

PRESSIONS À L'ÉCOLE FONDAMENTALE : QUELLES ANALYSES, QUELLES ACTIONS ?

Par Jean Blairon
asbl RTA

Le 2 décembre 2022, la CSC enseignement a organisé à Namur une conférence/débat sur les pressions à l'école fondamentale. En 2021, le Comité communautaire de secteur fondamental avait organisé une première conférence/débat pour commenter les résultats d'une enquête organisée par le syndicat, qui avait rassemblé quelque 75 pages de témoignages. Un directeur d'école, un inspecteur du fondamental, un délégué aux contrats d'objectifs (DCO), un membre d'une équipe mobile de la FWB et un représentant de l'UFAPEC (association de parents) avaient été invités à y réagir. Un compte rendu de cette rencontre a été publié par [la revue CSC-Educ en janvier 2022](#). Jean Blairon a été sollicité pour revenir sur ces analyses et envisager des pistes d'actions. Cette analyse retranscrit son intervention et la complète.

INTRODUCTION

Il m'a été demandé d'analyser les matériaux réunis par votre enquête « les pressions à l'école fondamentale » et par la conférence débat/formation que vous y avez consacrée le 3 décembre 2021.

J'ai reçu l'ensemble des témoignages écrits envoyés par les délégués pour répondre à l'enquête¹ ; j'en ai fait une lecture approfondie pour réaliser l'analyse qui m'a été demandée.

Avant de vous en présenter les résultats, je veux préciser la **posture** que j'ai adoptée pour opérer ce retour réflexif sur le matériau que vous avez rassemblé et qui vous pose cette question : *Comment le travail peut-il devenir source de souffrance à ce point-là ?*

- La manière dont le sujet est traité peut renforcer le problème qu'on voudrait contribuer à solutionner. Il risque d'en aller ainsi si on amalgame tous les faits et fonctionnements de « pression ». En l'occurrence, l'amalgame participe de ce qu'il est demandé de combattre : une catégorie fourre-tout alimentée sans distinctions (toutes les formes de « pression » participeraient du même fonctionnement) ne peut que produire un sentiment d'impuissance. Mon premier choix en matière de posture a donc été de chercher à **distinguer des formes de pressions**.

- Il est peu pertinent de découper et d'isoler un élément d'une chaîne de violence institutionnelle. Comme le fait remarquer cette personne : *Il y a des pressions faites sur le monde enseignant, mais le monde enseignant exerce aussi pas mal de pressions sur les familles et sur le monde du travail. On n'en parle jamais. (...) Mais si nous voulons être soutenus et travailler en collaboration, il faut savoir entendre.*

¹ Dans ce texte, les extraits des témoignages sont retranscrits *en caractères italiques*.

Pour ce faire, il est utile de mettre en avant **la règle de réciprocité**, Pierre Bourdieu la définissait ainsi: « Chaque groupe doit accepter de se voir lui-même comme il voit les autres² ».

Ce qui signifie que chacun doit penser qu'il pourrait être lui aussi « la personne en face ».

Appliquer un fonctionnement de « réciprocité » permet de mieux reconstituer une chaîne de violence institutionnelle.

Par exemple le raisonnement sur la place : revendiquer à juste titre le respect de sa place de pédagogue (*c'est vous les pédagogues* confirme le représentant de l'Ufapec lors de la conférence-débat) ne peut conduire à poser sans autre forme de procès que certains enfants n'ont pas leur place dans l'école (*Enfants de plus en plus lourds à gérer. Ont-ils leur place dans une école ?*).

Dans ce contexte, on ne peut que frémir en lisant que, malgré les recommandations du Délégué Général aux Droits de l'Enfant, il existe encore dans certains lieux *un chantage sur les élèves qui n'avaient pas payé leurs frais scolaires et qui ne recevaient pas alors leur formule provisoire de diplôme* (en l'occurrence de 6ème secondaire).

- Ma posture consiste aussi à réfuter l'analyse qui se cantonne à la logique personnelle. L'exemple de l'argument *Il y a des crabes* (propos du représentant des directions lors de la conférence-débat) cantonne le problème des pressions indues qui pourraient être exercées par la hiérarchie à un tableau relevant de la personnalité. Cette approche est très réductrice et surtout est en fait sans solution : « que voulez-vous il est comme il est »...

- D'où la position suivante, difficile sans doute :
il n'y a pas de recettes toutes faites pour résoudre les situations qui sont vécues à tort ou à raison sous le mode de la pression. Il n'y a que des analyses qui peuvent être ou non un tremplin pour l'action, pour autant qu'elles soient au principe d'une approche collective.

Ma proposition à votre intention répond donc à la formule suivante :

Si vous regardez avec ces lunettes (cet outil d'analyse), est-ce que ça vous permet de voir ou d'entrevoir une prise pour l'action ?

La compassion complaisante (« que de drames ! ») n'apporte pas de solution, la simplification excessive non plus (je pense ici à ces propos d'A. Neil : « La malédiction qui pèse sur l'humanité, c'est la contrainte extérieure, qu'elle vienne du pape, de l'Etat ou du professeur. C'est du fascisme³. »)

Mais le déni sous toutes ses formes est évidemment à rejeter également.

2 P. Bourdieu, *Interventions 1961-2001, Science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, p. 468.

3 Propos rappelés et remis en perspective par J.-P. Le Goff dans son ouvrage *Mai 68 : l'héritage impossible*, Paris, La Découverte, 2002.

I. UNE PREMIÈRE APPROCHE : DISTINGUER LES CONCEPTS D'AUTORITÉ, DE POUVOIR ET DE DOMINATION

La logique de cette distinction est due au sociologue J.-P. Le Goff⁴. Nous pouvons résumer son approche comme suit.

- L'autorité est une forme d'excellence dont chacun peut être pourvu (« elle a le tour de main », « elle sait s'y prendre » lit-on dans un témoignage à propos d'une institutrice).
- L'exercice du pouvoir, qui est nécessaire, implique de piloter, trancher, arbitrer, **veiller aux équilibres** (notamment en termes de charge de travail ; c'est le point qui paraît le plus problématique dans le matériau réuni par l'enquête).
- La domination est, quant à elle, un exercice du pouvoir qui est excessif, arbitraire si ce n'est capricieux ou encore cruel.

De nombreux exemples sont donnés dans l'enquête à propos des avantages qui dépassent le cadre de la stricte légalité ou de la stricte égalité : attributions, horaires, désignation pour une implantation ou pour plusieurs, d'une implantation proche ou plus lointaine, etc.

Il me semble que la question que nous avons à nous poser est la suivante : ces exemples relèvent-ils de la domination ?

Je propose **5 principes** de référence pour pouvoir opérer des diagnostics et des pistes d'actions.

1) L'exercice légitime du pouvoir est prévu dans le contrat de subordination (que certains sociologues comme Danièle Linhart contestent par ailleurs⁵).

S'il peut être ressenti sous le mode de la pression (compte tenu de ses modalités), il n'en est pas pour autant illégitime : rééquilibrer des avantages produit évidemment de l'insatisfaction, mais ne peut être confondu *per se* avec de la domination. Ainsi, Jean-Pierre Le Goff, en questionnant la notion de harcèlement moral (nous y reviendrons) nous interroge :

« Les médias s'appuient sur la « parole de la victime » comme garante des faits relatés et ne fournissent guère de définition précise du harcèlement. Dans ce vaste panorama médiatique, des comportements ignobles côtoient des attitudes qui pourraient relever d'une surcharge de travail⁶ ou de maladroites du management, ou encore de directives liées au fonctionnement, somme toute banal, de l'entreprise⁷. »

2) Un point essentiel passe par les **épreuves**⁸ – comme définir et respecter des critères, des procédures, fournir des justifications – que le pouvoir s'impose dans son exercice : par exemple collectiviser la confection des horaires ; respecter les procédures pour attribuer une nomination (*nous allons te nommer car il y a des lois et on n'a pas le choix*) ; opérer des tournantes à propos des avantages ou des corvées ; rendre les choix et les critères de choix publics.

4 Voir notamment J.-P. Le Goff, *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La découverte, 1999, rééd. 2003.

5 D. Linhart, *L'insupportable subordination des salariés*, Toulouse, Erès, 2021.

6 Un cas est relaté à propos d'une directrice qui reconnaît auprès de la personne de confiance désignée dans son établissement n'avoir guère soutenu son personnel mais les deux premiers mois de l'année ont été tellement chargés qu'elle n'aurait pas pu faire autrement. Elle fait part du « rush » de début d'année et de la pression extrême qui pesait sur ses épaules. Cette pression a induit une fatigue assez importante et elle m'a avoué ne pas avoir toujours fait preuve de tact quand il le fallait.

7 J.-P. Le Goff, « Qu'est-ce que le harcèlement moral ? », in *La France morcelée*, Paris, Folio, 2008 p. 209.

8 Nous empruntons ce terme et ce raisonnement à Luc Boltanski dans sa réflexion sur les institutions ; cfr L. Boltanski, « Le pouvoir des institutions », *De la critique*, Paris, Gallimard, 2009.

Ces « épreuves » permettent de légitimer les actes de pouvoir pour autant

- qu'elles soient correctement mises en œuvre ;
- qu'elles soient adéquates par rapport aux situations à piloter, arbitrer, etc. ;
- qu'elles ne soient pas déconnectées de la vie réelle de tous les protagonistes de l'école (et surtout des plus faibles).

L'exemple présent dans le matériau d'un conflit à propos d'un changement de locaux est instructif : une permutation de classes est envisagée pour satisfaire une enseignante *au nom de son ancienneté*.

Arguant de leur très bonne connaissance des critères à prendre en compte, une équipe maternelle attire l'attention de la direction sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une simple permutation mais d'un changement structurel ; si on veut vraiment viser le bien-être des élèves, il faudra revoir une série de choses qui ne seront pas adaptées aux enfants dans la nouvelle configuration.

Une épreuve « vérification des effets sur les plus faibles (les enfants) », puis « priorisation des critères » aurait sans doute permis de trouver une transaction plus légitime.

Pour autant, nous ne sommes pas vraiment dans une situation de domination, mais plutôt dans une controverse sur les épreuves, même s'il faut regretter que le débat sur cette controverse n'ait pu être mené.

3) Prévoir des recours et dialoguer avec le contre-pouvoir assoit en effet la légitimité de l'exercice du pouvoir.

4) Assurer ou rétablir des équilibres, c'est forcément décevoir ; mais une **combinaison de la justice et de la justesse**⁹, fondée sur la solidarité du collectif de travail semble une voie possible.

La justice est ce qui permet un traitement égal : échelles barémiques, charge horaire, à travail égal salaire égal...

La justesse est un comportement qui tient compte des singularités (elle est aussi à l'origine des logiques de solidarité dans le travail) et donne lieu à des traitements différenciés (compréhension de la situation d'une famille monoparentale, prise en compte de problèmes de santé, de dépendance du pouvoir médical...).

Cette institutrice a été absente à plusieurs reprises pour des raisons médicales. Il ne semble pas qu'on ait pu toujours en tenir compte – certaines de ses collègues étant les premières à se plaindre du « traitement de faveur » qui lui aurait été accordé.

La combinaison de la justice et de la justesse est nécessaire, mais constitue un défi difficile à relever par les deux parties.

Différents principes guide peuvent sans doute aider.

- Où la direction situe-t-elle le curseur entre principe d'égalité et principe d'équité ?
- Dans quel(s) domaine(s) ce positionnement de curseur est-il opéré ?
- Avec quel effort de réciprocité ? (On doit pouvoir aussi fixer des attentes envers la direction avec justesse.)
- Le positionnement du curseur et les arbitrages qu'il génère est-il suffisamment explicité ?
- Peut-il être suffisamment justifié sans dévoiler l'intimité des personnes ?
- Quels sont les points de tension récurrents ? Quelle source d'autorité permet de les dépasser ?

9 Voir notamment L. Boltanski, L. Thevenot et al., *Justesse et justice dans le travail*, Paris, PUF, 1989.

Deux implantations dans notre établissement : une enseignante temporaire sans permis de conduire est affectée à l'implantation non desservie par les transports en commun, une autre nouvelle arrivante possédant une voiture était une ex-collègue de la cheffe et elles effectuaient régulièrement les trajets en covoiturage vers l'implantation centrale. Quand la première a mentionné ses difficultés pour se déplacer, il lui a été répondu qu'elle pouvait toujours refuser l'emploi.

Là l'exercice du pouvoir semble excessif et arbitraire.

Les tiers (agents de contre-pouvoir, de vérification, textes de référence, décisions guides...) jouent dans ce type de situations un rôle déterminant.

Une mise en relation des demandes ou des reproches aux conditions de l'exercice du pouvoir, aussi (on ne peut reprocher à une direction de n'être pas présente dans une école – sans tenir compte qu'elle doit organiser le travail sur deux sites !).

5) L'exemple des contrats léonins illustre bien le fonctionnement de domination.

Le représentant des parents confirme que les enseignants sont les pédagogues et que les parents doivent rester à leur juste place de parents. Ils ont signé le projet pédagogique et doivent donc s'y conformer. On peut se demander si les parents sont réellement en position de ne pas signer le projet pédagogique.

Les avantages accordés à des proches ou des complices sont un autre exemple de domination.

Régulièrement lors de la composition des grilles horaires, on constate que ce sont toujours les mêmes personnes qui bénéficient des meilleurs moments de pause. (Ce sont aussi, malheureusement les mêmes qui font partie de la garde rapprochée de la direction). Si quelqu'un a le malheur d'exprimer son mécontentement, on lui fait bien comprendre que son propre horaire pourrait devenir bien pire s'il s'engageait dans cette discussion...

II. UNE DEUXIÈME APPROCHE : LEVER LA CONFUSION ENTRE L'ÉVALUATION ET LE CONTRÔLE

Cette confusion sévit à tous les étages du système (et d'ailleurs de la société) et fait l'objet d'un conflit tendu actuel (sous le thème de « l'évaluation des enseignants »).

Pour revenir aux fondamentaux, récemment rappelés d'ailleurs par le directeur honoraire de Saint-Michel¹⁰, nous pouvons prendre appui sur les travaux d'Ardoïno et Berger, qui distinguent contrôle et évaluation¹¹.

Le **contrôle** vérifie la conformité à des normes connues, définies ex ante, dans une relation assumée comme inégale ; ces normes peuvent être de résultats ou de procédures ; le contrôle est légitime si

- des exigences excessives ne sont pas posées sur les deux volets en même temps ;
- si la relation est claire ;
- si les références sont connues in tempore opportuno et respectées ;
- s'il débouche sur une décision claire et cohérente avec l'analyse qui est réalisée ;
- s'il ne contrevient pas aux lois de la logique élémentaire (par exemple ne pas construire une fausse induction : absences pour raisons médicales différentes traduites en « toujours absente » ; ne pas construire une relation de fausse causalité, notamment en matière de résultats).

¹⁰ P.-B. de Monge, « Oui, l'évaluation des profs est capitale et urgente. Mais... », <https://www.lalibre.be/debats/opinions/2022/10/05/oui-levaluation-des-profs-est-capitale-et-urgente-mais-CBTG7ZMAUVFOREOW2M7AZ4IWVY/>

¹¹ Les auteurs en ont fourni une présentation résumée dans J. Ardoïno et G. Berger, *L'évaluation comme interprétation*, <http://reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/1.-Ardoïno.pdf>

Voici deux exemples en matière de non respect de la logique : la création d'emplois par un gouvernement ; le nombre de personnes qui trouvent un emploi après une formation.

Ces deux exemples constituent un sophisme qui est décrit par les logiciens de Port-Royal selon la formule « Prendre pour cause ce qui n'est point cause¹² ».

Commentant les bons chiffres de création d'emplois mis en avant par le gouvernement Michel, Philippe Ledent, économiste chez ING, réfute :

« On sait très bien que jamais aucun gouvernement ne sera totalement responsable des créations d'emplois qui ont eu lieu pendant sa législature. Dans une période de mauvaise conjoncture, on devrait être plus félicité qu'un gouvernement qui dit avoir créé 250.000 emplois alors que la conjoncture économique était très bonne¹³. »

Cet avis du Conseil Economique Social et Environnemental (CESE) de la Wallonie à propos d'un paiement des prestations de formation professionnelle « au résultat » critique également un raisonnement qui « prend pour cause ce qui n'est point cause » :

« Le conseil demande qu'une réflexion soit menée sur la pertinence de l'application d'une obligation de résultats, impactant potentiellement le paiement des prestations, pour des activités d'insertion. Il estime que l'insertion dans l'emploi d'un demandeur d'emploi inoccupé est, par définition, liée à une série de facteurs ne dépendant pas uniquement du prestataire de services, mais bien de l'individu et du contexte socio-économique. En outre, il craint que l'application d'une obligation de résultats ne mène à une sélection du public, s'effectuant à nouveau au détriment des plus éloignés du marché de l'emploi¹⁴. »

On n'aura pas manqué de voir le parallélisme possible avec la vérification des « résultats » de l'enseignement traduits en nombre de réussites au CEB et au contrôle exercé par les DCO (Délégués aux contrats d'objectifs), je vais y revenir.

De nombreux exemples sont rapportés dans l'enquête où les normes ne sont pas connues, les procédures du contrôle lui-même sont floues, les ressources mobilisables par le contrôlé ne sont pas communiquées. Une institutrice a ainsi l'occasion de comparer deux directions, ayant dépendu successivement de l'une (n°1) et puis de l'autre (n°2).

La directrice n°2 me reçoit. On fait le point sur mon plan d'action et elle me donne plein d'outils (dont le programme du CECP que je n'avais pas), des propositions de formation, un mentorat par une enseignante de l'école... Elle me demande pourquoi je n'avais pas mes fardes lors de l'inspection. Je lui ai dit que je ne savais pas et lui explique comment s'est passée l'inspection. Elle tombe des nues et me dit que la directrice n°1 devait me prévenir des documents à apporter et qu'elle n'a normalement pas le droit de s'asseoir près de l'inspectrice et de lui parler. Elle est présente en simple témoin.

¹² Arnaud et Nicole, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Flammarion, 1978, p. 308.

¹³ https://www.rtf.be/info/belgique/detail_30-000-70-000-140-000-combien-d-emplois-a-reellement-cree-le-gouvernement-michel?id=10210512. Pour un développement de ce raisonnement, voir J. Blairon et J. Fastrès, « "Evaluation" des résultats, évaluation des effets, quelle différences ? », in *Intermag.be*, <https://intermag.be/669>

¹⁴ Extrait de l'avis n°1411 adopté par le CESE le 24 janvier 2019.

L'**évaluation**, quant à elle, est une recherche collective sur le sens et la valeur impliqués dans la situation. Elle est légitime si :

- le collectif n'est pas restreint de façon non pertinente (tous les protagonistes mobilisés doivent pouvoir y participer) ;
- l'égalité des points de vue est non seulement respectée, mais ses conditions font l'objet d'un travail pour qu'elle soit possible ;
- on se place dans une véritable recherche sur l'inconnu et le singulier ;
- si elle débouche sur des paris stratégiques.

En nous appuyant sur ces distinctions et conditions, nous posons que :

- le contrôle et l'évaluation sont tous les deux nécessaires ;
- les deux opérations doivent satisfaire à des critères précis pour être légitimes ;
- leur distinction est indispensable à leur nécessaire articulation.

Globalement, nous dirions qu'il y a toujours plus de contrôle qu'on ne le dit et beaucoup moins d'évaluation qu'on ne le pense...

On assiste en matière de distinction des deux opérations à de véritables abus de langage : ainsi, on n'évalue pas un enseignant, on contrôle son travail ; on évalue **avec** un enseignant (mais aussi avec d'autres protagonistes) les dynamiques d'instruction et d'éducation qui sont possibles dans une situation donnée.

Vu sous cet angle, le cas des DCO peut poser question : ils viennent à la fois, en effet ;

- brouiller la ligne hiérarchique ;
- brouiller la composition du collectif : estiment-ils en faire partie et être eux aussi redevables des actions entreprises ?
- Dire qu'ils sont humains ou accessibles (*ils ne sont point inaccessibles* dit ce délégué lors de la conférence/débat) pour une réunion ne résout pas le problème.

Il est ainsi nécessaire de se demander si les résultats qui sont à atteindre dépendent exclusivement de l'industrie des agents : sont-ils la cause efficiente de l'atteinte ou de la non atteinte des objectifs fixés ?

La réussite au CEB, devenue un indicateur biaisé du benchmarking concurrentiel des écoles – si ce n'est des enseignants entre eux, appelés par ailleurs à « collaborer », semble faire l'objet d'une attribution de causalité excessive.

Le travail collaboratif est d'ailleurs un bon analyseur de la qualité des deux opérations et de leur articulation : il peut faire l'objet d'un contrôle (les périodes attribuées doivent être effectives, par exemple ; des objets de recherche peuvent être collectivement déterminés avec une attente en matière de procédures), mais aussi d'une évaluation : quel type de recherche collective serait requis par rapport à telle question ? Quelle démarche serait nécessaire ? Comment y impliquer les premiers concernés ? Quel degré de créativité est présent ou possible ?

III. UNE TROISIÈME APPROCHE : LES 3 LIGNES D'INTERACTION ENTRE LES AGENTS

On peut distinguer trois lignes d'interaction entre les agents : les lignes verticale, horizontale, oblique (ou transversale¹⁵). L'articulation de ces trois lignes détermine la dynamique de l'institution.

La ligne verticale est une ligne hiérarchique descendante.

La ligne « horizontale » est celle de la coopération entre agents et de la socialité libre ; elle peut cependant être aussi le lieu de violences peu visibles « qui échappent aux regards comme aux sanctions¹⁶ » : *deux instits de même niveau, même année, même école dont l'un est vraiment convaincu qu'il est le meilleur et dénigre sa collègue au moment du dîner avec l'ensemble de l'équipe.*

La ligne « oblique » est celle qui est portée par un processus d'évaluation et qui permet à un groupe de s'ouvrir des espaces de possibles et de liberté.

Les **valeurs que les agents peuvent reconnaître au travail** sont notamment produites dans l'articulation des lignes. Classiquement, ces valeurs peuvent être de trois ordres :

- le travail a un sens, il donne l'occasion d'éprouver une utilité sociale ;
- il est l'occasion d'une mise en œuvre d'une créativité collective ;
- il est l'occasion d'exercer une socialité libre.

Le « climat » au travail, si important aujourd'hui, évoque en fait souvent la valeur dont l'agent et le groupe d'agents peut le créditer.

Cette valeur vécue du travail sera sans doute d'autant plus grande que la verticalité est claire, assumée et équilibrée ; que l'horizontalité est le fait de rapports sociaux libres et créatifs (dans la solidarité notamment) ; qu'une ligne oblique – c'est-à-dire des moments et des procédures « transversaux » aux deux autres lignes – garantit la qualité des débats par exemple sur l'utilité sociale des actions attribuables aux individus et aux groupes.

C'est une telle ligne « oblique » qui peut constituer une réponse à des difficultés vécues à propos du sens du travail par exemple :

Une bonne instit [dit-on] est celle dont tous les élèves réussissent et qui ont beaucoup de devoirs ; en parallèle il y a l'instit qui se démène en classe, qui fait de l'accompagnement différencié et dont l'un ou l'autre devraient doubler... jugement externe sur clichés, incompréhension de la pédagogie... j'ai entendu des enseignants découragés de se démener pour malgré tout être critiqués.

Trois points d'attention peuvent être mentionnés à propos de ces trois lignes à considérer.

- En matière de ligne verticale, il est toujours utile de se rappeler qui est l'employeur (*le PO et pas le directeur*) – avec deux réserves et points d'attention toutefois :
 - la ligne à cheval de laquelle le directeur est situé¹⁷, peut monter trop haut (on a alors un PO ou un CA évanescent) ou descendre trop bas (PO ou CA trop interventionnistes) ;
 - d'une certaine manière, le commanditaire du travail est aussi le bénéficiaire (mais pas à titre individuel, au nom de ses intérêts propres, mais au nom de l'intérêt général en référence de quoi l'enseignement se dispense).

15 D'après F. Guattari, *Psychanalyse et transversalité, Essais d'analyse institutionnelle*, Paris, La Découverte, 1974.

16 Selon le mot de Pierre Bourdieu.

17 En tant qu'employé et comme représentant de l'employeur, il est en quelque sorte « à cheval » sur la ligne fictive qui sépare l'employeur des employés.

- L'horizontalité peut être biaisée par des rapports de concurrence, d'influence ou de force peu visibles.
- La faiblesse de la transversalité est dommageable, par exemple à propos du « modèle culturel » de l'enseignement (le sens du travail d'enseignement).

Un exemple pouvant nourrir une telle réflexion transversale est cette proposition d'Alain Touraine, de passer d'une « école du devoir » à une « école du Sujet¹⁸ ».

Ce que Touraine appelle une Ecole du Sujet, qui doit, selon lui, se substituer à une « école du devoir » défend trois visées.

- L'école doit reconnaître l'existence de demandes légitimes chez les élèves et leur accorder une place. La visée principale d'une telle école consiste à **aider chacun à défendre sa liberté** personnelle (la liberté de se créer une existence). Ceci impose qu'on ne considère pas l'élève comme une « tabula rasa » ou une cire molle, mais que l'on admette qu'il dispose de ressources et qu'il est fondé à exprimer des demandes (ce qui fait de lui un « commanditaire », comme énoncé supra).
- L'école doit promouvoir la diversité et reconnaître l'altérité et non viser à uniformiser. Il s'agit ici de favoriser toutes les mixités qu'elles soient de genre, de classes, mais aussi de statuts (ouvrir l'école à d'autres adultes) ; ceci implique aussi d'apprendre aux élèves à résister à l'unification consumériste de la société globalisée.
- Enfin, L'école doit produire les conditions d'une égalité effective et ne pas se contenter de déclarations en la matière.

Notons que ces trois visées ne s'accommodent pas facilement du monopole que l'approche psycho-pédagogique a acquis dans notre système d'enseignement :

« La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication¹⁹. »

Notons aussi que pour Touraine, le « système » ne doit pas être changé « d'en haut » et d'un coup, mais par l'encouragement et le soutien accordé aux innovations et notamment aux initiatives des équipes enseignantes.

« Si l'on centre l'école non plus sur la société mais sur les sujets individuels, il devient clair que son fonctionnement doit être décidé par ceux qui enseignent et ceux qui sont enseignés, qui vivent à l'école une grande partie de leur vie ou y préparent leur avenir personnel. Les élèves ne peuvent être que partiellement représentés par leurs parents et je n'entends pas d'argument qui s'oppose à ce qu'ils participent de manière responsable à l'organisation de leur vie à l'école, et donc de l'enseignement lui-même²⁰. »

18 A. Touraine, « L'école du sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 326.

Présentation de cette thématique dans J. Blairon, « L'Ecole du Sujet, un repère structurant ? », in *Intermag.be*, <https://www.intermag.be/405>.

19 A. Touraine, *op. cit.*, p. 344.

20 *Idem*, p. 343.

IV. UNE CONTRAINTE FORTE : LE CHOIX DU REGISTRE OU DES REGISTRES DE L'ACTION

Ce détour par le « modèle culturel » mis en œuvre dans le système d'enseignement et qui est sans doute trop peu étudié, débattu, surtout par les premiers concernés eux-mêmes, nous met sur la voie d'un autre problème d'envergure que doivent affronter les organisations de contre-pouvoir pour lutter contre les pressions indues : le choix de leur(s) registre(s) d'action.

Trois questions majeures me paraissent posées en la matière.

- Le registre du contentieux ou le registre du sens ? S'appuyer sur la loi, les règlements peut être pertinent, mais peut aussi enfermer l'interaction dans un registre de contentieux qui est difficile à articuler avec le registre du sens (débat sur le modèle culturel, sur l'utilité sociale de l'enseignement par exemple). La combinaison des deux est compliquée, mais in fine la réponse à la question « quel est le registre dominant ? » me semble déterminante pour le contre-pouvoir (jusqu'à parfois devenir irréversible).
- Le registre de l'expérience versus le registre de la modernisation (nous entendons par ce terme la capitalisation dans les mains de quelques-uns, voire la confiscation de la conception du pilotage du système) peut être légitimement avancé (comme nous l'avons vu dans l'intervention de l'équipe éducative à propos du projet de permutation de classes), mais alors il faut produire des connaissances à la hauteur de celles produites par les modernisateurs.

Comme vous le dites régulièrement, nous sommes les professionnelles sur le terrain et avons acquis une organisation, une vie quotidienne de classe au sein des locaux que nous occupons actuellement.

- Enfin, une question porte sur l'existence ou l'absence d'une lecture où la question des classes sociales est mobilisée.

Alain Touraine, par exemple, reproche au système scolaire d'être construit sur mesure pour le monde des fonctionnaires et des employés :

« Si l'école cherche avant tout à s'adapter aux tendances dominantes de la société, c'est-à-dire, dans les pays industrialisés, au monde des employés, techniciens et fonctionnaires, qui sont majoritaires, elle tend à exclure ceux qui viennent de milieux différents, en particulier plus bas, et qui supportent mal la préparation à un type d'emploi et de vie auquel ils ont peu de chances d'accéder. Ce qui conduit à ce paradoxe que la prolongation de l'enseignement obligatoire et gratuit peut produire un surcroît d'inégalité sociale²¹. »

François Dubet met en avant de son point de vue que les classes moyennes supérieures ont tendance à surinvestir les logiques de concurrence (meilleure école, meilleur(e) enseignant(e), meilleure méthode) au détriment des logiques de subjectivation (de création de soi) et d'intégration (faire corps ensemble)²².

Enfin, Bernard Lahire, au terme d'une longue enquête sur les inégalités parmi les enfants, titrée « Enfances de classe », met en avant une conception intéressante de l'inégalité sociale : elle débouche sur l'accès pour certains à une *vie augmentée*, tandis que d'autres sont contraints à une *vie rétrécie*.

21 A. Touraine, *op. cit.*, p. 340.

22 Analyse détaillée de cette thématique dans l'étude réalisée par RTA et le RWLP « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle ? », in *Intermag.be*, <https://intermag.be/images/stories/pdf/rta2015m11n6.pdf#page=36>, pp. 36 à 50.

L'accès à une vie augmentée, c'est l'accès à tout ce qui renforce le pouvoir d'agir sur sa situation et sa réalité. « Inversement, (...) pour celles et ceux qui cumulent les « handicaps » et les manques de ressources, c'est toute la vie qui se restreint. Le temps de vie qui se raccourcit, l'espace qui se réduit, le temps de repos ou de loisirs qui s'amenuise, le confort qui diminue, l'horizon mental et sensible qui se referme, et finalement la maîtrise du monde et d'autrui qui s'affaiblit ou disparaît²³. »

V. CONCLUSION :

IDENTIFIER LES TEXTES PORTEURS DE L'ACTION

En conclusion, nous pouvons sans doute avancer que la capacité d'action sur les effets de domination qui peuvent être présents dans l'institution scolaire fondamentale (et qui constituent une catégorie spécifique de pressions non acceptables) dépend du choix pertinent du ou des textes qui seront porteurs de l'action.

Le texte du « harcèlement moral », habituel, ne nous paraît pas le plus porteur, loin s'en faut. En suivant les travaux de Jean-Pierre Le Goff²⁴, nous pouvons identifier trois faiblesses de ce texte « porteur ».

Tout d'abord, il repose sur un concept flou qui produit lui-même de l'abus dans son usage, comme en témoignent les plaintes croisées pour harcèlement.

Ensuite, le concept rabat la problématique sur la question de la personnalité, et souvent de façon pour le moins élastique. Le Goff note ainsi :

« La dénomination de « pervers » est non seulement déconnectée de la sexualité, mais elle prend un sens pour le moins élastique quand l'auteur écrit : « Je garderai également la dénomination de « pervers » parce qu'elle renvoie clairement à la notion d'abus, comme c'est le cas avec tous les pervers. Cela débute par un abus de pouvoir, se poursuit par un abus narcissique au sens où l'autre perd toute estime de soi, et peut aboutir parfois à un abus sexuel²⁵. »

Enfin, le concept de harcèlement rabat la problématique sur les relations interpersonnelles et nous fait manquer toute la dimension sociétale de la problématique, celle qui dépend de **mécanismes impersonnels**, des violences structurelles que des actions politiques peuvent diminuer, comme le rappelle B. Lahire :

« A chaque recul de l'État dans tous les domaines concernant la famille (emploi, logement, scolarité, santé, aides sociales, transports, etc.), ce sont les inégalités qui se creusent entre les classes sociales et des horizons qui se referment. La violence invisible et silencieuse des inégalités – invisible et silencieuse car elles sont le produit de mécanismes objectifs impersonnels – devient plus visible et bruyante lorsque les dirigeants politiques non seulement renoncent aux idéaux égalitaires, mais accroissent les inégalités en faisant peser sur les plus faibles tous les « efforts » et tous les « sacrifices », tandis que les plus dotés sont non seulement épargnés, mais soigneusement protégés²⁶. »

J'ai essayé dans mon intervention de proposer d'autres textes « porteurs de l'action ».

23 B. Lahire (dir.), *Enfances de classe, De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 1169.

24 J.-P. Le Goff, « Que veut dire le harcèlement moral ? », *La France morcelée*, Paris, Folio, 2008. Présentation détaillée de l'argumentation dans J. Blairon, « Le travail comme « monde », face à la désobjectivation », in *Intermag.be*, <https://intermag.be/483>.

25 J.-P. Le Goff, *op. cit.*, p. 184.

26 B. Lahire, *Enfances de classe, op. cit.*, p. 1179.

Des concepts issus de l'analyse institutionnelle, tout d'abord, comme la distinction entre autorité, pouvoir et domination, qui ambitionne, d'une part, d'échapper à l'amalgame des toutes les pressions ressenties et, d'autre part, d'identifier les situations de domination et leur opposer des contreplans, par exemple des « épreuves » que l'exercice du pouvoir peut s'imposer pour fonder ses décisions en justice et en justesse. La distinction des conditions de pertinence du contrôle et de l'évaluation est du même ordre.

Elle est en outre porteuse du véritable enjeu de l'évaluation : collectiviser la question du sens et relier celle-ci aux enjeux de société, comme le fait Alain Touraine lorsqu'il en appelle à une « Ecole du Sujet ». Cette référence nous a permis de mettre en lumière le danger de l'insuffisance d'une ligne « oblique », « transversale », d'interaction entre tous les protagonistes actifs dans l'école.

Enfin, nous avons insisté sur les conséquences majeures que peut entraîner le choix d'un ou de plusieurs registres de l'action. Ce choix ouvre en effet des possibles ou en ferme, conduit à identifier ou à passer sous silence des pans entiers de la réalité. C'est notamment le cas d'une lecture qui ne fait pas l'impasse sur les effets des classes sociales, sur l'enjeu de l'accès à une vie augmentée, que le RWLP traduit fort pertinemment comme « un droit à l'aisance ».

Selon nous, c'est du choix du ou des registres de l'action que dépend notamment notre capacité à *contribuer à ce que l'ordre inégal des choses soit reconnu, contesté et contrarié*.²⁷



Pour citer cette analyse

Jean Blairon, asbl RTA, « Pressions à l'école fondamentale : quelles analyses, quelles actions ? », *Intermag.be*, RTA asbl, février 2023, URL : www.intermag.be/.