvoir. Et l'existence d'exceptions, témoignée par des itinéraires singuliers d'élèves de milieu populaire, ne peut suffire à justifier les profondes inégalités dont les autres sont victimes.

La question n'est pas seulement une question de politique générale, elle percuté la pratique quotidienne de chaque enseignante et de chaque enseignant qui doit s'interroger sur la manière avec laquelle ses choix pédagogiques et didactiques vont servir ou desservir la lutte contre les inégalités. Or cela ne relève pas d'une volonté d'harmonie mais de la conscience de la réalité d'un conflit de classes sociales. C'est l'occasion de se souvenir que dans son étymologie même, le terme de conflit ne porte pas seulement la dimension de l'opposition mais aussi celle de la lutte commune. « Con-fligere » c'est lutter ensemble.

À se focaliser sur la volonté d'harmonie, nous pourrions finir par ignorer la nécessité de cette lutte qui est pourtant la condition d'un progrès égalitaire par l'émancipation collective et individuelle.

Un premier exemple d'un tel risque : la lutte contre le harcèlement

D'évidence nous devons combattre le harcèlement. Nous sommes trop longtemps restés aveugles aux souffrances qu'il génère et à leurs dramatiques conséquences. Mais peut-on le faire par une réponse éducative uniquement centrée sur l'empathie. Ainsi, face à un harcèlement motivé du fait de l'origine étrangère d'un élève, va-t-on

répondre dans les seuls termes de la bienveillance, ignorant délibérément la nature raciste des agressions subies ? Nous devons au contraire prendre en compte la réalité spécifique du conflit pour construire avec les élèves les savoirs nécessaires qui leur permettront de s'émanciper des préjugés. L'enjeu n'est pas de renoncer au racisme par empathie, c'est à dire par une prise en compte de la souffrance de l'autre mais par conviction d'égalité. Il ne s'agit pas d'apaiser le conflit mais, au contraire, d'en mettre en évidence les réalités vives pour que s'engage le travail éducatif qui éloignera les générations futures du racisme en transformant leurs représentations culturelles.

Quant à la victime, aidons-la à apprendre qu'elle est victime du racisme et non du harcèlement pour la convaincre que son sentiment d'injustice ne se fonde pas sur une question de qualité relationnelle mais d'exigence de droits. Plutôt que de lui offrir la perspective de la résilience, donnons-lui les moyens intellectuels et culturels de la lutte.

Un second exemple : la lutte pour l'égalité entre les garçons et les filles

La vie scolaire témoigne quotidiennement des effets inégalitaires des stéréotypes de genre et de la persistance d'une culture de domination patriarcale. Là encore, allons-nous nous contenter d'exhorter à la bienveillance, de prôner la réconciliation ou ferons-nous le choix d'éduquer à la lutte contre les inégalités ? Nous devons être conscients de la perdurance des idéologies de domination masculine pour nous convaincre qu'il ne peut suffire d'en appeler au respect mutuel mais qu'il faut déconstruire les représentations qui ont convaincu les garçons de la supériorité de leur genre. Sur cette question comme sur tant d'autres, éduquer c'est apprendre à lutter : lutter contre les préjugés de l'autre, lutter contre ses propres préjugés. La déconstruction des stéréotypes relève d'un travail intellectuel, d'une construction culturelle et non de la seule empathie. Sinon, il nous faudrait réduire l'ambition de l'égalité entre les femmes et les hommes à une propension naturelle à vouloir le bien-être des autres. Un tel postulat relève

d'une croyance qui pourrait apparaître comme séduisante mais ne résiste pas à l'examen historique et sociologique des réalités humaines.

Et quand ces dominations prennent la forme du viol, de l'inceste, des violences sexuelles, qui oserait parler de bienveillance et d'harmonie quand le déni social contraint au silence, chaque année, 360 000 enfants victimes ?

Les exigences pédagogiques de l'apprentissage de la lutte

Vouloir l'apprentissage de cette lutte suppose que nous en réfléchissions les conditions, celles de son inscription dans une relation pédagogique et dans ses impératifs éthiques.

Cela exclut que nous répondions à une attitude de domination par une autre stratégie de domination, celles de l'ironie cinglante, de la punition, de l'humiliation, de la violence ou du mépris. À l'école, c'est par la construction de savoirs que s'acquiescent les capacités de lutte pour le respect des droits et l'effectivité de l'égalité. L'émancipation nécessite le patient parcours d'une confrontation intellectuelle aux réalités du monde et la persévérante espérance qu'elle construira les valeurs de la démocratie alors que le postulat de la bienveillance finit par imposer une norme comportementale. À des enfants de milieux populaires que la vie quotidienne confronte en permanence à l'inégalité, voudrions-nous imposer une résilience fondée sur la seule empathie ? Elle conduirait à l'apprentissage d'une adaptation aux effets de l'inégalité, d'une soumission à la réalité de l'injustice. Pour faire face aux conflits qu'il devra vivre et pour exiger leur résolution par la justice sociale, l'enfant a besoin d'armes intellectuelles et culturelles. Son sentiment encore hésitant de l'injustice a besoin de l'école pour se construire dans la certitude du droit et développer ses capacités à en exiger l'effectivité.

La question de l'empathie

Que les enjeux éthiques de la qualité des relations, notamment dans le cadre du soin ou de l'éducation, soient essentiels, nul doute. Que la capacité à comprendre l'autre, ses intentions, ses représentations, ses émotions soit nécessaire pour permettre la construction

du lien social, nul doute non plus. Mais qu'en quelques années, une exigence d'empathie, quasi exclusivement centrée sur ses dimensions émotionnelles, ait envahi le discours institutionnel pour en devenir une des injonctions majeures mérite qu'on en questionne la finalité.

Là encore, il ne s'agit pas de douter de l'importance d'une éducation qui aide les enfants à prendre conscience des effets de leurs paroles, de leurs actes, de l'expression de leurs émotions sur l'autre. Mais nous ne pouvons réduire cela à la dimension émotionnelle de l'intersubjectivité, nous devons en construire une dimension politique, celle d'une compréhension des antagonismes culturels, économiques, sociaux qui organisent le monde. La pacification des liens interindividuels et ses effets sur le groupe d'élèves sont très certainement des conditions nécessaires aux apprentissages mais ils ne peuvent constituer les buts de l'éducation à moins de se résoudre à renoncer à leur finalité de transformation sociale.

Les discours, quand il s'agit de qualifier l'harmonie des relations scolaires, oscillent entre bienveillance (inscrite au référentiel des compétences enseignantes), empathie (objectif d'apprentissage du socle commun), confiance (objectif de la loi de 2019)... mais négligent le terme retenu pour désigner une des valeurs républicaines : la fraternité, terme avec lequel la constitution de 1848 fondait le droit social. Lui préférer bienveillance, empathie ou confiance nous éloigne d'une conception de l'égalité fondée sur le droit et créatrice des protections sociales pour lui préférer les perspectives du bien-être individuel. Là encore se pose la question de la finalité de l'école.

L'éducation socio-comportementale

Le conflit a toujours sa charge d'émotions. Aujourd'hui, les discours dominants, y compris ceux de l'institution, veulent nous convaincre que la maîtrise émotionnelle constitue un des buts essentiels de l'enseignement. Ils prônent l'acquisition de compétences socio-comportementales donnant à nos élèves les outils d'une maîtrise de soi, apte à atteindre le bien-être.

La perspective peut paraître séduisante mais que sous-entend-elle ?

Face à la réalité des difficultés qui sont les siennes, l'élève serait responsable de devoir les dépasser par ses ressources comportementales, en prenant sa vie en main, en devenant résilient. Le discours néolibéral répète à chacun qu'il doit devenir « autoentrepreneur de lui-même » et qu'il doit considérer les épreuves de la vie comme une opportunité à les dépasser. C'est nier que les difficultés qui éprouvent les élèves, pour une bonne part, résident dans des facteurs dont ils n'ont pas la responsabilité. C'est se limiter à la construction individuelle des arrangements qui permettent un bien-être superficiel et à la perspective d'une résilience qui est en réalité un renoncement.

L'éducation aux soft skills considère que l'émotion doit être canalisée. À un élève qui exprime sa colère face à l'injustice, faudrait-il proposer de mieux apprendre à gérer son stress ou faut-il l'aider à mieux comprendre les rapports de pouvoir et de domination qui ont généré cette injustice ?



Quelques craintes sur l'évolution de la demande institutionnelle faite aux rééducateurs ?

Ces logiques de l'éducation socio-comportementale amèneront-elles à demander aux enseignants spécialisés chargés d'aides rééducatives à se centrer sur le bien-être de leurs élèves ? Est-ce une exagération dystopique que de craindre qu'on finisse par leur demander d'accompagner l'élève vers un apaisement qu'il gagnerait au prix d'un renoncement à apprendre, à comprendre, à penser ?

Reconnaissons que nous n'en sommes pas encore là et les textes définissant

les missions des enseignants spécialisés ou les contenus de formation des enseignants spécialisés en témoignent. Mais si la définition réglementaire des missions des enseignants spécialisés reste bien la réduction de la difficulté scolaire, force est de constater les évolutions inquiétantes des demandes institutionnelles.

Que signifie l'évolution de l'intitulé des missions avec la progressive substitution du terme d'aide rééducative par celui d'aide relationnelle ? Sans doute le terme de rééducation porte bien des ambiguïtés car il est connoté de l'idée de rétablissement d'un fonctionnement normal quand il s'agit de découvrir les enjeux de l'école et de construire un rapport aux savoirs qui permette de s'inscrire dans les apprentissages. Mais peut-on pour autant résumer la mission par sa dominante relationnelle sans craindre qu'elle se décentre de sa finalité d'inscrire les élèves dans un projet d'apprentissage des savoirs ? L'idée que la difficulté d'apprentissage se résoudrait essentiellement dans une stratégie relationnelle de bienveillance constitue un inquiétant leurre.

Un autre indice d'évolution est celui d'une tendance récurrente de l'action institutionnelle à vouloir faire du rééducateur un agent de régulation comportementale qui orienterait son action vers un « coaching » des attitudes favorables aux apprentissages, c'est à dire vers l'invisibilisation des facteurs d'origine de la difficulté scolaire. Ce serait délibérément s'éloigner d'une prise en compte de l'origine sociale de ces difficultés, celle par exemple liée aux écarts entre la culture familiale et la culture scolaire et de leurs effets sur la peur d'apprendre et sur l'empêchement à donner du sens aux apprentissages.

Comme l'institution ne parvient pas à résoudre l'émergence croissante de problèmes comportementaux qui finissent par perturber gravement le fonctionnement des classes, les enseignants spécialisés pourraient alors comme une solution opérationnelle d'aide à la résolution de cette difficulté. Le rapport de l'inspection générale sur les RASED de février 2021 est à ce sujet des plus ambigus : la capacité des réseaux d'aide à apporter « un recours efficace » face aux comportements

perturbateurs semblant être considérée comme une nécessité évidente sans que ne soit véritablement interrogé le risque qu'une telle fonction vienne se substituer à celle de l'aide aux apprentissages. Définir les rééducateurs et les rééducatrices comme spécialistes de la relation ajouterait au risque de les penser comme les plus légitimes à opérer cette pacification comportementale des classes.

Cela ne justifie pas que le rééducateur se drapait dans sa spécialisation pour se soustraire d'une difficulté qui ne peut évidemment se résoudre dans l'action singulière d'un enseignant isolé dans sa classe et relève du projet collectif de l'école. Mais ce travail collectif doit s'interdire toute perspective d'externalisation des problèmes comportementaux vers les enseignants spécialisés.

Renoncer à la perspective d'une école sans conflits

L'empêchement d'apprendre d'un élève reste des plus complexes à élucider. Du fait de sa singularité individuelle, il échappe aux volontés de modélisations technocratiques qui voudraient le résoudre par l'application de stratégies standardisées y compris si elles prennent la forme séduisante d'une perspective d'harmonie relationnelle. L'émergence des compétences psychosociales et le primat de la positivité éducative ne procèdent pas tant d'une volonté d'harmonie que de la négation des tensions sociales qui structurent les difficultés de l'apprentissage et de la vie scolaire. Or, grandir c'est faire l'expérience de la confrontation sociale y compris dans ce qu'elle révèle de la réalité inégalitaire du monde. Nous ne pouvons y renoncer au prétexte du confort d'un bien-être qui se focaliserait sur la satisfaction du moment présent.

La perspective émancipatrice que nous voulons donner à l'école a d'autres exigences : celles de donner à nos élèves les capacités intellectuelles, sociales et culturelles d'agir la transformation du monde pour une plus grande justice sociale.

Une telle volonté ne s'incarne pas dans le long fleuve tranquille de l'harmonie mais, au cœur du travail pédagogique, dans des luttes quotidiennes guidées par l'égalité et la fraternité. ■