



Envie d'école

Journal des rééducateurs de l'Éducation nationale, FNAREN),
n°117, décembre 2023-janvier 2024

La souffrance de ne pas savoir

Paul DEVIN, président de l'*Institut de recherches de la FSU*

Jusqu'à une période récente, la souffrance de l'élève ne fut guère évoquée qu'au travers d'écrits autobiographiques. Jacques¹, Törless², Toinou³, Erik⁴ et bien d'autres témoignèrent des violences subies à l'école mais leurs récits, lus comme des histoires singulières et insolites, ne suffirent pas à lever un déni où se mêlaient la persistance d'une conception éducative chrétienne qui défendait les effets rédempteurs de la souffrance et l'idée commune que la contrainte était l'exigence d'un dépassement initiatique vers l'âge adulte.

Les années 1970 rompirent avec ces conceptions pour dénoncer une école qui produisait structurellement la souffrance des élèves. Les analyses se centrèrent sur une vision politique et sociale de la question qui accusait l'école d'être une structure de domination, de « *contention du désir dans des limites liées aux places que seront amenées à occuper les travailleurs dans l'appareil de production*⁵ ». Visant la critique de l'institution, ce discours ne s'énonçait pas en termes de souffrance, considérant même qu'une telle prise en compte l'éloignerait d'une dimension collective consubstantielle à la nature de cette dénonciation. Aujourd'hui, le point de vue a radicalement changé. C'est une vision individuée qui s'est imposée, submergeant les critiques sociales comme les travaux de rationalisation de la violence scolaire centrés sur sa mesure objective⁶ pour leur substituer un traitement fondé sur l'expérience subjective des victimes et son analyse psychologique.

Mesurer la victimation

Depuis les années 1990, des enquêtes de victimisation avaient tenté de mesurer les faits de violence en milieu scolaire⁷. Elles avaient contribué à prendre conscience des conséquences

¹ Jules VALLES, *L'enfant*, 1878

² Robert MUSIL, *Les désarrois de l'élève Törless*, 1906

³ Antoine SYLVÉRE, *Toinou, le cri d'un enfant auvergnat*, Plon, 1980

⁴ Jan GUILLOU, *La fabrique de violence*, 1981

⁵ Anne QUERIEN, *Histoire d'une recherche : du militantisme pédagogique à l'expérimentation sociale*, Recherches n°23, juin 1976, p.19

⁶ Éric DEBARBIEUX, Yves MONTOYA, *La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)*, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998, pp. 93-121.

⁷ Éric DEBARBIEUX, *Les enquêtes de victimisation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques*, Déviances et Société, vol.28, 2004/3, pp.317-333

que peuvent avoir des actes dont la nature apparemment mineure incite à ce qu'ils soient banalisés mais qui s'avèrent produire sur les élèves des effets graves sur la construction de leur identité comme sur leurs apprentissages.

Sans doute la mesure statistique de la violence scolaire connaissait-elle des limites, sans doute négligeait-elle les effets singuliers de cette violence sur l'histoire individuelle des victimes mais elle avait la vertu de permettre de cerner une réalité souvent déformée par une condamnation idéologique ou par une instrumentalisation servant les conflits entre acteurs. Elle permettait de remettre à sa juste place la question de la violence scolaire dans un contexte où elle était instrumentalisée par des discours politiques sécuritaires toujours prêts à fustiger l'école pour en défendre une vision réactionnaire et aspirer à une restauration nostalgique. A contrario, l'individuation du traitement de la souffrance scolaire fait l'économie de toute analyse globale pour se suffire de la dénonciation de situations individuelles. Sommes-nous si sûrs de ce qu'elle sera capable d'engendrer au-delà d'une générosité naïve qui se satisferait d'une prise de conscience et des discours d'intention qu'elle produit ?

Une pénalisation des violences scolaires

En construisant notre représentation de la souffrance scolaire sous la domination de quelques faits divers dramatiques, le risque est grand que la souffrance de l'élève soit exclusivement perçue comme produite par l'intention individuelle et délibérée de l'exercice d'une violence. Cela entraîne tout d'abord une réaction victimophile qui conduit à vouloir traiter le problème par l'action disciplinaire voire pénale comme si la gravité de la souffrance produite dispensait l'école de toute perspective éducative à l'égard de son auteur. Une proposition de loi de février 2023⁸, se centrait exclusivement sur la protection de la victime, qui est d'évidence une nécessité mais qui ne suppose pas qu'on néglige toute vision éducative pour l'auteur des faits. Le décret du 16 août 2023 formule la mise en œuvre de mesures éducatives mais il permet aussi au directeur d'une école de décider de l'exclusion d'un élève dont « *le comportement intentionnel et répété fait peser un risque caractérisé sur la sécurité ou la santé d'un autre élève de l'école.* ». On imagine comment la pression émotionnelle, d'autant plus qu'elle serait relayée par les media, contraindra à l'usage de l'exclusion. L'élève incriminé est considéré ici comme l'auteur d'un délit et non pas comme un élève dont les comportements, si inacceptables soient-ils, témoignent de difficultés méritant un accompagnement éducatif voire des soins. Pourtant, la mission éducative de l'école ne peut se réservier à ceux qui ont un comportement méritant.

Cette pénalisation individuelle conduit aussi à ignorer que, pour une part tout au moins, ces violences s'inscrivent dans des rapports de domination dont les acteurs agissent dans la logique de constructions sociales dont ils ne sont que les agents. Une enquête de l'UNICEF a montré que les filles étaient deux fois plus souvent victimes de harcèlement que les garçons⁹. Les exigences vestimentaires vis-à-vis des filles constituent, par exemple, un motif d'agression : difficile de vouloir restreindre de tels actes à leur dimension intersubjective. De même, comment pourrait-on percevoir les violences à l'égard des personnes racisées à la seule aune de la souffrance ressentie individuellement par celle ou celui qui en est victime ?

Si nous voulons ouvrir des perspectives éducatives et ne pas nous contenter d'une réponse disciplinaire, il est nécessaire que nous appréhendions ces violences comme un rapport social produit dans un monde d'inégalités, d'injustice et de dominations.

⁸ Texte n° 370 (2022-2023), Marie MERCIER, Sénat, 21 février 2023

⁹ Serge PAUGAM, Édith MARUEJOULS, *Quel genre de vie filles et garçons : inégalités, harcèlements, relations*, UNICEF, 2018

La honte et la souffrance de ne pas savoir

Cette vision qui se cristallise sur les formes les plus visibles et les plus dramatiques contribue à nous aveugler sur d'autres souffrances dont pourtant des travaux avaient montré l'importance : le sentiment de ne pas pouvoir progresser, d'être enfermé dans un statut d'échec et la perception des mépris qu'il génère. Le glissement progressif vers une pédagogie prescriptive qui prétend garantir les apprentissages par l'énoncé d'une certitude scientifique conduit à une représentation d'évidence de la réussite qui marginalise davantage encore l'échec. Puisque, basées sur l'évidence des faits, les « bonnes méthodes » certifient leurs résultats, la difficulté de l'élève en devient davantage attribuable à la qualité de son investissement scolaire. Les témoignages ne manquent pas de ces élèves qui avouent hésiter à dire qu'ils ne comprennent pas, persuadés que cela est indicible puisque le silence des autres leur fait présumer qu'ils sont seuls à ne pas comprendre.

Sans doute l'humiliation de l'élève peut-elle être le fait de pratiques enseignantes mais, indépendamment de toute responsabilité professionnelle individuelle, elle résulte de l'irréalité d'une égalité promise mais inatteignable. Dans une société qui ne cesse de proclamer la responsabilité des acteurs à prendre leur destin en main, à être « *entrepreneurs d'eux-mêmes* », la confrontation à l'échec est d'autant plus insupportable qu'elle se joue dans une réalité de plus en plus concurrentielle où l'élève ne cesse de se voir renvoyé l'image de son impossibilité à progresser. Focalisés sur d'autres violences plus visibles, nous risquons de devenir de plus en plus aveugles à celles-ci.

La politique éducative menée depuis plusieurs décennies témoigne de cet aveuglement : on s'est mis à développer des missions de « référents bien-être » alors qu'on supprimait tant de postes d'enseignants spécialisés exerçant dans les RASED. De même, dans la formation, on accorde une place croissante aux questions de « climat scolaire » alors qu'on sacrifie le temps nécessaire à la construction des compétences didactiques centrées sur la résolution des difficultés à apprendre.

C'est d'autant plus préoccupant que les attentes parentales vis-à-vis de l'école se focalisent sur une rentabilité de la réussite scolaire qui exerce une pression croissante sur les enfants. Les conceptions actuelles des évaluations nationales viennent la renforcer. La vision techniciste d'une évaluation prétendument capable de dicter une organisation rationnelle des apprentissages néglige totalement la dimension de ses effets. Or, l'évaluation se situe « *dans le monde de la valeur, l'évaluation est une opération à risques* » car « *l'attribution de valeur touche à l'honneur, et à la dignité, des personnes*¹⁰ ». Si le discours institutionnel la justifie par ses perspectives formatives, l'évaluation, dans un monde obsédé par la compétition, est en train de devenir une épreuve douloureuse pour bien des élèves. Les témoignages d'enseignants ou de parents n'ont pas manqué pour attester une telle évolution dans les évaluations lecture en grande section et au cours préparatoire et dénoncer leurs effets délétères sur les élèves.

Mais au-delà, c'est la conception même de l'apprentissage qui produit anxiété et découragement de l'élève, celle qui construite sur la multiplication de l'exercice scolaire plutôt sur l'activité intellectuelle de l'élève l'enferme dans une impossibilité de dépassement de ses difficultés. Que dire des exercices sur tablette qui renvoient à l'élève son incapacité à franchir une étape de compétence en le confrontant à la répétition du même exercice et donc du même échec ?

¹⁰ Charles HADJI, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur, 2012, p.283.

L'incompréhension par les élèves de la tâche scolaire, ce que les chercheurs d'ESCOL nomment le « *malentendu sur l'activité scolaire*¹¹ » constitue un facteur déterminant du « mal-être » de l'élève, de son risque d'abandon de toute ambition de réussite et du sentiment de discrédit qui en découle. Comment peut-on progresser dans ses apprentissages si l'on est incapable de comprendre les enjeux réels de l'activité proposée et donc si l'on doit se réfugier dans la seule tentative de comprendre la consigne ?

L'indigence de la formation aura beau se parer de quelques modules sur le « climat scolaire », elle continuera à engendrer, pour les enseignants, une difficulté majeure à devenir capables de produire les conditions d'une résolution des difficultés d'apprentissage.

Les leurre de la bienveillance et de l'empathie

L'école du bonheur, fondée sur la seule considération des relations intersubjectives, ne se nourrit-elle pas d'un leurre, celui d'aspirer au bien-être de l'élève aux dépens de l'enjeu majeur de la démocratisation des savoirs ?

Qu'on se comprenne bien : nul doute que la qualité relationnelle au sein de la classe, l'encouragement des élèves et la mise en valeur de leurs réussites sont des facteurs nécessaires aux apprentissages mais vouloir résoudre la question de la souffrance des élèves par l'affirmation de la bienveillance supposerait que cette violence soit essentiellement produite par les attitudes comportementales de l'enseignant. Rappelons-le, les enquêtes de victimisation attestent de la rareté du fait¹².

Vouloir restreindre la question de la souffrance de l'élève à la recherche des justes équilibres d'une autorité respectueuse laisserait supposer que le fondement de cette souffrance incombe à un défaut relationnel. C'est parfois vrai et nul doute qu'il faut, dans ce cas, que l'institution puisse porter les exigences du respect de l'enfant et montrer que de tels comportements entravent les apprentissages. Mais la souffrance générée par des enseignements qui renvoient l'enfant à son échec sans lui offrir la possibilité de progrès est d'un autre ordre et ne peut se résoudre par la seule bienveillance. Or, nous ne pourrions accepter que l'enseignant soit capable de réunir les conditions du bien-être de l'élève au mépris de l'ambition émancipatrice des savoirs. La question est celle des finalités même de l'école. Qui peut croire qu'en s'identifiant à son élève au travers de ce que ce dernier ressent, l'enseignant pourra résoudre ses difficultés ?

Focaliser, voire restreindre, les enjeux éducatifs au bien-être de l'élève dessine le renoncement d'un projet politique de l'école, celui de l'égalité comme condition de la formation du citoyen. Si l'enseignant a le devoir de concevoir son travail dans la perspective de permettre à ses élèves d'apprendre, ce n'est pas pour des raisons intersubjectives mais pour servir l'ambition démocratique de l'exercice d'une citoyenneté éclairée par les savoirs et cela dans toutes les dimensions de sa vie future, dans sa famille, dans son travail, dans son engagement collectif. Encore une fois, il ne s'agit pas ici de relativiser l'importance de la qualité relationnelle et de la compréhension mutuelle au sein de la classe et de l'école mais de douter qu'elle puisse en constituer la finalité. Que la perception de l'activité d'autrui soit une nécessité de la relation éducative ne peut suffire à en définir les exigences.

¹¹ Stéphane BONNÉRY, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs scolaires*, La Dispute, 2007
Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, *Ces malentendus qui font la différence dans La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997, p. 105-122.

¹² Par exemple : Éric DEBARBIEUX, *Les leçons de l'enquête de victimation et climat scolaire en collège*, Diversité, n°167, 2011, pp. 209-210.

Pour dire les choses autrement, que l'empathie puisse être défendue comme une condition de la relation éducative supposerait, a minima, qu'elle soit pensée non pas dans ses dimensions intersubjectives mais dans celles de la réalité sociale. Or, le discours dominant aujourd'hui, que ce soit dans les propos de sens commun ou dans les injonctions de l'institution ne porte pas cette exigence.

L'école du bonheur ?

L'importance croissante donnée aux compétences socio-comportementales, les « soft skills » des anglo-saxons, s'habille de discours humanistes. Là encore ce qui pose un problème n'est pas tant l'affirmation de leur importance que le projet pour lequel on les invoque. Admettons leur utilité pour l'élève, quoique la faible transférabilité des compétences transversales fasse douter de leur impact réel sur les apprentissages¹³, mais ceux qui définissent leur absolue nécessité pour l'école ne cachent pas leurs intentions : asservir l'école aux besoins de la croissance économique¹⁴. Ne nous leurrons pas, l'affirmation impérative du bien-être de l'élève se fonde sur une volonté de redéfinir l'école pour qu'elle produise la « confiance », condition nécessaire à la croissance économique¹⁵. L'émergence du discours sur le « bien-être » des élèves n'est pas le résultat d'une évolution sociale spontanée, elle est une construction déterminée portée par des économistes au service d'un projet politique de transformation de l'école¹⁶.

Nous pourrions avoir le sentiment d'une école traversée par une prise de conscience humaniste, prenant progressivement en compte la réalité sensible de ses effets sur chacun de ses élèves. Mais cela n'est que l'habillage séducteur d'un autre projet qui instrumentalise la bienveillance pour produire des citoyens heureux de leur condition, prêts à en accepter les dominations. C'est ce que les économistes libéraux appellent la « résilience sociale ». En apparence, elle tient des propos moins brutaux que ceux d'une domination sociale assumant son mépris, mais elle ne visent le bien-être que comme le moyen de permettre aux individus de supporter les conditions de leur performance économique et de leur adaptabilité aux mutations nécessitée par les obsessions de la croissance.

Dans un monde menacé par la croissance des injustices sociales et les périls environnementaux, il est plus que jamais nécessaire de réaffirmer une école capable de doter les citoyens d'une liberté éclairée par la raison et les savoirs, une école de l'émancipation collective qui, tout en, étant capable de prendre soin de ses élèves, ne renonce pas à leur donner les capacités de participer aux transformations sociales plutôt que les leurrer sur la seule ambition du bien-être.

¹³ Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996

¹⁴ Yann ALGAN, Élise HUILLERY, Corinne PROST, *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle*. Notes du conseil d'analyse économique, 48, 1-12, 2018

¹⁵ Yann ALGAN, *Pour relancer la croissance, apprenons à nous faire confiance*, Regards croisés sur l'économie, vol. 10, no. 2, 2011, pp. 9-24.

¹⁶ Paul DEVIN, *Soft-skills, pour l'école du bonheur et de la croissance*, Carnets Rouges, N°24, février 2022