

STRESS PERÇU DE L'ENSEIGNANT ET LOGIQUES D'ACTION FACE À LA VIOLENCE DANS L'ÉCOLE

LAURENCE JANOT*

Résumé

De nombreuses enquêtes ont montré que le monde scolaire est en crise, en recherche de sens, avec des enseignants vivant un malaise et devant parfois composer avec des problèmes de violence. Nous choisissons parmi les multiples causes déjà avancées, l'analyse menée par Debarbieux (1999, p. 113) sur l'incohérence des équipes pouvant devenir une variable à risque pour tous ceux qui travaillent dans l'établissement scolaire. Cet article présente la description d'une école élémentaire en France à travers sa configuration sociale (Elias, 1970) et le stress perçu individuellement par les huit enseignants de cette école. À travers l'étude d'un stresser commun à tous, la violence dans la cour, nous essaierons, dans le cadre d'une approche transactionnelle du stress, de découvrir le lien possible entre le stress individuel et la médiation collective permettant ou non d'atténuer le stresser.

135

Abstract

Numerous surveys have found evidence that the educational world is going through a difficult period and is in search of meaning. Teachers are experiencing unrest and sometimes have to cope with problems of violence. Among the numerous explanations and analysis already put forward, we shall side with Debarbieux's analysis (1999, 113) about the issue of the lack of team spirit and the lack of cohesion, as risk factors for all those who work in a school. This paper presents the description of a primary school in France through the analysis of its social characteristics, and the stress perceived by each of

* - Laurence Janot, IUFM d'Aquitaine ; LARSEF (Laboratoire de recherche sociale en éducation et formation) ; Observatoire européen de la violence en milieu scolaire, université Bordeaux 2.

the eight teachers who took part in the survey. Through the analysis of a cause of stress common to all of them, the violence in the school yard, we shall try, by using a transactional approach of stress, to identify the possible link between individual stress and the collective action allowing or not the alleviation of the cause of stress in this school.

Resumen

Numerosas encuestas han mostrado que el mundo escolar vive una crisis, busca un sentido, con docentes que experimentan un malestar y que a veces tienen que adaptarse a problemas de violencia. Entre las múltiples causas ya avanzadas, escogemos el análisis que realizó Debarbieux (1993, 113) sobre la incoherencia de los equipos que puede llegar a ser una variable con riesgo para cuantos trabajan en el establecimiento escolar. Este artículo presenta la descripción de una escuela elemental en Francia a través de su configuración social (Elias, 1970) y el estrés percibido individualmente por los 8 docentes de dicha escuela. A través del estudio de un elemento que provoca estrés a todos, a saber la violencia en el patio de recreo, y en el marco de un estudio transaccional del estrés, trataremos de descubrir el posible vínculo entre el estrés individual y la mediación colectiva que permite o no de atenuar el elemento que provoca estrés.

Zusammenfassung

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass das Schulwesen in einer Krise steckt, wobei die Lehrer sich unwohl fühlen und sich manchmal mit Gewaltproblemen abfinden müssen. Unter den zahlreichen schon behaupteten Ursachen wählen wir die Studie von Debardieux (1999, 113) über den Mangel an Team- und Geistarbeit als Risikofaktor für alle, die in einer Schule arbeiten. Dieser Artikel beschreibt eine Grundschule in Frankreich durch die Analyse von ihrer sozialen Zusammensetzung (Elias, 1970) und von dem Stress, den jeder von den 8 Lehrern dieser Schule empfindet. Indem wir einen Stressfaktor, die Gewalt auf dem Schulhof, studieren, versuchen wir im Rahmen einer interaktionellen Vorgehensweise, die mögliche Verbindung zwischen dem individuellen Stress und der kollektiven Schlichtung zu entdecken, die den Stressfaktor mildern kann oder nicht.

INTRODUCTION

Il est aujourd'hui commun d'entendre les enseignants se plaindre de leur métier devenu difficile, encore faudrait-il se rappeler les conditions d'exercice du siècle passé ou plus près de nous, la dure réalité d'une classe de banlieue parisienne dans les années 60, agitée de ses 45 « blousons noirs », les laisser pour compte d'une folle urbanisation (Vincenot, *À rebrousse poils*, 1962). Mais au XXI^e siècle, c'est une autre perception du monde qui nous anime, un monde de désenchantement, du vide dirait un post-moderne : nous commençons à ressentir « Les conséquences de la modernité » (Giddens, 1994) qui doivent être analysées moins en termes de crise qu'en termes de rupture, mutation et transformation donnant à vivre des expériences à la fois novatrices et déconcertantes, caractérisées par des épreuves à surmonter (Martucelli, 2001, pp. 12-17). Or, si le stress a toujours existé (sémantiquement, le terme remonte au I^{er} siècle avant J.-C.), il prend aujourd'hui une connotation particulière dans un environnement fait d'incertitudes, de dérégulations et d'affaiblissement des institutions. Dans un tel contexte, nous avons voulu interroger les épreuves que peuvent vivre les enseignants dans l'école d'aujourd'hui, et qu'ils peuvent ressentir et percevoir comme du stress.

Au vu de la variabilité sémantique du terme, nous choisissons de ne pas définir *a priori* le « stress », si ce n'est de manière très large comme des tensions, des épreuves nécessitant pour la personne une adaptation plus ou moins difficile et réussie. Nous avons aussi en tête la définition classique et largement répandue de Lazarus et Folkman (1984, p. 18) : « Le stress psychologique est une relation particulière entre la personne et l'environnement évaluée comme la mettant à l'épreuve ou excédant ses ressources, et mettant en danger son bien-être » (1). Ainsi, même si Dubet (2002, p. 92) donne une vision assez optimiste de l'école primaire qui aurait assez bien réussi sa transformation « sans que les acteurs aient le sentiment de rompre brutalement avec une histoire et un modèle », il oublie toutefois de s'interroger sur le prix à payer pour cette réussite plus ou moins élevée selon les enseignants. À l'heure où la violence dans les écoles plus souvent faite d'incivilités, d'agressions verbales ou physiques, de brimades quotidiennes (Debarbieux, 1999) vient renforcer le sentiment et le vécu du malaise enseignant, nous avons voulu interroger le stress et l'engagement des professionnels pour la gestion efficace d'un problème devenu parfois bien crucial. C'est donc une analyse des logiques d'actions individuelles et collectives mises en place par les 8 enseignants d'une école élémentaire face à des situations perçues comme violentes que nous présentons ici au regard aussi de leur stress perçu.

1 - « Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being ».

- Quels faits ou situations sont perçus comme violents, comment les enseignants interrogés en parlent-ils ?
- Quelles logiques d'action sont mises en œuvre tant au niveau individuel que collectif (soutien social entre autres) ?
- Quel est l'impact de ces actions tant au niveau individuel qu'au niveau du stressé lui-même ?
- Quelle hypothèse pouvons-nous avancer quand à l'effet rétroactif sur les faits ou les situations de violence ?

MODÈLE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

Le portrait de cette école élémentaire s'inscrit dans le cadre d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2002-2003 auprès de 70 enseignants d'écoles maternelles et élémentaires répartis sur trois types de zone: une zone d'éducation prioritaire (ZEP), une zone sensible et une zone favorisée. Une méthodologie plurielle permet d'opérer un va-et-vient entre des discours, des observations ethnologiques et des données quantitatives traitées par l'outil statistique :

- 70 observations de classe pour noter d'éventuelles situations de tensions, assorties des propos tenus par l'enseignant.
- 70 entretiens semi-directifs à partir des faits observés.
- Un test de stress (2) (PSS, *Perceived Stress Scale*) passé en fin d'entretien, qui décrit la façon dont le sujet perçoit et interprète les événements extérieurs, sans pour autant manifester les symptômes de détresse psychologique. Il mesure le degré de contrôle des situations et de l'environnement au cours du mois écoulé (cf. annexe).
- Un journal de terrain, relevant les anecdotes, les petits incidents, les perceptions du chercheur, validées par la triangulation ethnologique.

Cette méthodologie dite de la triangulation a été rattachée à un modèle d'analyse dont les fondements reposent sur la conception würmienne de l'activité sociale ainsi que sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984). En reliant une théorie du stress ancrée dans le paradigme de la transaction avec les théories de l'action, nous avons voulu nous démarquer de ce qui avait été fait jusqu'à présent sur le sujet du stress qui depuis les années quatre-vingt est observé dans différents champs disciplinaires (psychanalyse, psychologie de la santé, épidémiologie, ergonomie du travail, sociologie). Dans chacune de ces disciplines, des résultats ont été avancés sur le stress des enseignants à différents niveaux et dans de nombreux

2 - S. Cohen, G.M. Williamson, « Perceived stress in a probability sample of the United States », in S. Spacapan, S. Oskamp (eds), *The social psychology of health*, London, Sage Publications, 1988, pp. 31-67.

pays (la France ayant un certain retard sur le sujet) : des causes professionnelles, appelées aussi « tresseurs » professionnels ont été répertoriées à l'aide de tests et questionnaires, des stratégies d'adaptation (*coping*) ont été décrites en fonction de la personnalité de l'enseignant, des conséquences sur la santé mentale et physique ont été repérées, mais peu d'études, pour ne pas dire aucune à notre connaissance se sont arrêtées sur le processus transactionnel en lui-même, plus précisément sur ce moment central où la personne dans son contexte, intégrée à une configuration sociale particulière (au sens de Elias, 1970) va engager des logiques d'action en fonction de stressseurs particuliers et en fonction aussi de son niveau de perception du stress plus ou moins élevée. Si nous nous sommes attachée à comprendre les rouages humains du processus tant au niveau psychologique que sociologique c'est pour dégager quelques caractéristiques typiques de l'action et de la perception à l'œuvre dans l'épreuve que peut aujourd'hui traverser un enseignant dans l'exercice de son métier, et plus particulièrement l'épreuve de la violence à l'école. Nous avons donc analysé nos données de recherche à travers un modèle qui s'inscrit dans le paradigme transactionnel et qui met en jeu des idéaux-types de logiques d'action empruntés à Weber (l'action émotionnelle ou rationnelle), Touraine (la subjectivation), Giddens (l'auto réflexivité), et Bourdieu (l'habitus décalé). Nous avons profité de notre place en Sciences de l'Éducation pour « réconcilier » ces auteurs, et ces rapprochements théoriques nous ont permis de découvrir Bourdieu proche de Touraine, son idée d'habitus et d'hystérésis décrivant des situations de décalage et de désajustement pouvant conduire à une subjectivation, idée convergente avec Martucelli (1999).

Les résultats qui vont suivre s'inscrivent donc dans ce cadre conceptuel et méthodologique, ils ne sont qu'une infime partie des données recueillies, analysées et interprétées pour notre thèse de doctorat intitulée « Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective ».

RÉSULTATS

Nous avons choisi une école parmi les 16 visitées dans laquelle tous les enseignants sans exception et unanimement s'étaient portées volontaires pour notre enquête, sans doute parce que se disent « stressés dans cette école où il y a beaucoup de problèmes ». Au moment d'analyser les 8 entretiens, nous avons donc eu la volonté de déceler éventuellement un stressseur commun afin d'étudier le stress individuel perçu par chaque enseignant, ses logiques d'action soutenues ou non par le collectif.

Après renseignements pris auprès des enseignants, nous pouvons dresser le portrait suivant de cette école élémentaire que nous appelons Jules Ferry.

Caractéristiques de l'école

184 élèves dont 12 en classe de perfectionnement
8 classes : une moyenne de 23 élèves par classe
équipe pédag. : 9 enseignants, 1 RASED (3), 2 aides-éducatrices
architecture : un bloc rectangulaire de 2 étages, vétuste, cour non aménagée,
buissons et quelques arbres, espace foot.

L'école se situe dans le quartier nord d'une grande agglomération. Ce quartier fut construit dans les années soixante-soixante-dix pour reloger, entre autres, les familles écartées d'un quartier insalubre du centre ville. Il se compose de grands ensembles, d'espaces verts, d'une église, d'installations sportives, d'une piscine olympique, d'une grande surface avec sa galerie marchande et enfin de services publics (poste, CPAM, centre social). Deux groupes scolaires, un lycée et un collège sont intégrés dans ce quartier. L'école Jules Ferry a la particularité de se situer dans une enclave, à la fois sociale et architecturale. En effet, les deux plus grands immeubles construits en quinconce l'enserrent. Dans les années soixante, ils furent occupés en majorité par des rapatriés d'Algérie. Aujourd'hui ce sont les logements de familles nombreuses originaires d'Afrique noire et du nord. Les rapatriés d'Algérie maintenant âgés sont toujours présents mais sans leurs enfants. La population est ainsi passée en une trentaine d'années de 25 000 à 8 000 individus faisant chuter les classes du groupe scolaire de 30 à 8.

140

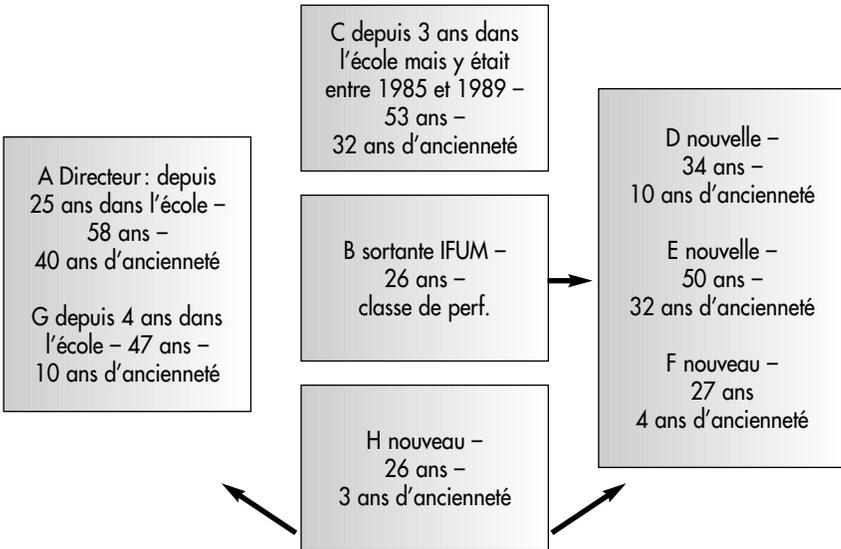
Une enseignante de l'école y travaillant déjà dans les années quatre-vingt complète par des anecdotes l'histoire de cette enclave et de son école : « Le G. c'est une cité construite vers 1962 au moment des rapatriés d'Afrique du nord. Ce que je crois c'est qu'il y a eu deux communautés très opposées, les pieds-noirs et les Maghrébins et déjà j'entendais ça. Les Français "chrétiens" disaient, on ne met pas nos enfants ici, on les met à S., parce qu'ici c'est l'école des Arabes, etc., parce qu'on avait placé les familles nord-africaines dans les deux barres, les gens enlevaient leurs enfants d'ici pour les mettre là-bas. Déjà au départ, on a voulu faire de cette école un ghetto, pas les autorités, mais la population elle-même, la population du G. a fait de la ségrégation, ça a commencé il y a 15 ans, S. a grandi, c'est une école qui a prospéré, ils sont arrivés à 14 classes, alors que cette école, au départ, en fait, il y

3 - RASED : Réseau d'aide scolaire aux enfants en difficulté dans lequel interviennent trois types d'enseignants (psychologue scolaire, maître de rééducation, maître d'adaptation).

avait 2 écoles, il y avait filles et garçons, il y avait 17 classes par école, il y avait des locaux pour 34 classes, et il y avait probablement assez pour mettre 34 classes dans l'école, et ça s'est rétréci comme peau de chagrin à cause de ça. La situation qu'on a maintenant elle a été créée il y a 30 ans, en fait.»

La fonction de direction est occupée par le même enseignant depuis 25 ans. Deux adjointes sont présentes depuis 3 et 4 ans dont une a déjà passé 4 ans dans l'école il y a plus de 15 ans. Cinq nouveaux sont arrivés l'année de notre enquête dont une enseignante avec une trentaine d'années d'ancienneté en remplacement d'un congé longue maladie. Les trois plus anciens de l'école ont entre 47 et 58 ans. Les quatre nouveaux ont entre 26 et 34 ans et aucun n'a choisi de venir enseigner dans cette école qui se compose de cinq femmes et trois hommes.

À partir de notre observation flottante croisée avec les discours de chacun, nous avons pu évaluer les positions de chaque enseignant dans le groupe, les alliances et les oppositions, bref les interdépendances qui nous sont apparues au cours de l'année scolaire et qui furent confirmées par les enseignants eux-mêmes (les flèches indiquent la mouvance des alliances au cours de l'année).



Trois groupes se distinguent : un duo partageant des valeurs et une vision commune du métier, trois enseignants isolés qui observent sans prendre ouvertement partie dans le conflit et enfin un trio de trois contestataires que finira par rejoindre l'enseignante B, comme l'enseignant H, plus partagé entre les deux groupes en conflit.

L'enseignante C qui a connu l'école il y a 15 ans et qui reste assez isolée et éloignée du conflit nous livre sa perception du groupe dans sa globalité.

« C'est terrible parce qu'il y a 15 ans c'était une direction très rigide, peut-être trop, on ne pouvait pas faire ci ou ça, forcément quand on avait envie d'innover, c'était difficile, maintenant il y a une sorte de souplesse, avec le temps les gens s'assouplissent, mais en même temps c'est plus par fatigue que par conviction, on est plus souple parce qu'on n'a plus la force d'être rigide. Dans l'école, je sens qu'il va y avoir des heurts parce que les jeunes qui arrivent et qui se mettent à contester [...] Mais des clans qui se forment pour être contre le directeur, c'est embêtant, et ça ne résout rien, parce qu'il va se rigidifier encore plus, il va faire une résistance. Ça aurait été comme ça, il y a 15 ans, avec cette équipe très contestataire, maintenant ça se passe mieux parce qu'il y a la lassitude, le directeur n'en peut plus, il a tenu cette école à bout de bras pendant 25 ans ».

Les 8 enseignants de l'école se répartissent comme tel sur l'échelle de stress perçu (4) :

Pas stress	A : directeur (PSS 20) (5)
Peu stress	B : sortante IUFM (PSS 30)
Stress, hyperstress	C (PSS 32) D (PSS 38) E (PSS 38) F (PSS 37) G (PSS 44) H (PSS 44)

142

L'analyse qui suit montre le lien entre le stress commun que nous avons relevé dans les entretiens, à savoir la violence ressentie dans l'école, et l'adaptation individuelle puis collective, suivie d'effets au niveau des individus mais aussi au niveau du stresser lui-même.

Différents types d'action sont à l'œuvre dans la médiation individuelle avec le stress de la violence des enfants, chacun choisissant en fonction d'une histoire passée ou de la disposition d'esprit du moment présent ou encore de sa capacité de contrôle (PSS), une stratégie d'ajustement au stresser. En effet, « en tant que modes d'articulation et d'intégration de comportements divergents et contradictoires, les solutions supposent et instituent à la fois une structuration humaine, c'est-à-dire un minimum d'organisation, des champs de l'action sociale » (Crozier, Friedberg, 1977, p. 14).

4 - Voir en annexe, le test de stress ainsi que la répartition de l'ensemble de la population sur l'échelle de stress.

5 - *Perceived Stress Scale*.

Mais reste posé le problème des mécanismes d'intégration de ces comportements d'acteurs à l'intérieur de la structure collective ; reste en suspens le processus interne et intime de « l'institutionnalisation provisoire et toujours contingente de la solution au difficile problème de la coopération » (*ibid.*, p. 93), en vue de résoudre une situation stressante pour tous, à des degrés différents. Nous voulons donc décortiquer l'intimité du groupe dans sa façon d'appréhender le problème collectivement dans un jeu de pouvoirs et d'interdépendances entre les huit enseignants.

Le directeur actuel, à son arrivée en septembre 1976 « avait envie de faire des choses bien, après petit à petit [...] pour lui il y a ceux qui restent, les bons et ceux qui s'en vont, les méchants. Donc tu montres un certain attachement à l'école, il va avoir ce côté protecteur, tout ce qui mériterait d'être débattu par rapport à des attitudes anormales, à être réfléchi, tout ça est bouclé, étouffé », et ces paroles de notre informateur (une ancienne de l'école) vont être largement confirmées dans les entretiens avec les enseignants.

Le directeur (PSS 20, pas stressé) a donc dirigé l'école jusqu'à présent d'une façon rigide, par l'imposition d'une forte autorité qui peut remonter à son expérience de service militaire dans la légion étrangère et son passage en début de carrière dans des classes de fin d'étude où les élèves venaient avec les crans d'arrêt, menaçaient avec le compas : « Je n'ai jamais lâché le morceau et je ne lâcherai jamais [...] j'y ai laissé ma peau pour réussir quand même ». C'est, nous dit-il, une question de force de caractère, de volonté de tenir. Il a vu certains de ses collègues craquer : « 3^e marche, il n'y a plus personne, moi, la 4^e, je suis à plat ventre, mais je suis sur la 4^e, tant pis. » Avec cette force de caractère, il veille à soutenir moralement les jeunes qui doivent faire face à « la horde sauvage » : il nous dit avoir essayé d'aider sa jeune collègue, déchargée de direction, mais il ne put éviter qu'elle soit changée d'école n'arrivant plus à tenir la classe difficile.

L'enseignante G (PSS 44, hyper stressée), que nous avons vue au bord des larmes pendant l'entretien nous dit être très soutenue par le directeur : « Pour moi c'est quelqu'un de confiance. Je le trouve extrêmement tolérant, ce qui peut paraître bizarre, très fin dans ses analyses quand on a l'occasion de discuter [...] Il m'a soutenu les premières années ». Ce soutien ne semble pas superflu parce que « je ne vois pas comment on va s'en sortir d'ici le mois de juin si on n'a pas des classes et des enseignants supplémentaires, malgré toute notre bonne volonté, l'énergie de certains collègues, je suis pessimiste ». Nous supposons donc que c'est pour cette façon rassurante et paternaliste d'aider le collègue, que la jeune enseignante de classe de perfectionnement (B) apprécie son directeur : « La direction c'est plutôt de l'aide qu'un obstacle. Comme disait D., si J. n'était pas directeur, je partirai. On a un directeur très bien qui prend des décisions. » Et comme le souligne l'enseignante C (PSS 32, stressée) : « C'est terrible de dire ça, mais il arrive un moment quand la

négociation et le dialogue sont impossibles, que la souplesse ne mène à rien, qu'au mépris, qu'à l'insulte de la part des enfants, à ce moment-là il faut quelqu'un de rigide pour dire stop, peut-être qu'il était l'homme de la situation, mais ce n'est pas l'idéal du tout. C'est complexe. » En effet, si cet homme a réussi par le passé à tenir l'école sous son autorité, rassurant ainsi certains enseignants par son côté protecteur, aujourd'hui, la situation semble lui échapper au point de ne pas comprendre cette « horde sauvage » sans foi ni loi face à laquelle il est obligé de faire plus le gendarme que le magister, au point aussi de fuir ces quelques collègues qui veulent modifier le fonctionnement établi (observation flottante). Pourtant poussé par ces mêmes collègues à mettre en place une action qui pourrait atténuer la violence, il reste prisonnier d'un habitus professionnel révolu, qui l'empêche de concevoir un projet novateur. Pour certains, il aurait peur d'agir, pour d'autres « *il n'en peut plus* », chacun essayant de cerner une personnalité énigmatique. Toutefois, son faible niveau de stress lui permet sans doute de minimiser la violence de la cour de récréation, et de faire face à la situation. Sa logique d'action reste ancrée dans « des modes de régulation scolaire traditionnels se trouvant en porte-à-faux par rapport aux nouvelles donnes » (Martucelli, 2001, p. 250). Ainsi, quand l'enseignant H (PSS 44, hyperstressé) propose la mise en place du permis à point, on lui répond qu'« *ici, le permis ils te l'ont défait en un jour, ils n'en ont rien à faire. Y en a qui vont faire du trafic de points dans la cité* ». Sans doute ce moyen de coercition aurait permis à cet enseignant de mieux s'adapter à un climat scolaire tendu car il avait « *beaucoup de mal à supporter leur sauvagerie* » jusqu'à imaginer quitter le métier : « *Le premier mois, je pensais arrêter, je voulais me reconvertir, j'étais vraiment très mal.* » Pourtant dans un sursaut d'adaptation, il accepta de donner à sa profession une dimension éducative ; ce changement de point de vue (l'hystérésis chez Bourdieu, 1980) pour survivre dans un environnement oppressant l'amena ainsi à mieux supporter la situation : « *Je me dis que ces enfants sont intéressants.* »

L'enseignant F (PSS 37, stressé) essaya également un refus quand il proposa un conseil d'enfants. Cet outil, en lien avec le permis à point lui aurait sans doute permis de gérer tous ces enfants en demande de réparation : « *Quand mes gamins viennent me dire un tel m'a fait ça, 4 ou 5 qui débarquent en même temps, c'est ingérable, stop, on arrête. Ce n'est pas bien ce que je fais [...]* ». Arrivant à l'école, stressé parce que « *je me demande ce qui va me tomber dessus* », il en repart « *épuisé [...]* je n'aime plus ce que je fais en ce moment, ça me fait poser des questions sur mon choix professionnel ». À la vue « *d'un ou deux nez en sang, des yeux pochés* », l'enseignant souhaiterait alors que le directeur « *montre que c'est lui l'autorité en agissant de manière franche, directe, tranchée, mais il ne le fait pas* ». C'est lors d'une altercation avec un père d'élève rabroué pour avoir uriné dans le lavabo, qu'il prendra toute la mesure du désengagement du directeur face à l'agression du parent contestataire de l'autorité de l'enseignant. L'affaire susceptible d'être portée devant les tribunaux sera étouffée par l'Inspectrice qui demanda à l'enseignant F de

faire amende honorable pour avoir « secoué » l'élève en train d'uriner. Une réaction de type émotionnel s'ensuivra par un arrêt maladie d'une semaine, l'enseignant s'étant senti bafoué dans la justesse de son action envers l'élève ayant pourtant commis un acte répréhensible.

L'enseignante D (PSS 38, stressée), quant à elle, alla jusqu'à exploser en salle des maîtres, ne supportant plus l'inaction collective face aux problèmes de la récréation, et elle n'aura de cesse de s'engager tout au long de l'année dans une action contestataire parce qu'« *ils sont fous, c'est de la violence à l'état pur, ils se battent et ils n'ont rien à faire de l'enseignant* ». Elle non plus ne sera pas entendue dans sa proposition d'une double-récréation. Montrant un engagement radical dans l'action (Giddens, 1994), « *j'ai dit, maintenant, ça clash !* », parce que « *c'est le problème de la direction, j'ai senti que c'était là que ça clochait* ». Ne voyant pas aboutir ses revendications, elle en arriva à la conclusion que « *les moments de stress sont en dehors de la classe et pas dans la classe, c'est fou* ». En plus du directeur, elle se heurtera un temps à des enseignants comme B (PSS 30, peu stressée), qui préfère l'acceptation pragmatique de la situation et une stratégie de survie en se réfugiant dans la salle des maîtres pendant les récréations dont elle est dispensée en tant que maîtresse de classe de perfectionnement : « *Tous ces enfants qui passent leur temps à s'insulter, à se battre, ça oui, ça me touche*. » Son faible score de stress lui permet peut-être aussi, comparée à ces autres collègues plus stressés de supporter un temps la situation, de protéger encore un peu ses élèves dans sa classe cocon, qui commence pourtant à souffrir des retombées de cette violence de cour (racket, vengeance, envie d'en découdre à la récré). Mais ne voyant pas ce qui pourrait être mis en place, elle sent que « *quelque chose est en train de monter dans l'école et ça finit par pénétrer dans toutes les classes* ».

À entendre le discours de ces huit enseignants, nous pouvons voir pourtant émerger une possibilité d'action collective rendue inopérante du fait des logiques d'action individuelle méconnues de l'ensemble et non fédérées : ainsi, l'enseignante C (PSS 32, stressée), qui est décrite par le groupe comme passive, suiveuse et mal dans sa peau, à qui on ne dit plus bonjour, pose pourtant une parole sûre et synthétique sur le problème, démontrant par là une pensée auto réflexive dans le sens de la survie, mêlée à une capacité d'analyse fine de la situation qui fait d'elle un acteur-sujet : « *À force de se tenir à l'écart, c'est moi qui suis considérée par les autres comme rétrograde et peu encline à la nouveauté* » et de se plaindre des réunions stériles et des plaintes et revendications de plus de moyens alors que son idée est « *formons une équipe qui accepte de prendre le problème en charge* ». C'est avec « l'acceptation pragmatique et le souci permanent de la survie » (Giddens, *id.*, pp.141-143) qu'elle décide pourtant de finir sa carrière ici, à cinq minutes de chez elle, préférant ces « *blousons noirs* » aux « *blousons dorés* » des zones chics.

Or, cette incapacité et inertie collective laisse ainsi le champ libre aux grands élèves d'organiser au sein même de l'école la vengeance de leurs petits frères agressés (récit de l'enseignante B). Toute la difficulté réside dans la gestion de cette dynamique d'un groupe professionnel qui a pourtant pour mission de protéger les élèves de trop de violence. Mais comme on l'a vu précédemment, le directeur prisonnier d'un habitus décalé ne peut assurer cette gestion aujourd'hui nécessaire. Et la difficulté est d'autant plus grande qu'à l'analyse des discours des 8 enseignants, nous avons pu mettre en évidence différents types de logiques d'action qui devraient pouvoir être exposées par chacun avant tout démarrage d'une action collective :

- L'action émotionnelle : quand l'enseignante est touchée par le spectacle de la violence, au point de s'y soustraire dans la salle du café, quand l'un semble avoir peur, quand l'autre pleure, quand un autre avoue être très mal mais en période de ressaisissement.
- L'action rationnelle en valeur : quand le directeur évalue la situation en fonction de ses convictions, porté par la croyance dans l'autorité morale et physique. Il essaie de « redonner un coup de fouet aux jeunes » parce que « le principe même d'enseigner, ce n'est pas de faire le gendarme d'abord pour enseigner après, ce serait même enseigner sans faire le gendarme ». Sans doute parce qu'il parvient à bien séparer l'école de sa vie privée, il arrive en fin de carrière à supporter « des enfants qui font dans la classe ce qu'ils font chez eux, ce qu'ils font au centre social, ce qu'ils font dans la rue, c'est-à-dire le respect de rien et de personne ».
- L'action prisonnière d'un habitus : quand quatre enseignants avouent ne plus savoir quel métier il exerce : « Policier, juge, gardien de troupeaux à l'occasion » ou encore se prennent à regretter « l'école de la République où on était d'abord un enseignant et pas un éducateur ».
- L'action de type auto réflexif de l'enseignant écartelé entre une confiance dans les personnes et le système et la vulnérabilité de son être intérieur qui le pousse à rechercher sa propre identité professionnelle comme stratégie d'adaptation : l'enseignante C a le souci d'une acceptation pragmatique de la situation pour y survivre, l'enseignante E choisit l'engagement radical en faveur de la mobilisation et de la contestation, apparaissant leader de l'opposition à l'autorité dominante et enfin les enseignants F, G et H optent plutôt pour un pessimisme cynique qui les conduit à presque haïr les élèves.

146

Sans véritable action commune concertée (exceptée la double récréation qui continue par ailleurs à poser des difficultés : l'enseignante contestataire se plaint en effet que 15 minutes chrono pour descendre, se détendre et remonter en classe suffisent à agiter davantage les enfants), l'établissement continuera donc à avoir la mauvaise réputation d'école très difficile et violente qu'il faut éviter à tout prix (paroles de collègues remplaçants). Les stratégies parentales sont aussi très visibles : les petites sections de l'école maternelle sont très chargées car le secteur de recrutement englobe un quartier favorisé, tandis que les grandes sections ont un faible effectif car les

élèves de ce quartier-là sont déjà partis dans d'autres écoles par des dérogations : « *Moi, mon gamin de 3 ans et demi, même à la maternelle, il vit très mal la ZEP, la violence, c'est très difficile, donc de toute façon on va ailleurs* » (enseignante D).

Et pour être repassée dans l'école l'année suivant notre enquête, nous avons pu entendre la satisfaction des enseignants qui sont restés (les 3 plus contestataires étant partis) : « *Cette année, ça va bien mieux, y a moins de violence* », même si rien de plus n'a été entrepris. Nous sommes alors souvenue des paroles de l'enseignante D très engagée dans l'action : « *Il y en a qui réfléchissent, qui sont d'accord, qui bougent, d'autres attendent pour voir, par contre y en a qui mettent les freins, là la source de stress est là* », et nous sommes restée perplexe devant un tel changement de point de vue d'une année sur l'autre en nous demandant si la perception de la violence ne dépendait pas grandement de la façon dont le collectif la vivait dans ses interrelations. Les « engagés » une fois partis, tout pouvait reprendre sa place, au risque de banaliser des faits peu ordinaires.

DISCUSSION

Nous pensons donc, au vu de cette souffrance et insatisfaction parlées que le prix à payer pour s'adapter et survivre aux épreuves du métier peut être assez fort. Nous considérons aussi qu'il est grand temps de se pencher collectivement sur « les dominations ordinaires » (Martuccelli, *ibid.*) en jeu aujourd'hui dans l'école et dont la violence et le stress seraient deux indicateurs parmi les plus voyants. Il est donc important d'insister qu'enseignants comme élèves sont soumis à des épreuves d'adaptation et de lutte pour la survie, et dans un espace scolaire parfois assez chaotique, certains enseignants choisissent la stratégie du pessimisme cynique les conduisant à ne plus supporter ces élèves difficiles, à les considérer comme des adversaires. Or, « Si autrefois nous souffrions d'être soumis à un ordre, aujourd'hui nous souffrions d'être soumis à un désordre dans lequel peuvent se déchaîner des éléments de domination extrême » (Touraine, 2000, p. 130). Ainsi, à travers l'analyse du stress des enseignants, nous pensons avoir enrichi les observations de Debarbieux sur cette usure quotidienne qu'il a déjà décrite (1995, 1999). En effet, c'est en ouvrant la boîte noire d'une école, en fouillant dans son intimité professionnelle que nous avons pu faire émerger le stress et les actions des enseignants confrontés à la violence.

Nous ne voulons pas terminer sans proposer quelques pistes d'actions susceptibles de rendre opérationnel et plus efficace l'action du groupe fondée sur l'expression des difficultés et souffrances, non plus à travers une plainte individuelle ou collective, culpabilisante et stigmatisante mais bien plutôt à travers la construction d'un « nous » respectueux des « je » (De Singly, 2003, p. 10) qui permettra de rassembler les énergies.

- Modifier dans le fond la formation initiale pour apprendre à faire un pot commun du stress et des difficultés, fondement de projets d'équipe réels et non plus virtuels sur le papier.
- Insister sur le rôle de la direction d'école en faveur de gouvernements d'établissements démocratiques reposant sur une communauté scolaire en apprentissage mutuel, élèves comme enseignants, sortant alors d'une « comédie de la maîtrise » (Perrenoud, 1996).
- Créer de nouveaux métiers d'accompagnement de type « *counselling* » pour une recomposition identitaire du métier.

Si cet article, et plus largement notre thèse de doctorat, permettent d'aider à construire de tels outils, alors nous aurons été fidèle à notre posture de praticienne réflexive (nous sommes enseignante en école élémentaire, et depuis septembre 2005, maître de conférences IUFM d'Aquitaine), engagée dans l'amélioration des conditions de travail, autant pour les enseignants que pour les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). – *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil.
- DEBARBIEUX E. (1996). – *La violence en milieu scolaire*, 1. « État des lieux », Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E. (1999). – *La violence en milieu scolaire*, 2. « Le désordre des choses », Paris, ESF.
- DE SINGLY F. (2003). – *Les uns avec les autres*, Paris, A. Colin.
- DUBET F. (2002). – *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- GIDDENS A. (1994). – *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- JANOT L. (2003). – *Stress individuel des enseignants d'école primaire et médiation collective*, thèse de doctorat (sous la dir. d'E. Debarbieux), Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
- LAZARUS R. S., FOLKMAN S. (1984). – *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer Publishing Company.
- MARTUCELLI D. (1999). – *Sociologie de la modernité*, Paris, Gallimard.
- MARTUCELLI D. (2001). – *Dominations ordinaires*, Paris, Ed. Balland.
- PERRENOUD PH. (1996). – *Enseigner, agir dans l'urgence*, Paris, ESF.
- TOURAINÉ F., KHOSROKHAVAR F. (2000). – *La recherche de soi*, Paris, Fayard.

ANNEXE

Échelle de stress perçu (Cohen et Williamson, 1988)

Consigne : je vais vous poser 14 questions qui concernent vos sensations et vos pensées pendant le mois qui vient de s'écouler. Vous essayez de répondre rapidement en indiquant la fréquence de ces sensations et pensées parmi les cinq choix proposés : Jamais/Rarement/Parfois/Assez souvent/Très souvent.

Au cours du dernier mois

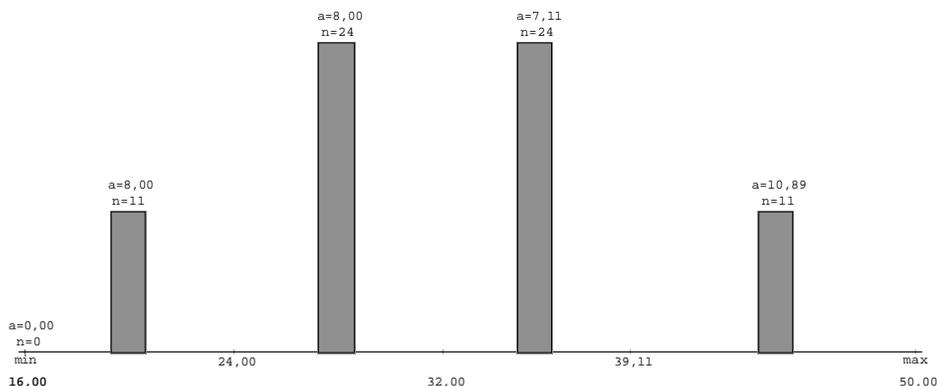
1. ... avez-vous été dérangé par un événement inattendu ?					
2. ... vous a-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ?					
3. ... vous êtes-vous senti nerveux et stressé ?					
4. ... avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens ?					
5. ... avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui survenaient dans votre vie ?					
6. ... vous êtes vous senti confiant dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels ?					
7. ... avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?					
8. ... avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ?					
9. ... avez-vous été capable de maîtriser votre énervement ?					
10. ... avez-vous senti que vous dominiez la situation ?					
11. ... vous êtes-vous senti irrité parce que les événements échappaient à votre contrôle ?					
12. ... vous êtes-vous senti préoccupé par des choses que vous deviez mener à bien ?					
13. ... avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps ?					
14. ... avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les surmonter ?					
	1	2	3	4	5

Les items 4, 5, 6, 7, 9, 10 et 13 sont notés en sens inverse.

Le score de stress a été calculé sur 13 items (sans la question 12) pour correspondre à la validation française du test qui a été effectuée par le Laboratoire de psychologie de la santé, université Bordeaux 2 (2003).

Répartition de la population (70 enseignants) sur l'échelle de stress perçu

4 classes ont été identifiées à partir de l'écart type à la moyenne afin de faire apparaître les éléments marginaux et le groupe moyen de la population qui se situe entre 24 et 32 (médiane).



Moyenne: 31,53 – Écart-type: 7,58 - Médiane: 32

70 observations valides - Somme: 2207,00 - Variance: 57,38 -

Valeur la plus fréquente: 32 (8n°)

La dépendance est peu significative ($\chi^2 = 9,66$, $ddl = 3$, $1-p = 97,83\%$).

150

Nous considérons que tous les enseignants ayant un score au test supérieur ou égal à la médiane ($> \text{ou} = 32$) ont une forte voire très forte perception de stress :

Score	Nb. cit.	Fréq.
de 16 à 23 (pas stress)	11	15,71 %
de 24 à 31 (peu stress)	24	34,28 %
de 32 à 50 (stress, hyperstress)	35	50,00 %
TOTAL observations	70	100,00 %

Une majorité d'enseignants, la moitié, perçoit donc les événements comme imprévisibles, stressants et menaçants. Ils ont le sentiment de ne pas contrôler les situations.