

CHARRITAT
Marie-véronique

Education Nationale, Paris
Atelier n°1

Université Pierre et Marie Curie
PARIS 6

Diplôme universitaire
« Adolescents difficiles, approche psychopathologique et éducative »

L'adolescent, l'école et le lien

Année universitaire 2006-2007

Directeur du DU et président du jury : Professeur Phillippe Jeammet

Sommaire

Présentation	p.2
Les questions liées aux classes spécifiques	p.3
Comment aborder l'élève	p.4
L'agression verbale - L'attaque du lien	p.6
La rupture du lien	p.7
Le tutorat - la reconstruction du lien	p.10
La sanction	p.16
Difficultés d'apprentissages	p.20
Autres institutions	p.23
Conclusion	p.26

Je tiens à remercier Monsieur Michel CHERON, Principal du Collège Anne Frank, qui m'a donné l'opportunité de suivre cette formation.

Je tiens également à remercier les enseignants de ce DU dont les qualités professionnelles et humaines ont largement dépassé un simple enseignement scholastique

Présentation

Je suis professeur de mathématiques depuis 1994, en poste fixe depuis 7 ans dans un collège de l'Est parisien, classé ZEP (Zone d'Education Prioritaire). C'est un petit établissement, d'environ 400 élèves avec une équipe enseignante soudée dont les rapports avec le personnel d'encadrement et de direction sont bons.

Les élèves proviennent de milieux sociaux et d'origine très divers. Le quartier, autrefois habité par une population d'ouvriers et d'artisans avec une forte concentration de familles issues d'une émigration récente, s'est fortement modifié ces dix dernières années, avec l'arrivée de classes sociales plus aisées. Il y a maintenant cohabitation de populations très favorisées et de populations présentant des difficultés sociales importantes. Cette cohabitation d'élèves venant d'horizons différents se fait cependant sans trop de difficultés. L'établissement accueille par ailleurs une CLAD (Classe d'Accueil d'élèves non francophones). Une forte majorité de ces élèves récemment arrivés en France sont chinois mais la classe accueille aussi des élèves provenant du Maghreb, d'Afrique noire, d'Amérique du Sud ou des pays d'Europe de l'Est.

Il y a également dans le collège une UPI (Unité Pédagogique d'Insertion) pour enfants présentant un trouble du comportement. Il s'agit surtout de troubles et de retards importants des apprentissages.

Depuis plusieurs années, la politique de l'établissement s'articule autour d'une grande écoute des élèves pour lesquels ont été mises en place différentes aides, sur le plan scolaire (études du soir surveillées par des enseignants, intervention de l'association « action collégien » qui offre une aide aux devoirs ainsi que l'organisation de séjours pendant les vacances, présence des étudiants pour une aide aux devoirs, création d'un DSA (Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage) dont je reparlerai plus tard, présence d'une 4^{ème}AS (Quatrième d'Aide et de Soutien) et sur le plan relationnel avec la création d'un système de tutorat sur lequel je reviendrai également.

De façon générale, c'est un établissement plutôt dynamique où les enseignants ont une large marge de manœuvre permettant l'élaboration de projets divers : voyages (Etats-Unis, Allemagne, Espagne), ateliers (Arts plastiques, Théâtre, Astronomie), partenariats extérieurs (commissariat du 11^{ème} arrondissement, association « Je, tu, il », EMIPS (Equipe mobile Prévention Santé)...), sorties (palais de justice, musées..)

Les questions liées aux classes spécifiques

En plus des classes classiques (depuis plusieurs années plutôt les niveaux 4^{ème} et 3^{ème}), j'ai enseigné l'année dernière - pour les mathématiques - dans la CLAD (une petite dizaine de nationalités différentes et des élèves aux parcours de vie très variés, parfois douloureux). Je suis intervenue cette année dans le DSA et je suis le professeur principal de la 4^{ème} d'aide et de soutien.

Ces deux dernières structures dont le but est, sur 6 semaines pour le DSA et à l'année pour la 4^{ème} AS, de remotiver des élèves en échec scolaire, nécessite une très sérieuse implication et remise en question de l'équipe enseignante.

En effet, ces élèves sont souvent en souffrance, voire en révolte face à l'institution scolaire et ils « testent » de façon souvent brutale notre légitimité en tant qu'enseignants, en tant qu'adultes référents promoteurs de règles ainsi que notre capacité à leur résister et à leur imposer un cadre. Dans le même temps, ils sont dans une grande demande d'attention d'ordre quasiment affective. Le profil de ces élèves, souvent en échec scolaire depuis de nombreuses années et qui présentent, bien souvent, des situations personnelles (familiales et sociales) difficiles est si éloigné du vécu des enseignants qu'il nous faut faire un vrai travail de compréhension de ce que peuvent ressentir ces élèves. Essayer de les faire rentrer dans la structure scolaire traditionnelle (démarche assez instinctive de l'enseignant !) ne fait que renforcer et ré-exacerber leur méfiance et leur angoisse face à l'école. Il nous faut donc réinventer, nous repositionner différemment. Mais la solution miracle nous échappe encore !

Comment aborder l'élève ?

La marge de manœuvre de l'enseignant est mince car il nous faut faire très attention à ne pas nous substituer aux parents, aux éducateurs, aux personnels médico-sociaux qui cohabitent dans la vie du jeune. En effet, celui-ci a tendance à créer une confusion des genres et des rôles dans laquelle les adultes se perdent eux-mêmes. Néanmoins, les élèves sont réellement à prendre « en bloc ». Il est impossible de les amener à se scinder mentalement entre adolescent d'un côté et élève de l'autre.

Ils arrivent au collège emplis des préoccupations de l'extérieur et se révèlent, contrairement à la plupart des autres élèves, incapables de rentrer dans la posture de l'« élève ». Au début de ma carrière, je me battais pour obtenir le calme et leur attention, passant parfois les trois quarts de la séance à faire de la « discipline » au sens le plus rébarbatif du terme. Maintenant, s'il m'arrive encore (souvent) d'exiger le silence, j'ai appris à « faire avec » l'état dans lequel ils arrivent dans la salle de cours (fatigue, excitation, énervement dus à des disputes pendant la récréation qui peinent à se conclure au moment d'entrer en cours, angoisses personnelles liées à des situations familiale ou sociales difficiles que l'élève ne peut évacuer, frictions avec d'autres enseignants ou personnels éducatifs, etc.) Parfois, il faut prendre du temps pour discuter plutôt que pour faire un cours de mathématique. Cela reste très culpabilisant pour l'enseignant, formaté par l'obligation morale de « finir son programme » et par ailleurs, peu formé à l'écoute puisque ce sont les autres (élèves) qui sont censés écouter mais aussi peu familier des notions de base de psychologie de l'adolescent. De plus, il faut faire attention à ce que ces séances de discussion collective ne se multiplient pas trop. En effet, les élèves comprennent vite comment amener (obliger !) l'enseignant à ces échanges, bien plus agréables pour eux qu'un cours sur les fractions !

Il faut aussi, avec ces élèves, que l'enseignant fasse table rase de certaines de ses ambitions scolaires. Si, bien sûr, nous nous devons d'exiger d'eux le maximum de ce qu'ils peuvent donner, il nous faut aussi faire un travail de « deuil » : tous nos élèves, malgré toute notre bonne volonté d'enseignants compétents, ne rentreront pas à Polytechnique ! Et cela n'a rien d'un drame ou d'une déchéance, ni pour eux, ni pour nous. Il serait un peu facile et probablement faux, de dire que l'échec scolaire est provoqué par les enseignants mais il me semble certain que nous entretenons la vision, l'idée d'une seule porte de sortie possible, celle par laquelle nous sommes nous même passés, et que nous peinons à ne pas plaquer sur nos élèves cette vision, emplie d'un certain nombre de préjugés sur d'autres parcours de vie que le notre. Le principe du collège unique, l'ambition de porter 80% d'une classe d'âge jusqu'au baccalauréat, tous ces idéaux qui sous-tendent la mission de l'école ont parfois empêché l'élaboration d'autres stratégies éducatives.

Ce sont les discussions avec les parents d'élèves tout d'abord, les éducateurs de certains de nos élèves et enfin les rencontres avec des partenaires extérieurs qui font prendre conscience de ce rétrécissement du champ de vision qui peut guetter un enseignant.

J'ai pu observer les incompréhensions, voire les rejets que nous provoquons chez les familles des élèves tout d'abord, où des histoires d'échec scolaire se perpétuent d'une génération à l'autre, mais également, chez d'autres institutions (PJJ, services sociaux par exemple) qui restent méfiantes face aux pratiques de l'école.

Pendant le DU, lors des échanges dans les ateliers du mercredi matin, au début tout au moins, apparaissait nettement les idées reçues souvent inexactes que nous avons les uns envers les autres. Pourtant la rencontre d'hommes et de femmes travaillant dans des secteurs différents mais tous en contact avec ces « adolescents difficiles » (Education nationale, PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse), Gendarmerie et Police, secteur social) a permis un réel enrichissement mutuel.

L'agression verbale - L'attaque du lien

Lors de l'exercice de mes fonctions d'enseignante, l'une des choses qui m'ait été le plus difficile à vivre et à savoir interpréter, fut les attaques verbales directes envers l'enseignant (« votre cours, c'est de la merde », « j'm'en fous de vous », « ça sert à rien, tout ça... »). En début de carrière, rien ne m'y ayant préparé, faute de recul et d'échanges avec des collègues plus expérimentés, il m'était difficile de ne pas me sentir personnellement remise en cause. Avec le temps, j'ai appris à savoir entendre sous le « j'en ai rien à foutre de votre exercice ! », le « j'aimerais tellement être capable d'être un bon élève ».

Mais, même si l'expérience sur le terrain et une obligatoire prise de recul de « survie » m'ont permis de ne plus (trop) me sentir visée, il est certain que l'ensemble des enseignements du DU m'ont conforté dans ce que je sentais et avais fini par comprendre intuitivement. Cela m'a aidé à créer ce filtre protecteur nécessaire (pour l'enseignant comme pour l'élève) et à décrypter les attaques verbales des élèves.

Ceci étant dit, l'enseignant que je me dois de rester, se retrouve dans une position très ambiguë que j'ai encore parfois du mal à gérer. En effet, comprendre ce qui se cache inconsciemment derrière les propos d'un élève ne signifie pas en autoriser la libre expression trop prolongée ! Rapidement, je me retrouve dans la position du rappel à l'ordre (scolaire et social), l'enseignant restant le garant du calme de sa classe et du respect des règles élémentaires de politesse. La gestion du groupe ne doit pas disparaître au profit de celle d'un élève. Ce qu'un psychologue, un parent, ou un éducateur peut (peut-être) entendre dans un contexte de « tête à tête », l'enseignant ne peut le laisser dire au sein d'une classe et le temps d'une reprise à la fin d'un incident nous manque trop souvent. Les heures de cours s'enchaînent, les élèves « passent » à autre chose. Il est très difficile de trouver le moment et parfois le lieu adéquat pour rediscuter à froid avec un élève.

Pourtant, ce temps de remise à plat me semble faire partie du travail d'un enseignant, aussi bien parce qu'il peut permettre une pacification des rapports élèves/enseignant facilitant un retour aux apprentissages, que parce que nous nous devons d'être des éducateurs autant que des enseignants et que nous sommes en première ligne pour repérer les souffrances des élèves.

Mais cette position d'écoute à laquelle nous ne pouvons pas, à mon avis, échapper, nous met dans une situation étrange. En caricaturant mes propos, je dirais qu'on entre alors dans une contradiction à l'égard de l'élève : « j'entends ta souffrance mais je continue de te « taper » dessus... ». Bien évidemment, la plupart du temps, la reprise en tête à tête, avec l'intervention d'un tiers - CPE (Conseillère principale d'éducation), surveillant, autre élève, etc.-, permet de recadrer l'élève tout en lui faisant comprendre qu'on reste sensible et attentif à l'expression d'un malaise. Cela reste une manœuvre assez délicate. L'élève qui voit tout « en bloc », et surtout les adultes, peine à comprendre l'aspect légèrement schizophrénique d'un adulte qui assure ce double rôle de sanction et de recadrage (au niveau du groupe) et d'écoute (au niveau de l'individuel).

La rupture du lien

Plus encore que l'attaque verbale frontale de l'élève provocateur ou désespéré, ce qui m'était le plus difficile à vivre, c'était probablement le cas de ces élèves avec lesquels quelque chose de très positif s'établit à un moment donné (cours, séance de soutien, sortie scolaire, entretien de tutorat) et qui dès le lendemain vous agresse, alors que vous pensiez l'avoir apprivoisé.

Une fois de plus, ce sont certainement les conférences du DU qui m'ont permis de comprendre (et donc de mieux gérer et mieux vivre) ce phénomène. Je ne pense pas que je percevais correctement cette « angoisse de l'abandon », cette incapacité à accepter quelque chose de bon par peur à l'avance que cela soit arraché.

Cela semble tellement illogique et paradoxal à quelqu'un qui n'aura pas forcément été confronté à des répétitions d'échec et d'abandon.

Devoir faire face et accepter le comportement de « celui qui mord la main qui le nourrit » reste une des choses les plus déconcertantes, les plus décourageantes pour un enseignant, bien davantage que l'insulte ou l'agression. Probablement parce que dans ce cas de figure, il existe une implication personnelle de l'enseignant et que la « déception » est proportionnelle à l'investissement que l'enseignant aura mis à s'approcher de l'élève.

Il ne me semble pas qu'il entre dans le rôle de l'enseignant de trop creuser le passé psychologique de chaque élève. Cela dépasse d'ailleurs ses capacités ! Mais, au regard de ce que j'ai entendu lors des conférences du DU, je n'ai pu m'empêcher, à chaque fois que je me suis retrouvée confrontée à ces élèves qui repoussent ceux qui cherchent à les aider, de chercher à me renseigner sur le parcours de l'élève et bien souvent, j'y ai trouvé ce qui nous avait été décrit : des histoires familiales marquées de rupture ou d'abandon variés, des échecs scolaires précoces, des essais de thérapies interrompues...toute une série d'essais et d'échecs, comme une vie en pointillée qui ne réussit pas à s'établir de façon linéaire. Ce n'était évidemment pas vraiment une surprise pour moi !

Mais que faire une fois qu'un début de constat et d'interprétation a été établi ? Comment leur faire comprendre que leur personnalité se construit aussi au contact de la notre et non à son détriment ?

Que faire de cet élève venu squatter une séance de tutorat d'un autre élève et qui a participé de manière très impliquée aux échanges, et qui le lendemain, refuse de faire son contrôle et reste debout adossé au radiateur à regarder par la fenêtre ? Doit-on fermer les yeux et rester patient, doit-on l'exclure au risque de rompre le lien ténu qui semblait s'être créé ?

Que faire de cette élève qui passe l'heure de cours à noircir au stylo la page de garde de son cahier de cours, malgré des remarques appuyées de l'enseignant, et qui peu de temps auparavant écrivait à l'occasion d'un bilan de fin de trimestre « madame, vous, je vous aime bien » ?

En anecdote, j'ajouterais que, comme elle s'arrêtait de crayonner un instant pour regarder par la fenêtre, je lui ai fait remarquer en aparté qu'il restait encore un petit bout de feuille non crayonnée et l'élève a alors pris une paire de ciseaux et a découpé le petit morceau encore vierge... plutôt que de continuer à le noircir... peut-on parler d'esprit de contradiction ?

Que penser d'un élève venant sans matériel et à qui j'avais fini par prendre l'habitude de prêter une calculatrice pour qu'il puisse effectuer le travail demandé et qui, un jour, ne me l'a pas rendue ? Le bénéfice financier ne me semblait pas très intéressant et l'élève l'ayant perdue (revendue ?) ne l'avait déjà plus lors du contrôle suivant et a donc été incapable de faire les exercices.

Que dire de ces élèves en échec scolaire qui demandent du soutien mais ne viennent pas au rendez-vous fixé par l'enseignant, ou qui sortent tout contents d'une séance de soutien mais sèchent le cours (en classe entière) suivant ?

Quels discours leur tenir ? Sont-ils capables d'entendre les décryptages psychologiques que l'adulte pourrait leur proposer ?

Je me souviens, lors d'une séance de tutorat, avoir proposé à une élève des petits morceaux de papier sur lesquels j'avais inscrit des mots ou des phrases. Elle a très rapidement choisi « le pire ne déçoit jamais » et nous avons discuté sur le fait qu'elle avait l'habitude, lors des contrôles, de rendre copie blanche. Comment savoir si cette discussion changera ses mécanismes de défense face à ce qu'elle perçoit comme une scolarité obligatoirement porteuse d'échec ? Mais surtout, comment comprendre que cette jeune fille calme et attentive et détendue voire souriante lors de la séance, puisse hurler dans les couloirs et frapper violemment dans la porte de ma classe une demi-journée plus tard ?

Le tutorat - la reconstruction du lien

J'ai parlé précédemment de séances de tutorat. Il s'agit d'échanges verbaux entre un enseignant volontaire et un ou plusieurs élèves. Ces enseignants (en général 4 ou 5 sur l'ensemble de l'équipe du collège) se sont proposés au début de l'année auprès de la CPE qui par la suite leur envoie des élèves qui lui semblent en souffrance scolaire, familiale, sociale ou personnelle. Il s'agit d'entretiens, qui peuvent être hebdomadaires, bimensuels ou autres, dont la durée varie en fonction de l'élève et de l'enseignant (1 heure, 1/2 heure par exemple). Certains des enseignants axent leurs discours sur l'aspect purement scolaire, d'autres abordent avec l'élève des problématiques familiales ou personnelles. Nous nous adaptons au profil de l'élève. Nous tentons de rester sur un plan scolaire mais l'enseignant-tuteur doit arriver à devenir un adulte-entendant qui propose une écoute bienveillante au jeune et non plus celui qui juge et met des notes. Ceci renvoie à la schizophrénie évoquée plus haut ! L'exercice pourrait être périlleux mais dans la plupart des cas, les élèves arrivent, dans ce cadre du tutorat, à dissocier les deux fonctions de l'adulte qu'ils ont en face d'eux. Parfois l'élève parle peu et est surtout en écoute. Parfois, il se raconte de manière très intime. Il arrive que l'élève arrive avec une problématique personnelle et la discussion s'engage après qu'il se soit débarrassé de ce qui l'angoisse ou l'agresse. Parfois il faut induire la discussion.

En parallèle d'entretiens personnels, j'ai aussi travaillé en petits groupes de trois élèves en leur proposant des morceaux de phrases comme départs de discussion. J'ai été amusée de voir à quel point leurs choix étaient prévisibles pour moi au vu de ce que je connaissais de leurs problèmes !

Nous avons beaucoup travaillé sur la capacité à recevoir des autres (enseignants, adultes, pairs). Tous ces élèves ont des problèmes d'images personnelles (hypertrophiée ou très dévalorisée). Ils dépendent du regard des autres d'une façon tellement insupportable qu'ils agressent pour éviter de « fondre ».

De nombreuses conférences nous ont décrit cette peur de se dissoudre dans l'acceptation d'une émotion ou d'un échange positif et sur cette hypersensibilité au lien qui s'inverse en refus du lien. Je me souviens d'une longue discussion qu'avaient généré les phrases : « prendre le risque de reprendre espoir » et « accepter de recevoir ». Nous avons aussi parlé du « non qui persécute » et du « non qui protège », en inspiration directe pour moi, avec les conférences suivies ! Ce qu'ils en disaient n'était pas forcément ce à quoi j'avais pensé et les échanges verbaux peinaient parfois à s'échapper du rapport de force mais, séances après séance, ils ont joué le jeu. Fait frappant : ils arrivaient de plus en plus tôt à ces séances de tutorat, alors qu'au départ, c'était moi qui devais les attendre ! Les élèves, comme les adultes (enseignants) ont un gros besoin de parler et les cadres où l'on peut discuter sont rares, pour eux comme pour nous !

Ces élèves qui n'acceptent pas le jeu de la collaboration scolaire, peuvent supporter ce rapport de tutorat dans lequel ils ont le sentiment de rester maîtres de ce qui se passe. Néanmoins, il existe un risque auquel il nous faut faire attention. Nous devons veiller à ne pas nous substituer à un professionnel, par exemple un psychologue. Il est potentiellement dangereux de trop pénétrer dans le psychisme d'un jeune, soit parce qu'on n'en possède pas les clés de déchiffrement, soit parce que notre position d'enseignant ne peut pas s'accommoder d'une trop forte proximité avec le jeune et ses problèmes. Malgré tout, ce sont ces moments-là qui offrent au jeune un retour d'image de lui-même moins négatif que celui renvoyé par l'institution scolaire classique. Ils permettent de travailler sur une estime de soi et une reconnaissance de capacités (parfois extrascolaires) qui leur aideront ensuite d'avancer.

Il existe un secret implicite concernant le contenu des entretiens. Néanmoins, nous en référons (dans les grandes lignes) à la CPE qui centralise donc les informations sur les élèves, ainsi parfois qu'au professeur principal. Ces comptes-rendus entre collègues permettent de cadrer la pratique du tutorat.

Nous ne sommes pas des psychologues (même si le métier nous amène à une certaine connaissance de la psyché des adolescents) et nous essayons, dans la mesure du possible, de renvoyer sur des services spécialisés quand l'élève présente des problèmes qui dépassent notre champ de compétence.

Ces entretiens peuvent parfois être très riches, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Ce sont deux humanités qui se rencontrent et l'aspect conflictuel enseignant-enseigné disparaît. Mais je pense qu'il est très important que l'enseignant sache et puisse passer le relais, ce qui présuppose la présence d'un service médico-social avec lequel les relations aient été bien établies et une bonne connaissance des structures partenaires (CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique), par exemple). Parfois cela fonctionne bien !

J'ai ainsi été amenée à suivre un élève de sixième, repéré très tôt, fin septembre, par l'équipe pédagogique. Il s'agissait d'un jeune particulièrement remuant et très agressif. Il frappait les autres, s'en prenant principalement aux élèves plus âgés (et plus grands !) que lui. Il cognait également sur les murs et les meubles. Les enseignants n'arrivaient pas à discuter avec lui. Il ne regardait jamais son interlocuteur en face, s'agitait beaucoup et était incapable de verbaliser ses pensées. Je l'ai rencontré une première fois, en précisant mon rôle de tuteur (avec poignée de main au départ et à la fin de l'entretien pour matérialiser un lien !). J'ai essayé en vain de le faire parler de ses rapports avec les autres et de son travail scolaire (Il avait de grandes difficultés d'apprentissage, déjà remarquées par ses instituteurs). Je l'ai rencontré une seconde fois mais il restait incapable de trouver des mots pour décrire et expliquer son malaise. J'avais été frappée par une courte remarque qu'il avait faite : quand je lui ai fait observer qu'il devait se faire mal quand il se battait avec les autres, il m'a répondu qu'il n'avait jamais mal. Visiblement sa conscience de l'autre comme celle de son propre corps était inexistante.

Je l'ai revu une troisième fois dans un contexte plus délicat : il avait brisé à coups de poings une vitre dans un immeuble voisin du collège et s'était alors blessé. En attendant les parents prévenus par la CPE, j'ai essayé de lui parler, tout d'abord pour savoir si sa main ne le faisait pas souffrir. Visiblement, cela ne le gênait pas. La seule chose qui l'inquiétait était la réaction de son père. Petit à petit, avec des phrases très courtes et très pauvres, il a fini par parler de la violence de son père qu'il vivait comme une fatalité presque normale. Par la suite, j'ai rencontré la maman qui a confirmé que son mari frappait son fils. Le comportement violent et très perturbateur (voire dangereux pour lui comme pour les autres), à l'extérieur comme à la maison de ce jeune, créait une exaspération chez ses parents qui se traduisait chez le père par le fait de frapper. La mère était très désemparée mais en demande de solutions. Nous avons fait un conseil de re-médiation, en présence des deux parents, du jeune, du chef d'établissement et de moi-même. La violence paternelle a été évoquée en essayant de ne pas donner l'impression d'un jugement sur la famille. Les parents ont pu entendre ce que nous leur disions et ont pu verbaliser leur détresse. Ils ont rencontré ensuite l'assistance sociale, qui les a aidé à contacter un CMPP qui, miracle, a pu l'accueillir le jeune quinze jours plus tard. Mes rapports avec lui se sont alors espacés. Je le savais pris en charge par une autorité compétente et mon rôle de « passeur » de relais s'achevait. Il y a quelques années, je pense que j'aurais eu plus de mal à « abandonner » le jeune à une autre structure. Maintenant, je sais que le rôle de l'enseignant est aussi de repérer et d'adresser les jeunes en difficultés aux bons secteurs. Nous ne pouvons pas nous substituer au travail effectué par les psychologues des CMPP, par exemple.

Une autre fois, la connaissance que le DU m'a apporté du rôle des éducateurs de la PJJ m'a permis de conseiller à une maman de faire une demande auprès d'un juge pour enfant afin qu'un éducateur puisse suivre son fils. Auparavant, j'aurais sûrement craint qu'une telle démarche ne signifie une stigmatisation de la famille et du jeune.

Maintenant, parce que j'en étais convaincue moi-même, j'ai pu discuter avec la maman de la nécessité de recourir aux services existants, qui pourraient l'aider à gérer son fils et éviter une situation de blocage au niveau familial et de spirale de délinquance (déjà amorcée, hélas) pour le jeune.

Faire émerger une demande de la famille est toujours quelque chose de particulièrement délicat, en particulier lorsque nous conseillons un recours aux psychologues (« mais madame, mon fils n'est pas fou »). Tout recours aux services sociaux, lui aussi, peut être vu comme un reproche, un jugement porté sur la manière dont les familles exercent leur fonction de parents. Ce rôle d'écoute, d'aide et de conseils se joue sur une corde raide. Nous devons veiller à ne pas invalider le lien et le travail qui devra se mettre en place avec d'autres interlocuteurs que l'école. Ce rôle de « dispatcher » me semble extrêmement important. Nous sommes en première ligne pour repérer ceux de nos élèves qui vont le plus mal. Malheureusement, j'ai le sentiment que trop souvent, nous passons à côté de beaucoup de souffrance.

L'intérêt des comportements excessifs est qu'ils alertent rapidement les enseignants. Si ces jeunes difficiles ont du mal à reconnaître leur souffrance, les signaux qu'ils envoient sont suffisamment forts pour qu'un adulte ou l'entourage intervienne mais qu'en est-il de tous ces élèves qui auraient besoin d'un soutien et d'un suivi et à côté desquels nous passons faute de signaux inquiétants de leur part.

Par ailleurs, le comportement de ces élèves difficiles est tellement agressif qu'il ôte souvent aux adultes, même emplis de bonne volonté, toute envie de se porter au devant (au secours ?) de l'élève. Il est difficile de comprendre ces comportements et de dépasser l'aspect absurde et déconcertant qu'ils offrent. Ils génèrent en nous des émotions fortes (la peur, la peine ou l'agressivité). Je ne crois pas qu'un adulte puisse y faire face sans un minimum de formation et de connaissances des mécanismes psychologiques des adolescents.

Les échanges qui peuvent (doivent) avoir lieu entre enseignants, d'une même équipe pédagogique ou non, me semblent aussi vitaux. C'est un sas de décompression dont il est difficilement envisageable de se passer.

La mise en place d'un vrai partenariat permettra une prise en charge cohérente du jeune, chacun restant dans le rôle qui doit être le sien. La mise en place dans les établissements des PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) facilitera peut-être cette juste et meilleure répartition des tâches.

La sanction

Durant le DU, certaines des interventions m'ont tout particulièrement fait réfléchir, en particulier celle concernant la sanction éducative, parce qu'elle touche à un quotidien d'enseignant.

En classe de 3^{ème}, un élève, à la suite d'une altercation verbale, en a frappé un autre à coups de poings sur le nez, de façon suffisamment violente pour que la victime soit amenée aux urgences. L'élève agresseur, arrivé dans notre établissement en fin d'année précédente, avait déjà à son actif deux conseils de discipline (déjà pour des faits de violence). Il était en échec scolaire et avait posé tout au cours de l'année un certain nombre de problèmes de comportement. Un conseil de re-médiation (avec la mère, le chef d'établissement, des enseignants) s'était tenu quelques semaines auparavant et avait tenté de dégager les points positifs et les atouts de l'élève. Nous étions à cette étape dans des considérations éducatives : comment sauver la scolarité de cet élève, comment l'aider à se relancer dans un processus d'apprentissage. Nous avions à cœur de tenter de le garder dans notre établissement jusqu'à la fin de son année scolaire de troisième et de l'aider à construire un projet d'orientation pour l'année suivante afin de casser le cycle échec violence exclusion et de lui redonner foi en lui comme en l'Institution. A la suite de l'agression, le premier réflexe, après bien sûr des remontrances sévères et immédiates, ainsi qu'une mise à pied de quinze jours, a plutôt été « d'enterrer » l'affaire. En effet, le parcours de cet élève était tellement désastreux et lui même était tellement en révolte contre le système scolaire et le monde des adultes (tout en continuant de venir au collège !) que nous ne souhaitions pas ajouter encore à la longue liste des innombrables sanctions dont il avait fait l'objet.

En ce qui concerne les sanctions, et surtout la plus sévère (l'exclusion définitive), j'ai observé que les enseignants hésitent parfois à y avoir recours, dans notre établissement en tout cas. Ils semblent « coincés » dans le paradoxe suivant : si les forces de l'ordre nous reprochent parfois de ne pas assez sévir et de classer sans suite certains méfaits de nos élèves, d'autres institutions (les familles, les éducateurs,

les psychologues) auraient plutôt tendance à nous reprocher un recours trop systématique aux sanctions, surtout celles qui sont du type exclusion. Elles apparaissent trop souvent comme une « lâcheté » de notre part, un souci de se débarrasser au plus vite d'un cas que l'on ne peut gérer. Nos sanctions peinent d'ailleurs à trouver un aspect éducatif. Les travaux d'intérêt collectif ou de réparation (matérielle par exemple) ne sont forcément faciles à mettre en place pour des raisons pratiques ou réglementaires (aspects prétendument dangereux ou dégradants). Nous n'avons pas vraiment le temps de réfléchir à des sanctions qui prendraient sens auprès du jeune car cela implique un temps de réflexion sur l'élève, son parcours et ses problèmes afin d'ajuster la sanction le mieux possible. La sanction garde donc son aspect répressif, parfois mal compris et synonyme d'injustice. Nous ne savons pas assurer des sanctions, que nous ne percevons que comme négatives et mettant fin à quelque chose. Nous ne savons pas les imaginer comme une possibilité de « rachat » et donc de reconstruction personnelle de l'élève.

Nous péchons aussi parfois par angélisme et, finalement, nous nous donnons bonne conscience, en ne voulant pas exclure un élève, par exemple, en oubliant que notre rôle d'adultes et d'éducateurs ne consiste pas à nous renvoyer une bonne image personnelle, mais à réfléchir à ce qui pourrait être le plus constructif et cohérent pour l'élève. L'équipe éducative se doit aussi de penser au reste de l'établissement, à l'image, à l'exemple que cela peut donner. Mais, aussi paradoxal que cela puisse paraître, cette absence de sanction peut se révéler très destructurante pour l'élève puisque les adultes, qui doivent lui servir de repère, ne lui renvoient pas de réponses lui permettant de reconnaître (« c'est bien, c'est mal ? ») et donc de « purger » sa faute.

Dans le cas de cet élève de 3^{ème}, il m'a semblé qu'une réflexion collective s'imposait. Je ne suis pas certaine que sans les conférences du DU, mon action aurait été la même.

J'ai donc plaidé pour un Conseil de discipline. Il me semblait que nous devions envoyer un signal fort, aussi bien en direction de l'élève lui-même que des autres élèves et du reste de la communauté éducative, professeurs et parents.

De plus, pour l'élève lui-même, au delà du fait qu'il pourrait percevoir notre absence de réaction collective comme une minimisation des faits (l'exclusion dont il avait fait l'objet est une décision du chef d'établissement et non une réponse collective de la société scolaire), ne pas réunir ce Conseil de discipline revenait à lui dénier sa place d'élève dans notre système puisque nous nous refusions à lui appliquer les règles qui régissent la vie des autres élèves.

Ce que j'avais pu retenir des différents intervenants lors du DU (médecins, psychologues, éducateurs, etc.) m'a amené à penser que nous commettions à l'égard de cet élève quelque chose de l'ordre d'une violence psychique très importante en ne le sanctionnant pas (parce que sanction = reconnaissance d'un fait et réflexion sur ce qui s'en suit et donc possibilité de changement). Il s'enferme alors dans un cercle vicieux d'où il ne pourra sortir qu'en se créant des excuses (c'est déjà sa manière de réagir quand il est mis en cause, devant une incohérence ou un manquement de son comportement), en rejetant la faute sur autrui (élève, professeur, société) ou en adoptant des réponses d'ordre violent. Il ne peut pas se changer tout seul : ce sont les signaux et sanctions (répétitifs) que nous lui envoyons qui peuvent l'aider à infléchir différemment ses réactions, son comportement, sa manière de penser et de se penser. La sanction du conseil de discipline, qui a été réuni, a été une exclusion définitive avec sursis : l'élève pouvait achever son année de 3^{ème} chez nous, à condition de ne plus poser le moindre problème sous peine d'être définitivement exclu. Un travail a été mené dans un centre associatif durant sa période d'exclusion afin de l'aider à se remettre en question par rapport à son acte mais également afin de l'aider à construire une réflexion sur son orientation à venir. Revenu dans notre établissement, son comportement s'est assagi sans pour autant que nous soyons certain qu'il ait réellement fait une réflexion sur ses rapports avec les autres et ses difficultés d'apprentissages.

Comment penser une sanction éducative ? Comment faire en sorte, tout simplement, qu'au sein d'un établissement, les mêmes manquements au règlement et règles de vie commune soient sanctionnés de la même façon.

Les enseignants fonctionnent trop souvent en autarcie, sans concertation dans le domaine de la sanction. Peut-être est-ce dû aux différents seuils de tolérance de chaque enseignant. On peut aussi relever des aspects d'individualisme et peut être d'orgueil à ne pas reconnaître des difficultés qui nous renverraient à nos propres lacunes. Nous ne supportons pas tous de la même façon les attaques verbales et autres agressions des élèves. Mais la sanction trop souvent individualisée en fonction du profil de l'élève ou de la personnalité de l'enseignant perd son poids symbolique pourtant nécessaire.

Par ailleurs, prenons-nous le temps d'essayer de comprendre comment est ressentie la sanction par l'élève et quels en sont les effets ? Comment mettre des mots sur les actes puis mettre en paroles intelligibles pour l'élève la sanction décidée ? La sanction est souvent mise en place, davantage dans un but de protection du groupe (classe ou établissement), voire de garant d'une autorité de l'adulte, que comme un acte éducatif visant à poser une limite puis responsabiliser un élève. Sommes-nous totalement certains que n'entre aucune arrière pensée de vengeance, et de lassitude face à la gestion d'élèves particulièrement pénibles. J'ai bien aimé l'idée du « On se répare en réparant » mais de nombreuses raisons institutionnelles freinent la réflexion des enseignants sur le sujet de la sanction.

Difficultés d'apprentissages

Parmi les conférences qui nous ont été proposées durant cette année, celles portant sur les difficultés d'apprentissage m'ont bien évidemment fortement intéressée puisqu'elles étaient en lien direct avec mon quotidien d'enseignante. Nous savons transmettre une connaissance avec plus ou moins de sens pédagogique, nous savons évaluer les compétences d'un élève, mais nous connaissons finalement peu de méthodes de re-médiation lorsque les apprentissages ne fonctionnent pas. Nous peinons à comprendre les mécanismes d'apprentissage de nos élèves quand ceux-ci diffèrent des nôtres ou sont, apparemment, défaillants ou peu performants. Il me semble que seul le travail en très petit groupe peut permettre à un enseignant de mettre en place une pédagogie vraiment différenciée et spécifique aux besoins de chaque élève.

J'ai, cette année, assuré l'heure de soutien que les élèves de 6^{ème} ont à leur emploi du temps. Dans un premier temps cette heure qui s'effectuait en classe entière (26 élèves) visait plutôt à une mise en place d'une méthodologie. Par la suite, les enseignants de mathématiques de chaque classe m'ont envoyé uniquement ceux de leurs élèves qui avaient des difficultés dans cette matière. Les premiers groupes que j'ai pris en charge étaient d'une douzaine d'élèves. Mais si ce nombre semble très réduit, concrètement, cela signifiait que je n'avais que 5 ou 6 minutes à consacrer à chaque élève. En effet, les besoins étaient tellement spécifiques et tellement variés que le travail de groupe ne se mettait pas en place de manière satisfaisante. Même au sein d'un groupe d'élèves en grande difficulté mathématique, apparaissaient encore de fortes disparités. Certains peinaient lors du passage à l'écrit mais réagissaient vite à l'oral. Certains avaient des lacunes qu'ils étaient parfaitement à même de combler pour peu qu'on leur en donne le temps. D'autres enfin, présentaient des difficultés de compréhension très profondes (système décimal non assimilé, sens d'une opération non maîtrisée, etc.). Parmi ces derniers, je me souviens tout particulièrement d'une élève très vive et très souriante, qui voulait toujours passer au tableau mais qui présentait de grandes lacunes en mathématiques.

Elle était toujours la première à répondre aux questions, qu'elle écoutait d'ailleurs à peine. Elle tenait difficilement en place sur sa chaise, laissait tomber son crayon, froissait sa feuille d'exercices, mâchait beaucoup de chewing-gum (interdit !), se retournait dès qu'il y avait un bruit derrière elle ou dans le couloir. Elle était facilement aspirée par l'extérieur comme pour éviter d'avoir à se plonger en elle-même. Son comportement était finalement celui de beaucoup d'autres élèves ! Mais elle présentait une particularité qui m'avait frappée. Quand elle proposait une réponse fausse ($3 \times 4 = 16$ par exemple) et que je faisais une petite moue comique et lui suggérais de refaire son calcul ou de vérifier sa réponse, elle persistait dans sa réponse et quand je lui donnais le bon résultat, j'avais régulièrement droit à cette réponse : « vous mentez, madame ! ». Cette remarque m'était d'ailleurs adressée sans agressivité particulière. Cette élève était visiblement incapable de faire un retour sur elle-même et de supporter de ne pas savoir ou de s'être trompée. Elle savait pertinemment que je « n'avais pas menti ». D'ailleurs les mots qu'elle employait n'avaient sûrement pas la même signification pour elle que pour moi. Je comprenais dans son « vous avez menti madame », un « pourquoi je n'y arrive pas, pourquoi, moi, je n'arrive pas à rentrer dans le monde du calcul, pourquoi je ne peux pas avoir raison... » C'était une élève qui présentait de toutes évidence, en plus de lacunes scolaires importantes, un problème de déficit d'attention. Est-ce ce problème d'attention et de concentration qui entraînait ses problèmes scolaires, est-ce l'inverse ? Est-ce que cela était du domaine du pathologique ? Devais-je suggérer aux parents de consulter un psychologue ? Il me semble qu'un travail en CMPP pourrait aider cette élève à reconnaître et comprendre ses difficultés.

On retombe, avec une problématique légèrement différente puisqu'il s'agissait d'une élève très jeune (et non d'un adolescent en pleine crise de rébellion contre l'adulte) dans cette difficulté de l'« accepter de recevoir ». Comment faire comprendre, malgré les contraintes de la notation et de l'évaluation, que l'école est un lieu d'essais où l'on est autorisé à se tromper et à tâtonner, à expérimenter et à découvrir et dont le but n'est pas (forcément) d'être le meilleur mais de s'enrichir.

Avec le DSA (Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage), durant les six semaines que dure ce dispositif avec six élèves, donc dans des conditions particulièrement propices à l'élaboration de pédagogies différentes, j'ai voulu insister sur le facteur temps et l'utiliser: « il est normal de ne pas trouver tout de suite, on peut recommencer plusieurs fois, bref on doit se donner le temps de laisser mûrir sa réflexion ». Or les élèves de cet âge se découragent très vite et abandonnent rapidement. Il y avait donc un vrai travail d'appropriation du temps à effectuer.

L'objectif de socialisation restait un objectif important: « comment s'écouter les uns, les autres, comment « s'utiliser » les uns les autres, comment se respecter dans ses différences ». Il fallait mettre en place des conditions où « l'étayage par le groupe » permettait de relancer un processus de pensée et d'apprentissage et de reprise de confiance dans des capacités personnelles et dans l'Institution scolaire. J'ai cherché à les rendre « acteur » de leur travail en leur faisant créer, imaginer des exercices, en leur faisant manipuler, découper, colorier afin qu'ils s'approprient matériellement les activités proposées. Cet espace du DSA a donc permis une cohabitation plus intime avec l'enseignant (physiquement plus proche, plus présent, plus patient, plus à l'écoute), un « temps » qui n'était plus persécuteur mais approprié et surtout un droit à l'erreur, à une expression moins codifiée et plus personnelle.

Mais ces dispositifs sont bien peu nombreux au regard du nombre d'élèves qui en auraient besoin. Pourtant ils permettent réellement de renouer un lien.

Autres institutions

Un des apports très important du DU aura été pour moi une meilleure connaissance, voire une découverte de certaines institutions. L'Education Nationale peine parfois à s'ouvrir, à s'intéresser aux différents partenaires qui travaillent avec les adolescents.

Chaque structure est complexe, avec ses codes, ses objectifs, ses sigles (les termes PJJ, DASE, RRSE etc. nous paraissent aussi étrangers que les termes CPE, PP, DSA doivent l'être pour des personnes non enseignantes !). L'Education Nationale est une énorme machine dans laquelle nous fonctionnons en vase clos, peut-être parce que nous pouvons, dans une certaine mesure, nous suffire à nous même. Si nous gardons un point de vue purement scolaire sur les jeunes, alors nous n'avons pratiquement pas besoin des partenaires.

Ceux-ci deviennent vitaux lorsqu'on commence à envisager le jeune dans une globalité qui dépasse le cadre du scolaire. Bien évidemment, ce sont les jeunes les plus en difficultés qui vont dans un second temps, une fois dépassées les problématiques d'ordre scolaire, nous inciter, afin de tenter de résoudre les problèmes qu'ils nous posent, à comprendre les logiques personnelles, familiales et sociales, dans lesquels ils sont enfermés au point de ne plus pouvoir se consacrer à leurs apprentissages.

Ceux de nos élèves qui ont eu maille à partir avec la Justice, même si ce n'est que pour des problèmes relativement bénins, ont un vécu et des préoccupations extrascolaires qui parasitent leurs vies de collégiens. Comprendre et connaître les systèmes, judiciaires par exemple, auxquels ils sont confrontés peut nous permettre de mieux prendre en compte dans notre quotidien d'enseignants les réactions, les comportements gênants qu'ils adoptent parfois. Un jeune qui se sait sous le coup d'une inculpation, qui sait qu'il va passer devant un juge, a des préoccupations qui dépassent largement celles de son travail scolaire.

Je me souviens de cet élève particulièrement agité lors d'un cours et qui, un bon quart d'heure avant la sonnerie, s'est levé pour sortir. Lorsque je lui ai demandé d'aller se rasseoir, il m'a répondu qu'il devait partir car il était convoqué devant le juge.

Cela a jeté un certain froid dans la classe et mes consignes « scolaires » devaient sembler bien dérisoires à ce jeune qui s'attendait à une mise en examen. Il ne s'agit pas bien sûr de faire des exceptions à nos exigences de respect des règles de vie au collège pour ces jeunes. Mais connaître ce à quoi ils sont confrontés permet sérieusement de relativiser leurs manquements aux codes scolaires.

Toutes les informations que le DU m'a apportées sur le fonctionnement de la Justice des mineurs m'ont aidée à faire avec ces jeunes un travail de ré-explicitation de ce qu'ils vivaient. Ma connaissance de notre système judiciaire, qui devrait pourtant être un bagage possédé par chaque citoyen, était très faible ! Or les élèves étaient parfois en demande d'explications, de mots rassurants aussi. Encore fallait-il que je puisse parler avec précision et vérité du sujet !

La justice est un sujet qui revient souvent dans les discussions, le mot étant pris au sens large comme particulier. A cet âge où le sentiment d'injustice traverse presque quotidiennement leur vécu émotionnel, ils ont un réel besoin de discuter de leur conception de la justice, qu'elle soit celle du collège, celle de la famille, celle de la nation etc. La manière dont ils expriment ce sentiment est parfois exaspérante d'exagération et de mauvaise foi. La notion de justice reste extrêmement « égocentrique ». Ils s'expriment sur l'injustice qui leur est faite plutôt que sur une notion « philosophique » ! Mais on voit parfois émerger un début de conscience sociale et de questionnement sur l'organisation d'une société. Il nous appartient alors de décoder, sous l'avalanche de reproches, un vrai questionnement sur le thème de la justice, qu'ils abordent aussi avec une intransigeance qui rend délicate la réponse des adultes, compte tenu des incohérences, des manquements même de nos propres comportements et parfois du système judiciaire.

Certains de nos élèves sont suivis par des éducateurs. Les enseignants, quand ils ne les ignorent pas, ont parfois tendance à s'interroger sur la validité et les effets de ces suivis. Ils ont une certaine méconnaissance du rôle et des moyens de ces éducateurs ainsi que des raisons d'un tel suivi. A notre décharge, je dirais qu'il est souvent difficile de rencontrer ces éducateurs.

Maintenant que je connais mieux leurs attributions et leurs façons d'agir, voire la charge énorme de problèmes qu'ils ont à traiter, je jugerai moins négativement tous ces rendez-vous manqués et cette absence de bilans communs. Leur mission auprès du jeune peut nécessiter une prise en charge dans laquelle ne viennent pas interférer les problématiques scolaires. Leur relation avec le jeune peut nécessiter d'être dissocié de « l'école ».

Il se pose par ailleurs un autre problème qui est celui de la divulgation d'informations. Tout cela dépend bien sûr des établissements et des rapports de confiance entre les membres de la communauté éducative. Très souvent l'équipe pédagogique ignore si un élève est pris en charge ou non. Peut-être y a-t-il là une crainte de stigmatisation, comme si préciser qu'un élève (ou une famille) est suivi par un éducateur allait automatiquement entraîner chez les enseignants un jugement négatif sur l'élève. Peut être est-ce du aussi au vieux réflexe de respect du secret professionnel ou de la vie privée de l'enfant : où commencent-ils, où s'arrêtent-ils ? Sans nier qu'un risque existe, il me semble que, le plus souvent, quand une équipe pédagogique s'inquiète au propos d'un élève, le fait de le savoir pris en charge par un service compétent conduirait plutôt à la rassurer. Les enseignants, qui parfois se retrouvent à jouer sur le terrain du social, sans en avoir l'envie ou la compétence, sont plutôt désireux d'une meilleure répartition des tâches.

La connaissance, même partielle, du fonctionnement de la PJJ, par exemple, me permet de rester en contact avec la réalité quotidienne de certains de mes élèves. Par ailleurs, un élève qui a déjà un éducateur nommé pour des raisons judiciaires, sait qu'il a transgressé les règles et le dialogue avec lui est légèrement différent de celui qu'on peut avoir avec un élève gravement perturbateur qui ne réalise pas (consciemment ou inconsciemment) qu'il contrevient à certaines règles.

Conclusion

La réalité du terrain (urgence d'une situation, absence de personnel médico-social ou difficultés à le joindre, par exemple) nous amène souvent à nous substituer aux autres professionnels. Les enseignants ont une méconnaissance certaine des relais potentiels (Assistante Sociale de secteur, service de police spécialisé, par exemple). Ce travail de passation qui devrait s'établir quand se termine le rôle (institutionnel) de l'enseignant se met mal en place. L'existence de partenariat (que nous souhaitons tous) commence avec la connaissance de ces relais et du fonctionnement de chaque institution. Ensuite revient à chacun d'évaluer son champ de compétence et de savoir transmettre une situation, en évitant le phénomène de la « patate chaude » qui reste trop souvent notre seul vécu du « partenariat ».

Par ailleurs, il nous faudrait aussi travailler sur le retour d'information. Je suis frappée par le fait que, lorsque nous transmettons un cas d'élève à d'autres services, nous n'avons jamais (ou très rarement) de ses nouvelles. Nous ne savons donc pas si la situation a été prise en charge et ce que nous pouvons faire ensuite avec l'élève.

Si la transversalité existe dans les textes, elle est souvent très difficile à mettre en place concrètement. Elle reste souvent affaire de personnes. La valse des personnels invalide sérieusement la mise en place d'un réseau et d'un partenariat basé sur une connaissance mutuelle et un objectif commun.

La formation de cette année répondait chez moi à un besoin professionnel de donner plus de cohérence et d'efficacité à mes pratiques pédagogiques et à me remettre en cause, à mieux caractériser ma place à l'aune de celles des autres. Elle m'a permis de prendre un temps de recul et de réflexion. Dans le regard porté sur l'adolescent difficile, mon type d'écoute ou d'approche s'est un peu modifié.

J'ai été tout particulièrement touchée, lors de la dernière conférence, par le postulat qui pose, comme base de la pédagogie de l'enseignant, que tout élève peut « être enseigné ».

La tentation est grande pour l'enseignant de parfois « baisser les bras » face à certains élèves dont les connaissances sont très lacunaires et qui ne manifestent aucune envie (apparente) de remédier à leurs difficultés. Quand cette absence de curiosité, d'intérêt et de travail s'accompagne d'un comportement violent, il faut vraiment que l'enseignant s'accroche à ses convictions pour tenir le coup. Faire le pari que tout élève peut apprendre est une belle conception intellectuelle, mais le terrain met très durement à l'épreuve les convictions les plus fortes.

Les pédagogies très variées qui ont été mises en place dans les structures spécifiquement dédiées à ceux de nos élèves qui rejettent le plus violemment l'entrée dans les apprentissages, ont des résultats et des effets souvent limités dans le temps. Ces structures (DSA, classes relais, atelier relais, 4^{ème} AS, etc.) sont intéressantes et même vitales. Peut-être ne sont-elles pas assez nombreuses ou assez souples. Peut-être reste-t-il à inventer d'autres types de structures dont un des écueils reste le risque de stigmatisation, d'enfermement de ces élèves.

Par ailleurs, ces élèves vampirisent énormément les adultes présents autour d'eux. Ils attaquent l'Institution à travers ses représentants de façon répétée et brutale. Ils usent extrêmement vite les adultes qui les prennent en charge. Des discussions, des échanges, des conférences, des lieux de plaintes et d'aveux de difficultés me semblent plus que vitaux pour que l'enseignant se ressource, retrouve ses propres marques d'adulte et de pédagogue. Sinon, la violence des jeunes se verra offrir en face d'elle une violence tout aussi destructrice, née d'une exaspération et d'un sentiment d'échec ou d'inutilité difficile à gérer. Il faut « aérer » l'esprit des enseignants tout autant que celui de ces élèves pour qui les apprentissages ne font pas sens.

Rassurer l'élève sur ses capacités, lui apprendre à les découvrir et à les utiliser, lui apprendre à affronter ses peurs, faire naître une envie de savoir puis la transformer en une envie d'apprendre et une acceptation de l'effort.

Tous ces objectifs que nous devons nous remémorer, réactiver sans cesse, nécessitent à mon avis un accompagnement fort de la part de l'Institution. Je ne sais pas si les enseignants ont tous le temps de se plonger dans des livres de pédagogie ou de psychologie des adolescents, il est important de leur donner à travers des formations comme ce DU l'occasion de se ressourcer et de réfléchir à leurs pratiques ainsi qu'à la mise en place de partenariat.