

## La classe intenable, épreuve de force de l'enseignant ? (Et jusqu'à quand...)<sup>1</sup>

Olivier Maulini  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2012

Quel est le premier devoir d'un enseignant<sup>2</sup> (hormis être à l'heure, évidemment) ? Celui de *tenir* sa classe durant un ou deux ans, afin que cette classe *contienne* effectivement le groupe d'élèves qu'on lui a confiés pour un temps. Une filière, un degré, une ou plusieurs disciplines scolaires : on sait que ce quadrillage institutionnel – hérité des Jésuites – dessine autant de cellules de base à répartir chaque année entre des professeurs assez indépendants pour en gérer une ou plusieurs chacun de leur côté. Tant que toutes les unités sont dûment tenues de l'intérieur, leur cohabitation est stable et tout se tient : l'école contient les écoliers, l'ordre se maintient, il est légitimé.

Mais quand trop de classes deviennent trop « difficiles » à tenir pour les enseignants, quand elles mettent trop durement à l'épreuve, d'une part la force intérieure de chacun d'eux, d'autre part le pouvoir qu'ils exercent sur les élèves récalcitrants, on peut se poser aux moins deux questions, peut-être complémentaires, mais qui ne regardent pas dans la même direction : 1. À l'ère du déclin des institutions, comment chaque professionnel peut-il continuer – à lui seul – d'assurer l'ordre scolaire localement ? 2. Au demeurant, cet ordre dépendra-t-il encore longtemps du dévouement, du charisme et/ou de l'inventivité d'une galerie de héros solitaires, ou demandera-t-il aussi une école moins cloisonnée, plus solidaire, organisée différemment ? Le thème des « classes difficiles » invite à cette réflexion : parce qu'il pose la question de ce qui est foncièrement éprouvant (ou non) dans l'enseignement ; qu'il y répond sans faux-fuyant ; qu'il montre comment chaque maître peut réagir aux problèmes et les prévenir en amont ; mais qu'il ajoute aussi que rien de ce qui se passe dans une classe ne peut trouver sa résolution dans cette seule classe... Reprenons une à une ces étapes du raisonnement.

### Difficile ?

Qu'est-ce qu'un « classe difficile » ? Assumer ou revendiquer cette expression, voilà peut-être – et puisque les mots conditionnent l'action – la première des difficultés. Peut-on plaquer sur un groupe une épithète dépréciative qualifiant d'un coup tous les membres de ce groupe, y compris d'ailleurs la minorité des élèves (ou leur majorité silencieuse) ne demandant quant à elle qu'à apprendre, donc à se montrer éventuellement « simple » ou « facile » à scolariser ? Ou faut-il être pédagogiquement plus correct (ou incorrect ?), et parler de groupes atypiques, voire de milieux et de classes socialement et précisément *déclassés*, donc d'une institution scolaire démunie, dépassée par les événements et ne trouvant à se protéger qu'en s'opposant

---

<sup>1</sup> Texte rédigé en guise de lecture transversale et de conclusion du dossier « Enseigner en classes difficiles » du n°501 des *Cahiers pédagogiques* (décembre 2012 ; coordination : F.Castincaud, X. Dejemeppe & A. Rayzal), pp. 54-56.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

aux populations qui la mettent objectivement « en difficulté » ? Disons qu'il ne faudrait pas, une fois de plus, se tromper d'adversité : affirmer que la lutte contre l'échec scolaire est semée d'embûches n'empêche pas de lutter *avec* plutôt que *contre* les élèves concernés.

La plupart des auteurs ne craignent pas d'appeler un chat un chat : « *Oui, c'est difficile ! Oui, certaines classes sont plus difficiles que d'autres : elles concentrent – pas toujours, mais souvent aux marges du système scolaire – des élèves pour qui rien ou presque de ce qu'exige l'école n'est donné !* » Mais le parler vrai n'exclut pas les arrière-pensées. Les classes dont on s'inquiète sont « des classes dites difficiles ». Leurs élèves viennent de « milieux considérés comme difficiles ». Au début était l'enseignement à donner, le travail à faire et leurs aléas familiers. Puis surgissent l'obstacle hors norme, l'expérience limite, l'épreuve de force, bref, les situations qui font dire aux professionnels que leur métier est certes partout et toujours astreignant, mais qu'il peut l'être normalement (classes faciles) ou au-delà de ce qui est requis ordinairement (milieux difficiles).

Plus le contexte d'intervention est socialement et économiquement dégradé (précarité, relégation, chômage, déqualification, exclusion...), plus l'âge des élèves est en outre élevé, plus ils sont regroupés, par défaut d'excellence, dans des filières objectivement dévalorisées, et plus les conditions de l'éducation paraissent fragilisées : le savoir scolaire est moins une source de pouvoir qu'un risque de déchoir ; l'apprentissage, moins une fierté qu'un danger ; l'école et les maîtres, moins des autorités en qui croire que des adversaires à défier. Au pire, c'est le rapport de force qui prévaut. Les familles se comportent rarement comme on l'aimerait : elles se soumettent ou non. Leurs enfants sont jugés soit désengagés, soit trop peu patients : au total, peu accommodants. Les garçons sont nettement surreprésentés (Briançon & Mallet). Les enseignantes s'en plaignent davantage que les enseignants (Bardach), ce qui confirmerait le malentendu entre des jeunes revendiquant un rapport viril et instrumental au monde (« on n'est pas des bouffons ! »), et une école soucieuse, en réponse, de toujours mieux les amadouer en leur demandant de toujours plus dialoguer.

## **Difficile !**

La difficulté ressentie n'est donc pas une fiction : elle relève de facteurs (ou d'indicateurs) tangibles, nombreux et dont l'addition fait forte impression. D'abord, la résistance passive des élèves : manque d'entrain, manque de volonté, manque de travail, manque d'intérêt et de motivation, manque de projection dans l'avenir, paresse, inattention, oublis ; il faut en permanence « tirer » le groupe en avant. Ensuite, le bruit et l'agitation de fond : bavardage, percussions, sifflements, ricanements, brouhaha, cris, imitations d'animaux, mimes de l'enseignant, déplacements intempestifs, chahut plus ou moins lancinant ; lutter contre ce flux est un éternel recommencement. Puis la franche contestation, par le geste et par le verbe : oppositions, tricheries, questions de diversion, ergotage à propos des évaluations, agressivité, insolence, provocations, menaces, mépris, comportement asocial, jets d'objets ; l'enseignant doit faire la police, ce qui peut d'ailleurs se retourner contre lui. Encore plus grave, le passage à l'acte : bousculades, crachats, attouchements, coups plus ou moins violents ; pas de viols ou d'assassinats, mais un climat général où le respect que nous doit autrui semble dépendre de la peur qu'on produit chez lui. Enfin, autre extrémité, la fuite des élèves hors d'un lieu dont ils ne cherchent même plus à braver l'autorité : manque d'assiduité, retards, absences à répétition, décrochage subi et/ou revendiqué ; dans de telles proportions, l'école buissonnière est le comble de l'échec éducatif.

Les enseignants sont les premières cibles du ressentiment, mais ils s'épuisent aussi à arbitrer les conflits et les agressions entre élèves, voire entre parents d'élèves, ou entre élèves et parents : bagarres, humiliations, incivilité généralisée. Les psychotropes qui circulent aggravent la passivité des uns comme la nervosité des autres : alcool, caféine, cannabis,

narcotiques, jeux vidéo, écrans multiples et surf plus ou moins transgressif ; le professeur et son programme scolaire ne contrôlent (presque) plus rien de la situation. Ils sont face à des « diables en boîte qui jaillissent tout le temps » (Bastin), voire à un « fonctionnement mafieux » où ultraviolence et loi du silence s'entretiennent mutuellement. Le retrait des uns répond à l'excitation des autres : la classe est difficile parce que tout la freine, mais aussi parce qu'elle ne compte « aucun élève moteur », facteur de marche avant (Gunther).

Les métaphores utilisées relèvent du combat, puis de la guerre, puis de la boue et du feu, enfin carrément de l'enfer. Le travail d'enseignement est éprouvant (pendant), accablant (après) et angoissant (avant) le face-à-face, lorsqu'il n'y a justement plus d'alliance entre le maître et les élèves : à la limite, tout se résume à un affrontement sans empathie, à un corps à corps « risqué et désenchanté » (Loock, Salin). « Le cours est vécu comme une agression » (Encoignard). Il faut « désamorcer » les attaques, neutraliser les « frondeurs », survivre au milieu de la « classe indomptable ». Tout fusionne dans un « chaudron » bouillonnant, dont la mystérieuse « alchimie » semble échapper à l'entendement. Tout au fond, on broie du noir jusqu'à parler de « classe poubelle », de « classe pourrie », ou même de « classe de merde ». La « classe infernale » nous emmène plus bas que terre, en écho aux appels paradoxaux à sanctuariser, voire re-sacraliser, l'école laïque.

Plus prosaïquement, et dans le for intérieur des professionnels, les classes difficiles sont celles qui empêchent l'enseignement, qui le perturbent, qui contrarient son déroulement (Dejemeppe & Degand). Tout travailleur éprouve une part d'activité empêchée (celle qui serait à faire, mais qu'on ne peut pas réaliser). Mais au-delà d'un certain seuil, l'exercice du métier exige plus que ce que l'on se sent en mesure d'assumer : il nous déçoit, nous agace, nous met en colère ; il nous fatigue, nous use, nous réduit à l'impuissance. La franchise des auteurs force le respect du lecteur : les élèves les plus durs ne font pas que nous (re)mettre en cause de temps en temps ; ils nous malmènent en permanence, consciemment ou non ; ils nous considèrent comme une chose, ou alors comme une abstraction, tout sauf une personne humaine ayant besoin d'être reconnue comme telle pour se montrer humaine en retour. L'enseignant pris à parti – même généreux, même compétent – n'est pas tout-puissant. Tôt ou tard, il peut se mettre à douter, à crier, à pleurer, à craindre le travail, à déprimer, à s'effondrer au dehors ou au-dedans de lui-même, à décrocher en réponse à un décrochage des élèves qui lui pèse trop. Il ne vit plus, il survit. Pire : il ne survit même plus, il dépérit. La classe difficile, c'est la classe qui « nous échappe » (Castincaud), qu'on ne (re)tient plus, qui nous file entre les doigts. La classe qui fuit, qui nous fuit et nous vide intérieurement. Le pire, c'est la classe moitié-moitié : « un petit noyau d'élèves frondeurs face à des élèves passifs », mélange parfait, non seulement pour vous faire sortir de vos gonds, mais aussi pour vous culpabiliser parce que vos pertes de contrôle pénalisent des innocents (Badach). À tout prendre, un groupe homogène d'insolents provoque moins de dilemmes et de frustrations.

L'enseignant qui perd pied peut vite être aspiré par la spirale de la perte d'autorité. Sa fragilité ajoute au désarroi ambiant qui, en augmentant sous l'effet de l'incertitude, le fragilise d'autant. Les élèves peuvent eux-mêmes se plaindre de ce qu'ils contribuent pourtant à provoquer : un professeur qui « fait la morale, fait des reproches, gueule, engueule, se moque, hurle, crie dans les aigus, fait une crise de nerfs... » (Elèves parisiens de 3<sup>e</sup>). Un jeu de rôles risque de s'installer, dans lequel chacun joue perdant : le professeur met en scène son renoncement, les élèves lui renvoient leurs « à quoi bon ? ». En salle des maîtres, certains directeurs disent n'entendre que des plaintes et des lamentations : ils voient une corrélation entre « les discours négatifs des enseignants et leurs taux d'échecs récurrents » (Austenne & Degrande). Mais ne noircissons pas le tableau : l'empêchement et l'épreuve ne sont pas que des affres à subir ; ils peuvent aussi être vécus comme des défis à relever, des obstacles à franchir ou à contourner, des périls à vaincre et des satisfactions à vivre. Les profs

les plus intrépides aiment tant le feu de l'action qu'ils « demandent les classes dans lesquelles il y a le plus d'yeux à rallumer » (Levy-Kéloufi). Les gratifications y sont certes rares, mais ce sont des moments de grâce et d'émerveillement (Daniaud). Et vient enfin le jour où la classe de tous les dangers « ne semble plus être une classe difficile » (Deblaere) : quelle plus belle récompense que de (se) prouver qu'aucun élève n'est perdu tant qu'on n'a pas choisi de l'abandonner ?

### **Réagir...**

Au-delà des bonnes résolutions, les textes du dossier regorgent de témoignages, de propositions et de moyens pour l'action. D'abord pour réagir en situation, ensuite pour prévenir autant que guérir les perturbations.

Puisque le face-à-face est le problème, passer en force ne peut pas être la solution. Les méthodes éprouvées du détour et de la ruse se déclinent donc de multiples façons : varier les activités, les déplacements, le travail assis, debout, en groupes et pour soi ; si les esprits saturent, les aérer en dégourdissant les jambes et les corps un moment. Détourner l'attention est le moyen habile de la ramener ensuite là où il faut. Les anecdotes, l'humour, le charisme, l'« enthousiasme contagieux » sont toujours utiles, même à l'Université où les étudiants réclament de plus en plus d'être stimulés (Romainville). Quand un élève cherche quand même et toujours l'affrontement, pratiquer l'« aikido mental » ou la « démarche approbative » (Guégan) : autoriser par exemple le farceur impénitent à raconter chaque matin la blague de son choix, ce qui le fera travailler au passage son élocution. Corriger chaque détail pouvant susciter l'excitation : certaines enseignantes vont jusqu'à s'enlaidir et à se vieillir pour apaiser les jeunes hormones masculines, ce qui est sans doute triste mais efficace si le but est de neutraliser le machisme ambiant (Lacroix) et de réduire ainsi les sources de déstabilisation.

Bien sûr, ces stratagèmes ne suffisent pas, surtout si on les adopte en les reniant intérieurement. Les classes les plus pénibles sont celles qui se laissent le moins abuser, et qui cherchent même activement des limites à transgresser. Inutile alors de se dérober : assumer la fonction régaliennne de l'enseignant fait partie des stratégies de survie, mais aussi de l'éthique du métier. Les règles doivent être explicitement formulées, affichées, collectivisées. Les sanctions doivent être prévisibles, cohérentes et proportionnées ; les sanctionnés, acteurs de la réparation (Lecompte). Mieux vaut éviter les menaces sans lendemain, les punitions à retardement, les retenues à la tête du client. Réclamer les carnets de liaison ou écrire au tableau les noms des élèves avertis incite le groupe à réguler lui-même son agitation, surtout s'il sait que le énième avertissement entraînera une sanction pour tous les prévenus de la liste... La punition collective est injuste et peu recommandée, mais l'interrogation écrite (et notée) ou la dictée de mathématiques restent « l'arme fatale » à dégainer en dernière extrémité. L'adulte fiable s'en tient à un ou deux interdits essentiels (ne pas nuire, ne pas se moquer...), et sanctionne effectivement et immédiatement chaque manquement. S'il bannit un fautif, c'est pour un moment, et à une place repérée par tous – par exemple, la « chaise bleue » (Debliquy & Collonval) – qui signifie la mise à l'écart en préparant la réintégration. Au pire, on disperse les perturbateurs, on « réduit les meneurs », on va jusqu'à « sacrifier les énergumènes » (Vitali). Les chasser provisoirement de l'école peut paraître absurde, puisque c'est céder à leur pression et renier en même temps la vocation inclusive de l'enseignement : mais ce genre de rupture a parfois la vertu de briser le cercle vicieux de l'auto-éviction.

La remise à l'ordre est donc un devoir, mais elle non plus ne suffit pas. Autant que d'un cadre et de limites, les enfants et les adolescents-bolides ont besoin de reconnaissance, de compréhension et de valorisation. La plupart des auteurs plaident donc pour des sanctions positives également : encouragements, compliments, félicitations, gratifications. Ils jugent

que l'enseignant est garant du vivre-ensemble, mais qu'il doit pour ce faire impliquer les élèves dans la qualification, l'analyse et la régulation des situations. Pas par hypocrisie ou par calcul opportuniste, mais parce que le secret du succès est une attitude authentiquement humaine, donc solidaire : empathie, refus de l'injustice, intérêt pour les autres et leurs cultures, « bienveillance absolue ». « Passer d'une logique de contre eux à une logique du avec eux » (Teillard) est non seulement un acte de solidarité, mais aussi la meilleure façon de ne pas penser à la place des intéressés, donc de ne pas provoquer le défaut d'engagement et d'idées que l'école vient ensuite volontiers leur reprocher. Chaque fois que des jeunes déçoivent les attentes de leurs aînés, on voit ces derniers hésiter entre un sur-ajustement et un sous-ajustement normatif, syndrome du « fais ce qu'on te dit » d'un côté, du « fais comme tu veux » de l'autre (Mateau) : impliquer les élèves dans le problème n'est certes pas la panacée, mais s'avère au moins cohérent avec les invitations qu'on leur fait par ailleurs à penser, réfléchir, agir en raisonnant plutôt que par impulsion.

### **...et prévenir**

Le plus sûr et le plus apaisant est évidemment de prévenir les perturbations. Plus le travail scolaire a de sens et mieux il est organisé, plus il structure les comportements et nous dispense de réagir dans l'urgence, au coup par coup et en porte-à-faux avec nos idéaux. La composition des classes est importante : répartition des filles et des garçons, des élèves redoublants et à l'heure, des bavards et des silencieux, etc. L'aménagement matériel compte autant : tables en îlots, modulation des groupes et des demi-groupes, médiation des ordinateurs et des écrans, etc. Le temps ne doit pas être uniforme, mais rythmé par des rendez-vous (voire des rituels) repérables et rassurants : moments de parole, d'écoute, de délibération, de recherche, de guidage, d'exercice ; phases de pause et de récréation ; journées de sport, de randonnée, de sortie culturelle, etc. Le holding du maître doit être bien tempéré, à la fois ferme et flexible, tous azimuts et différencié. Notes, carnets, cahiers et fiches doivent permettre un repérage et un traitement individualisé de certains besoins, une communication dédramatisée et régulière avec les parents et/ou avec d'autres professionnels en charge de l'élève. Les tâches demandées ne doivent être ni trop menaçantes, ni trop rébarbatives : résoudre des problèmes accessibles, expliquer ce qu'on a compris aux plus petits ou aux plus grands, formaliser des apprentissages en petits groupes, animer un conseil sous le regard de l'enseignant. Des savoirs essentiels (et pas forcément instrumentaux) doivent impérativement sous-tendre le travail demandé, et démontrer à chaque classe – surtout si elle est malfamée – que l'école est un lieu où l'instruction n'est pas seulement obligatoire, mais destinée à modifier nos manières de voir, de vivre et de penser.

Même si les savoirs enseignés forment le plus souvent l'arrière-plan des contributions, on peut faire l'hypothèse qu'ils sont tout sauf l'élément neutre de la situation. Certains circulent dans les ateliers de langage, les ateliers d'expression, les débats d'idées philosophiques, dispositifs qui offrent non seulement d'échanger des idées, mais de ressaisir les paroles échangées pour les analyser. D'autres sont plus explicites, par exemple lorsqu'on choisit d'étudier les moyens de transport pour intéresser les garçons, l'histoire des sciences pour inscrire les connaissances humaines dans le temps long, ou les jeux d'opposition et leur règle d'or (« ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal ») pour enseigner, non seulement la valeur du respect, mais une série de vérités à ce propos. Musique, danse, acrobatie ou jeux collectifs ne sont pas que des activités d'éveil ou des loisirs de luxe, mais aussi des pratiques sociales qui demandent des savoirs déclaratifs, et peuvent réconcilier certains élèves avec le rapport *secondarisé* et *théorisé* au monde que l'école suppose et exige d'eux *in fine*. Dans une classe des premiers degrés, le jeu du caché-trouvé formalise le schème de conservation de l'objet, ce qui contribue à réduire l'anxiété des élèves devant

l'incertitude et le questionnement à haute dose liés à l'apprentissage scolaire (Brisbart). Moins attendus peut-être, des ateliers de courtoisie, d'image de soi et/ou de bien-être sont organisés ici ou là, qui peuvent aller jusqu'à des « stages de cohésion » où l'enseignement de la morale républicaine (fraternité, égalité, liberté...) semble avoir anticipé jusqu'aux désirs du nouveau Ministre de l'éducation...

On ressort de cette lecture avec le sentiment qu'une solide tradition perdure : les classes et les milieux difficiles (sans guillemets !) semblent bien le laboratoire en fusion du renouvellement des idées et des pratiques pédagogiques. Les auteurs poussent très loin le postulat d'éducabilité. Ils se fixent des exigences élevées et s'attribuent toutes sortes de responsabilités : instruire, former, stimuler, protéger, régler, surveiller, sanctionner, écouter, dialoguer, entendre, comprendre, s'étonner, répéter, transiger, patienter, s'interroger, se former, apprendre soi-même, accepter une part d'impouvoir sans jamais renoncer... Cette sorte d'obstination – tout sauf de l'acharnement – emporte l'adhésion. Elle pose aussi, et à nouveaux frais, deux vieilles questions :

1. Comment l'école fait-elle la part des choses entre les troubles *externalisés* de l'apprentissage (où les élèves en cause perturbent matériellement l'institution et sa tranquillité) et les troubles au contraire *internalisés* (peut-être aussi graves, mais qui nous dérangent moins tant que les symptômes restent cachés) ? (Méard & Bruno)
2. Comment l'équilibre s'établit-il (ou pas) entre, d'une part le besoin du maître de faire tenir les situations, d'autre part son mandat de confronter les élèves ainsi contenus à des savoirs formels qui *rompent* avec leur monde vécu ? Comment, en d'autres termes, éviter que la recherche d'un « climat apaisé » occulte et/ou accentue la « difficulté à voir les élèves se mobiliser dans les enseignements disciplinaires » ? (Flavier & Moussay)

On peut bien sûr chercher des réponses du côté de pratiques – éprouvées ou innovantes – capables d'augmenter le pouvoir d'agir de l'école et des enseignants. Mais plusieurs contributions suggèrent aussi une attitude apparemment plus modeste, et pourtant condition *sine qua non* d'une éducation ambitieuse : accepter la part de limite et d'impouvoir de l'éducateur, pas pour s'y résigner, mais parce qu'elle appelle l'autonomie de l'éduqué.

### **Rien de ce qui advient dans la classe...**

...n'a sa résolution dans la classe. On ne peut pas, pour terminer, ne pas paraphraser la maxime de Jean-Claude Passeron. D'abord, parce que le sujet des « classes difficiles » confirme à sa façon que l'organisation cellulaire de l'école a tendance à isoler les enseignants les uns des autres, et à exiger de chacun d'eux qu'il triomphe à lui seul de toute l'adversité rencontrée. Les ex hussards noirs de l'Etat instructeur doivent aujourd'hui – dans un monde où déclinent les allant-de-soi et l'autorité – faire sans cesse et personnellement la preuve de leur légitimité. La figure toute-puissante du « teneur de classe » sert de « référent professionnel culpabilisant » (Demougin). Le travail à assumer est plus dur et moins assuré : le distribuer comme si rien n'avait changé peut ajouter à la difficulté professionnelle au lieu de la faire reculer.

Plusieurs contributions insistent donc sur la nécessité croissante de collectiviser les problèmes, de mutualiser les ressources, voire d'abattre des cloisons dans les établissements. Les collègues, mais aussi les conseillers d'éducation, les directeurs, des psychologues, des juristes peuvent s'acquitter d'une partie de la charge. Les classes à la dérive sont « des classes en manque de tiers » (Zampirolo). Le principal peut bien faire acte de présence, entrer dans un local et infliger aux chahuteurs pris sur le fait « 15' de ça ne peut plus durer » (Daniaud). Mais quand le mal est plus profond, que c'est moins un chahut bon enfant que l'anomie qui prévaut, se substituer à l'enseignant débordé peut saper le peu qui lui reste de crédibilité. On

ne sort de cette spirale que par le haut, en instituant la solidarité entre adultes : réunions d'équipe, partage d'expériences, écoute active, cellules de veille, conseils de vie scolaire, convocations et courriers aux parents, contrats individualisés, changements d'horaire, changements de classe et d'établissement, formation continues en psychologie du conflit, gestion de classe, contrôle de soi, arts martiaux, etc. Si sortir du « tunnel (annuel) de la classe » (Guillard) dépend du seul talent et de l'ascendant personnel de chaque enseignant, on peut s'attendre à encore bien des souffrances, des échecs et des abandons, surtout lorsque l'inspection nie l'évidence et noie le poisson (Ducay). Une direction et une organisation du travail collégiales offrirait peut-être une issue plus durable, mais aussi moins individualiste et plus exigeante pour l'ensemble de la profession.

Poussons le raisonnement : décloisonner l'école est certes une piste à suivre, mais qu'aura-t-on gagné si la dissolution des classes pénibles rend d'un coup tout l'établissement plus compliqué à vivre et à enseigner ? Si le collège unique est, par exemple, tellement discuté, c'est qu'on peut toujours hésiter entre répartir ou concentrer au contraire les difficultés. Et ce choix, on le sait, dépend autant de l'école que de la société qui définit ses objectifs, ses structures, ses procédures, ses paliers et ses critères de sélection. C'est pour le meilleur et pour le pire que « l'École n'est pas toute seule » (Smets), qu'elle hérite des problèmes sociaux qu'elle est supposée prévenir, mais qu'elle peut aussi contribuer à (re)produire, avec ou contre son gré. Carences éducatives, déficit de normes et de régulations, individualisme et consumérisme contemporains, dérèglement social et économique, hyperactivité et tyrannie de l'instantané, culture de la dérision et du paraître, lutte des places, compétition sociale et scolaire, inflation des diplômes et marchandisation des savoirs : les auteurs mettent en cause, non seulement l'organisation des établissements, non seulement le système scolaire et son financement par les différents gouvernements, mais aussi toute une série d'évolutions sociales qui sous-tendent et conditionnent le comportement des maîtres et des élèves.

Peut-être y a-t-il, en fin de compte, une part de refus ou de peur d'apprendre dans les classes, que l'école a davantage intérêt à entendre qu'à réprimer, à interpréter qu'à condamner. « Parfois, les jeunes s'opposent légitimement au sein d'un contexte délétère pour leur développement » (Casanova). *Délétère* : « qui attaque, détruit la santé, qui met la vie en danger ». L'hypothèse peut choquer, mais elle monte du terrain comme un hommage de la pédagogie à la complexité. Et si les classes intenable, souvent les classes déclassées, avaient paradoxalement une fonction, voire leur bon côté : celui de mettre l'école en garde autant qu'en difficulté ?

### *D'autres lectures sur le même thème*

- Bartnitzky, J. (2008). Schwierige Kinder, schwierige Klassen – Was tun, wenn es „brennt“ ? *GS Aktuell*, 101, 12-15.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bégaudeau, F., Cantet, L. & Campillo, R. (2008). *Le scénario du film Entre les murs*. Paris : Gallimard.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Blum, P. (2006). *Surviving and Succeeding in Difficult Classrooms*. London : Routledge.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Centre Alain Sayary (2006). *Apprendre et enseigner en 'milieux difficiles'*. *Sélection d'articles du bulletin XYZep*. Lyon : INRP.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métaillé.
- Ehnuel, F. (2012). *Le bavardage, parlons-en enfin. Pour une classe à l'écoute*. Paris : Fayard.

- Fédération suisse des psychologues (2010). Schwierige Schulklassen. Intervention und Prävention. - Les classes difficiles. Causes et outils d'intervention. *Psychoscope*, 3.
- Fortin, E. & Mével, Y. (Ed.) (2008). Face aux classes difficiles. *Cahiers pédagogiques, hors série numérique*. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3907>
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec . Presses de l'Université du Québec.
- Landini, B.M. & Tordelli, M.C. (2006), *Classi difficili. Unità di apprendimento cooperativo e disagio educativo*. Roma : Carocci.
- Oelkers, J. (2009). „Gute Schule, schwierige Klasse“: Anmerkungen zum Interventionsproblem. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. URL : <http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/BernErziehungsberatung.pdf>
- Passeron, J.-C. (1967). La relation pédagogique et le système d'enseignement. In *Education et société (Prospective, 14)*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante. Valeurs et bonnes pratiques*. Paris : PUF.
- Richoz, J.-C. (2010). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Royer, E. (2011). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise. Ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec : Ecole et comportement.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000), L'école change, la classe reste, *Sciences Humaines*, 111, pp.22-27.