

Les professionnels
entre souffrance et vitalité
Entretien avec François Dubet

Sommaire N° 137 - juin 2004



Éditorial

Marie Raynal

[À lire](#) (PDF, 69 ko)

Entretien

avec François Dubet,

professeur à l'université de Bordeaux II, directeur d'études à l'EHESS

[À lire](#) (PDF, 98 ko)

Première partie

Soigner, éduquer, accompagner

La figure de Janus de nos espaces professionnels

Jean-Pierre Boutinet

[À lire](#) (PDF, 97 ko)

Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé

Vijé Franchi

[À lire](#) (PDF, 111 ko)

Souffrances et ressources des professionnels de la petite enfance

Candida Ferreira-Leconte

Interview de Laurent El Ghozi,

chirurgien, adjoint au maire chargé de la santé, de la prévention et des personnes handicapées à Nanterre

[À lire](#) (PDF, 99 ko)

Deuxième partie

Les métiers de l'éducation

ou comment ne pas décrocher

Tensions pédagogiques et identitaires des professeurs débutants en ZEP

Pierre Périer

Le concept de « burn out ». L'exemple des instituteurs spécialisés

Yolande Miller-Olla

Pratiques informelles de la médiation chez les conseillers principaux d'éducation

Hakima Laala-Hafdane

Les stratégies d'adaptation des enseignants non stressés

Laurence Bergugnat-Janot

La complexification du métier d'enseignant en Grèce

Chryssa Kassimi

Troisième partie

**Les métiers du travail social
ou comment affronter la souffrance**

Les professionnels sociaux à l'épreuve de la vulnérabilité sociale

Manuel Boucher et Mohamed Belqasmi

Quand le langage joue des tours aux médiateurs de rue

Isabelle Léglise

Travail social et gestion de la différence culturelle

Dominique Baillet

Intervenants sociaux et populations « jeunes en difficulté »

Un difficile rapport à l'institué

Catherine Mathey-Pierre

Injonction institutionnelle paradoxale et souffrance professionnelle

Olivier Noël

Bibliographie

[À lire](#) (PDF, 59 ko)

diversité

éditorial

La revue *VEI Enjeux* fait peau neuve et poursuit sa route sous le nom de *Diversité*. Les champs d'étude qui lui sont propres – la ville, l'école et l'intégration –, dans la complexité de leurs croisements, sont devenus au fil du temps l'objet de préoccupations quotidiennes pour un nombre croissant d'acteurs et de citoyens. Les problèmes urbains, sociaux et éducatifs se télescopent en effet souvent au détriment des mêmes personnes, des mêmes enfants, souvent d'origine immigrée, dans des lieux autrefois qualifiés de quartiers populaires puis de banlieues et que l'on ne sait désormais même plus nommer très précisément.

■ Marie RAYNAL Rédactrice en chef
marie.raynal@cndp.fr

Trente ans après sa création et pour faciliter sa rencontre avec de nouveaux publics, nous avons voulu donner des couleurs et une maquette plus élaborée à notre revue.

Diversité reste fidèle aux principes originels : la pluralité des points de vue et l'éclairage des recherches les plus récentes pour enrichir la réflexion et aider les acteurs de l'éducation, entendue au sens large du terme, à accomplir leur tâche, plus particulièrement lorsqu'ils exercent leur métier dans les quartiers sensibles.

C'est dire que, par le thème traité pour ce premier numéro de la nouvelle maquette, on est dans le vif du sujet.

Nous avons beaucoup hésité sur les termes à employer pour qualifier des métiers surexposés et confrontés à la crise des institutions : souffrance, malaise, stress, etc. Même si aucun ne nous satisfait, les faits eux sont là. On ne peut en effet ignorer que les métiers du soin, de l'éducation et plus largement ceux du champ social que François Dubet nomme le travail sur autrui connaissent des difficultés bien tangibles, confrontés à la précarité et aux souffrances des autres. Comment éviter l'effet de « contagion » et rester insensible à l'angoisse des demandeurs d'emploi, aux douleurs des malades, aux échecs des élèves, aux discriminations qui frappent les étrangers ? Comment ne pas se sentir coupable et impuissant ? Comment supporter le peu de soutien d'administrations parfois trop distantes et d'institutions vacillant sur leurs bases ?

Qui plus est, les souffrances de ces professionnels font l'objet d'une certaine banalisation, parce qu'elles génèrent une plainte chronique qui se transforme en bruit de fond dans une indifférence presque générale voire critique. De quoi se plaignent-ils ? entend-on parfois. Il est intéressant en

niser un service public efficace sur ces seules ressources. Car user de modèles aussi aléatoires et non transférables pour éviter fragilisation et usure des agents, se reposer sur les enseignants, les éducateurs, les médecins, les infirmières ou les assistantes sociales pour gérer les problèmes de la société, leur demander de servir d'amortisseur et d'inventer tous les jours des réponses aux questions sociales que nous ne savons pas résoudre ne peut tenir lieu de politique éducative, de politique de santé ou de politique tout court. Les projets et dynamiques individuels nécessaires à l'épanouissement de chacun comme à la bonne marche des institutions semblent alors devoir céder le pas pour des organisations collectives qui permettraient aux professionnels exposés en première ligne de faire face sans se fondre dans la logique binaire de la souffrance obligatoire ou de la posture professionnelle « héroïque ». En effet, l'ingéniosité et la capacité d'innovation des acteurs du quotidien ne nous exonèrent pas de penser leur mise hors tension afin qu'ils éduquent, soignent, accompagnent avec avantage de sérénité. ■

effet de comprendre pourquoi leurs difficultés sont spécifiques, car les psychopathologies du travail, telles qu'elles sont décrites par exemple par Christophe Dejours, se sont multipliées pour l'ensemble des salariés.

Les raisons relèvent d'un enchevêtrement de facteurs. En prise directe avec les malheurs de publics fragiles, en butte aux conflits relationnels, aux agressions verbales, au manque de reconnaissance, ces professionnels doivent cependant faire jouer une autorité qui est délégitimée presque partout. On leur demande le double effort d'accomplir leur travail le mieux possible tout en mobilisant des compétences nouvelles, bref de réinventer leur métier. Enfin, le miroir qui jadis leur renvoyait l'image d'un métier respecté semble s'être brisé. Reste la meurtrissure identitaire. Certains refusent de payer le prix d'un coût psychique aussi important et mettent en place des systèmes de hermes défensives pour s'en protéger.

Mais les choses ne sont pas si simples ni si négatives. Sans être dans le déni, on se doit de constater que de très nombreux agents du service au public, peut-être la majorité d'entre eux, sont fiers de l'être, relèvent le défi et affichent une réelle satisfaction dans l'exercice de leur profession. Leur générosité et leurs efforts renforcent en retour leur sentiment d'être utiles envers une population qui a besoin d'eux. Ils sont pas ou peu stressés, sont capables de prendre du recul, ne se laissent pas submerger par les difficultés, recherchent et trouvent des stratégies efficaces pour les résoudre et aiment inventer. Ils savent demander l'aide des collègues, développent l'esprit d'équipe et se sentent en accord avec leur idéal qui est de s'engager. Ils puisent dans les obstacles une sorte de force et c'est ainsi que germent, par exemple dans les ZEP, des projets fructueux qui apportent mieux-être aux élèves comme aux enseignants.

Il n'en reste pas moins que les professionnels puisent dans leurs ressources personnelles et que l'on ne saurait orga-

diversité

entretien

avec François Dubet

MARIE RAYNAL Ceux qui s'occupent des autres, tel est le sujet de votre dernier ouvrage, *Le Déclin de l'institution*¹. Vous analysez plus précisément trois groupes de métiers : l'éducation, la santé et le travail social. Ce qui, d'une certaine manière, rompt avec votre travail précédent, c'est, d'une part, que vous élargissez votre angle de vue en dehors de l'école et, d'autre part, que vous partez d'une hypothèse, d'emblée assez pessimiste, celle non pas d'une crise de l'institution, mais d'un déclin d'un modèle institutionnel, jusqu'alors quasi sacré, intouchable et intouché. Je vous cite : « Nous vivons aujourd'hui la décomposition des éléments et des représentations que le programme institutionnel avait eu la capacité d'intégrer en un système perçu comme plus ou moins cohérent. » Pourriez-vous nous dire ce qui vous a décidé à vous engager dans cette recherche ? Quels étaient les signes du désarroi qui vous ont incité à aller vérifier vos hypothèses ?

■ François DUBET

FRANÇOIS DUBET D'abord, pour dire la vérité, les hypothèses apparaissent comme toujours à la fin du travail. J'avais travaillé longtemps sur l'expérience des élèves, je pense que cela reste indispensable de s'intéresser aux élèves à l'école, ou aux malades à l'hôpital. J'avais écrit des travaux sur les pauvres et les exclus et j'avais décidé de m'intéresser à ceux dont le métier était de s'en occuper. Je n'avais pas d'hypothèses de départ, mais je me posais une question toute simple : comment se fait-il que dans notre société on paie de plus en plus de gens pour prendre en charge d'autres personnes ? Ce qui m'a frappé, aussi étrange que cela puisse paraître, ce sont les ressemblances que j'ai constatées dans les trois « mondes » que j'ai étudiés : l'école, l'hôpital et le travail social. J'ai d'abord entendu une sorte de plainte, comme un deuil, un discours très puissant qui consiste à dire non seulement « ce n'est plus comme c'était », mais « le socle même de notre travail se dérobo, les principes eux-mêmes de notre travail se dérobent ». C'est d'autant plus troublant que ces professions – les personnels de santé, les enseignants et les travailleurs sociaux – étaient traditionnellement porteuses de modèles de construction de l'avenir. L'école était libératrice, la santé sauvait des vies, le travail social créait de l'intégration ; maintenant, le discours s'inverse. Il devient : « Cela ne marche pas, cela se décompose, tout s'en va. » L'hypothèse avancée, pour faire référence à votre titre « Entre souffrance et vitalité », est que la souffrance domine parce que les professionnels sont obligés d'avoir de plus en plus de vitalité.

■ ¹ Éditions du Seuil, 2002.

Je ne pense pas avoir fait un livre pessimiste, je le dis tout de suite. Je cherchais simplement à voir comment tous ces professionnels sortaient d'un programme institutionnel construit comme un engendrement logique d'opérations dont l'imaginaire et les représentations, je serais tenté de dire la théologie, ont été l'expression laïque de modèles religieux. C'est une hypothèse que l'on peut trouver provocatrice, mais qui ne l'est pas du tout. Au fond, l'école républicaine s'est construite comme une sorte de contre-église laïque tout aussi sacrée que l'était l'Église. Sociologue à Bordeaux, là où Durkheim a créé la sociologie, je dois rappeler que, si le religieux est toujours sacré, il peut exister des sacrés non strictement religieux. Restons par exemple dans le cadre de l'école. Les acteurs de l'école républicaine avaient le sentiment d'incarner des valeurs et des principes sacrés ; d'ailleurs, aujourd'hui, la quasi-totalité des livres qui paraissent sur l'école sont une sorte d'incantation et d'appel à ces principes : le sacré de la Culture, le sacré de la Nation, le sacré de la Raison, le sacré de la Science, cela ne se discute pas, cela s'impose, cela va de soi. Dans ce modèle, dont tous les historiens de l'école partagent la conception, on a opposé cette forme de sacré à un sacré religieux. Le métier d'enseignant est perçu comme une vocation. Vocation ne veut pas dire engagement subjectif, mais incarnation : « Je suis instituteur, j'incarne ces principes sur terre, mon autorité vient de ce que je représente la République ; je suis professeur, mon autorité vient de ce que j'incarne la grande culture. » Je dis bien, c'était cela le modèle. Deuxième élément, l'idée de sanctuaire. Comme l'Église, l'école est un espace hors du monde, dans lequel les désordres et les passions du monde n'entrent pas. Enfin, troisièmement, la discipline scolaire incarne des principes sacrés et universels qui font que celui qui s'y soumet accède à une autonomie morale et intellectuelle qui le libère. On peut donc dire aux élèves : « Soumets-toi à cette discipline et tu en sortiras grandi et libre. » 80% des livres ou des essais qui paraissent sur l'école reprennent ce modèle sans le savoir.

Mon hypothèse est que ce modèle s'est défait, non pas parce que nous sommes victimes du libéralisme, parce que le gouvernement démissionne ou parce que les mœurs se sont avachis... Il se défait car il a été repris par la modernité et parce que la modernité le décompose elle-même, comme un virus dans un programme. Je partage assez largement les thèses de Marcel Gaucher : on n'est plus dans des « cultures de la transcendance ». À partir de là, que se passe-t-il pour le métier d'enseignant ?

MR Je trouve cette question essentielle et on n'en parle guère. L'école est, selon une formule toute religieuse, devenue au fil des ans un sanctuaire. C'est ce qu'analysent très bien Jean-Marie Schaeffer et François Flahaut dans « L'idéal éducatif », le numéro de la revue *Communications* paru en février 2002. L'imaginaire républicain a élevé l'école au rang d'Église de substitution, l'a placée dans un cercle magique, extra-territorial, hors de la sphère boueuse du réel. N'est-ce pas justement parce que l'éducation est l'objet d'une telle idéation, d'une sorte de religiosité, qui méconnaît la réalité de la transmission culturelle dans toutes ses dimensions, qu'on en arrive à cette crise ? Les auteurs évoquent l'idée d'une religion laïque.

FD Une sacralité laïque. La forme de la transmission est celle de l'Église ; il va de soi que le contenu est sacré, mais tout sacré n'est pas religieux. Par exemple, on a eu, en France, une sacralisation de la nation ; le thème « républicain » est quasiment sacré ; la science, la raison, c'était sacré dans le sens où ce n'était pas discutabile, négociable, critiquable. C'est du sacré, ce n'est pas du religieux. Religieux signifie croire qu'il y a des dieux qui dirigent. Je peux très bien considérer que les droits de l'homme sont sacrés, ce qui n'est pas proprement religieux. Ce n'est tout simplement pas négociable, pas discutabile. Il faut renvoyer au contexte de construction même de notre école. C'est une école qui a porté un projet de civilisation, de nation, de culture, qui a voulu arracher à l'Église son monopole, mais qui a repris très largement la forme même de l'Église et, comme le disait très joliment Durkheim, l'instituteur est aussi sacré que le prêtre. Tout cela se défait pour des raisons qui sont, pour l'essentiel, endogènes au système. C'est de là que vient la difficulté pour les enseignants : ils pensent que tout le mal vient du dehors, mais, en réalité,

c'est le développement même de l'institution qui engendre les difficultés. Il est évident que la modernité, c'est le déclin du sacré. Prenons un exemple extrêmement simple, la nation : elle ne peut plus être sacrée comme elle l'était en 1914; la science est critiquée; n'importe quel instituteur de base sait très bien que la liberté, l'égalité et la fraternité sont des valeurs parfaitement admirables, mais il sait aussi qu'elles sont parfaitement incompatibles...

MR Utopiques...

FD Non, pas utopiques, incompatibles. Il sait très bien que si je joue la liberté, je n'aurai pas l'égalité.

Ensuite, quand vous êtes dans cette espèce de déclin du sacré, vous ne pouvez plus avoir une autorité que l'on pouvait appeler charismatique, c'est-à-dire une autorité fondée sur le fait que vous incarniez ces principes. Là réside l'épreuve pour les enseignants : leur autorité, ils doivent la construire eux-mêmes. J'utilise toujours cette phrase que m'avait dite un instituteur quand j'étais enfant, qui est tout à fait essentielle pour moi : « Si tu ne me respectes pas en tant que personne, respecte ce que je représente » ; et moi, je pensais qu'il représentait quelque chose, même si je ne savais pas très bien quoi. Aujourd'hui, plus aucun instituteur ne peut se livrer à cette opération sur ces élèves. Son autorité, il faut qu'il la fonde lui-même, c'est-à-dire qu'il ait de la séduction, qu'il puisse agir sans la menace, ou avec, un certain nombre de choses qui font que le métier est beaucoup plus difficile. L'autorité était une sorte de vêtement dont vous étiez recouvert par l'institution ; désormais vous êtes nus. On peut d'ailleurs tenir le même raisonnement pour les juges, pour les policiers. Les gens portent plainte, ce n'est pas parce qu'il y a plus d'erreurs médicales, c'est parce qu'autrefois, quand il y avait des erreurs médicales, on ne portait pas plainte.

Autre épreuve liée au fonctionnement de l'école, c'est évidemment la massification scolaire, qui a brisé le sanctuaire, qu'on le veuille ou non. Dans un système comme celui que décrivait Bourdieu, à la fin de l'école élémentaire, tous ceux qui n'étaient pas disposés à croire – métaphore religieuse –, soit parce qu'ils n'étaient pas « boursiers », c'est-à-dire de très bons élèves, soit parce qu'ils n'étaient pas « héritiers », programmés pour le programme, tous ces gens étaient dehors. On vivait donc dans l'illusion scolaire que l'on pouvait se protéger des problèmes sociaux, que l'on pouvait se protéger de l'adolescence. L'école que j'ai connue était une école où nous étions extrêmement adolescents, c'était la génération des yé-yé et de l'adolescence hypertrophiée si je peux me permettre, et pas pour le meilleur, mais cela n'entraînait pas au lycée, je ne serais jamais allé au lycée en jean et en baskets, il n'y avait pas de filles, les histoires d'amour ne parasitaient pas la vie scolaire. La culture scolaire n'entraînait pas véritablement en concurrence avec la culture de masse ; elle était légitime parce qu'elle avait une sorte de monopole. Pour les élèves, la culture, c'était la culture scolaire. Aujourd'hui, même un très bon élève sait très bien qu'il y a la culture scolaire et mille autres cultures, et le professeur n'a plus le monopole du sens du monde. L'école n'est plus la machine à ouvrir au monde ; on peut le regretter, mais c'est comme cela. Dans un système de masse entrent massivement à l'école des utilités scolaires, on vient chercher des biens, des diplômes. Autrefois, dans une école très malthusienne, on pouvait vivre dans le sentiment d'une gratuité puisque l'on était si peu à chercher des diplômes que les diplômes avaient une utilité garantie.

Demier élément, ceux qui défendent aujourd'hui le modèle républicain aimeraient bien que les élèves se comportent comme autrefois, mais ils n'élèvent plus leurs enfants, eux, comme les enfants étaient élevés autrefois. Les enfants et les adolescents sont aujourd'hui considérés comme des sujets. Le métier d'enseignant qui consistait à jouer un rôle dans une machine qui harmonisait les relations appartient aujourd'hui à un système dans lequel les enseignants doivent – c'est l'épreuve majeure – fabriquer eux-mêmes le cadre de leur action, puisque celui-ci n'est plus donné par l'institution. La sélection autrefois pouvait se jouer avec une formidable bonne conscience.

Aujourd'hui, on sait que la sélection scolaire est la sélection sociale. À la fin d'un conseil de classe de 3^e, n'importe quel enseignant sait très bien qu'il oriente des enfants qui seront cadres supérieurs, cadres moyens, employés, ouvriers ou... chômeurs. Il sait que le jugement scolaire n'est plus le jugement purement scolaire.

MR Mais la massification, c'est tout de même, derrière le terme un peu brutal, un formidable progrès, la « désacralisation » constitue aussi un progrès de l'esprit critique, comme la connaissance de la réalité sociale. Or, dans la façon dont vous énoncez les choses, tout ce qui pourrait être vécu comme un progrès a son revers et peut être perçu comme un déclin parce que l'on est dans un conflit entre facilité du métier et confrontation avec le réel.

FD Je crois que tous les métiers qui consistent à agir sur autrui sont entrés dans cette logique de complexification, même le métier de parent, le métier d'homme politique. C'est un progrès pour la démocratie que d'avoir un opinion publique et des médias hyperactifs, mais il faut reconnaître que c'est beaucoup plus difficile. Le malaise réside dans le fait que ces conséquences sont à la fois difficiles et heureuses. Dans le monde enseignant, c'est très caractéristique. Le bonheur de ce travail est toujours individuel – « dans ma classe, c'est intéressant » –, et l'expression collective est de plus en plus de l'ordre de la plainte, voire aujourd'hui d'une culture extrêmement conservatrice...

MR Dans votre livre, vous parlez d'une sorte d'esthétique du métier, d'une plainte...

FD En France, c'est peut-être ce qui nous caractérise et qui nous pose des problèmes, nous avons collectivement tellement intériorisé cet imaginaire institutionnel que nous ne supportons pas l'écart entre ce que nous faisons et cet imaginaire. Nous vivons à peu près tous sous le mode de la crise, de la catastrophe, de la décomposition, ce qui n'a aucune raison d'être. L'école ne fonctionne plus comme avant, quand la culture scolaire était une culture de pure mémorisation ; on ne bat plus les élèves et je m'en réjouis. Personne ne voudrait revenir en arrière. Mais les enseignants ont construit un imaginaire de leur passé,

lié au mode de sélection, à cette espèce de boucle du bon élève qui devient lui-même bon enseignant, qui va retrouver exactement ce qu'il a connu, qui espère retrouver les conditions idéales. C'est moins vrai chez les instituteurs, qui vivent beaucoup mieux cette mutation. Ils étaient des petits clercs de la République en déclin et, en devenant des pédagogues, ils ont gagné. Les professeurs ont collectivement beaucoup plus de mal à franchir le pas, ce qui fait que, aujourd'hui, une des grandes difficultés du monde éducatif, c'est l'extraordinaire difficulté d'avoir des débats et des réponses pragmatiques. Je fais partie de la commission Thélot et, quand on pose la question de savoir ce que l'on pourrait faire pratiquement, la réponse consiste le plus souvent à revenir au temps d'avant. On va exclure des élèves qui ne peuvent suivre. Par exemple, dans les débats que j'ai eus en collège ou en lycée, les enseignants critiquent la décentralisation parce qu'elle crée des inégalités, alors qu'elle a formidablement réduit les inégalités. Les départements ont construit des équipements scolaires, comme jamais l'État ne l'avait fait. Mais on n'est pas dans le même ordre de problème : d'un côté il s'agit d'un ordre symbolique où l'enseignant incarne l'intérêt général, la grande culture, l'État, les concours, la raison, la nation ; de l'autre côté, l'espace des pratiques n'a plus rien à voir avec cette symbolique. Cette évolution ne peut pas être évitée. Ce qui est très dangereux, c'est qu'elle tétanise le monde enseignant. Une part importante des enseignants deviennent « réactionnaires ». On veut revenir sur le collège unique, se défaire des élèves faibles, ne pas caler sur les programmes et l'autorité « naturelle » des savoirs, re-sanctuariser l'école. Cette sensibilité très conservatrice est très souvent justifiée par la nécessité de résister au libéralisme.

MR C'est la thèse de Jean-Claude Michéa – on est là sur des nuances très fines... Quand Jean-Claude Michéa tient le discours de la conservation, c'est non pas au sens du conservatisme mais au sens d'une forme de résistance à la mobilisation infinie, ce mouvement perpétuel qui fait que tout change toujours, cette vitesse qui est une accélération. Certains revendiquent alors, à juste titre me semble-t-il, une certaine permanence.

FD Je le comprends tout à fait, il faudrait que l'école se pose la question de ce que l'on garde. Mais la sensibilité dont je parle ne la pose pas comme cela. Il faudrait arrêter la marche du monde et, dans un mouvement assez fondamentaliste, retrouver l'ancien monde dans lequel les enseignants avaient une place centrale et où ils étaient débarrassés des mauvais élèves.

MR Une des grandes faiblesses de cette institution, c'est qu'elle a été très largement incapable de mettre en pratique ses propres injonctions. On a oublié par exemple de dire concrètement comment la culture du projet est possible, on n'a pas donné aux enseignants les clés, les outils, la formation initiale et continue pour qu'ils puissent évoluer. Quand vous mettez un collègue en projet, je sais de quoi je parle, vous avez d'ores et déjà un problème avec les salles de classe; vous avez des murs, des horaires qui vous empêchent de mettre vos idées en pratique, cela n'a pas changé.

FD Je ne suis pas un sociologue critique, je ne suis pas là pour accuser le système, j'ai parfois des états d'âme, mais je n'ai pas de posture critique. Ce qui caractérise la France, c'est qu'elle a complètement changé son système scolaire. La France est sortie du programme institutionnel de fait, mais ni les acteurs politiques, ni les acteurs syndicaux n'ont jamais voulu en tirer les conséquences pratiques. On est dans une école de masse, une société moins républicaine et plus démocratique, tout en gardant comme idéal éducatif la grande classe du grand lycée parisien. D'ailleurs, les gens qui parlent le plus en ces termes sont généralement ceux qui admettent être eux-mêmes le produit du système et qui en conservent une nostalgie inépuisable. Je ne suis pas le produit de ce système, je n'en ai pas la nostalgie parce que j'en ai connu l'aspect moins glorieux, et l'objet de mon livre consiste à dire aux lecteurs que le prix à payer pour un retour à ce système n'est pas pensable. Impensable la séparation des publics, des élèves, des sexes. Voyons donc comment on peut ré-institutionnaliser un monde scolaire dans une société qui n'est plus ce qu'elle était; autrement, le danger est d'entretenir cette espèce de nostalgie et de plainte qui écrasent tout et qui n'ont d'autre rôle que de masquer les distances entre nos principes et nos pratiques. J'ai entendu les discours du président de la République sur l'école. Ce sont des discours assez admirables, qui ont été écrits de manière très précise et qui sont de la pure théologie. La France est un pays, une société qui s'acharne à défendre son imaginaire pour résister à des changements qu'elle a elle-même provoqués, ce qui fait qu'elle vit ces changements comme une fatalité au lieu de les maîtriser. Par exemple, il faut s'interroger sur l'égalité des chances et, en particulier, se préoccuper de la culture commune, de ce que l'on doit aux élèves les plus faibles. Je crois que l'on ne peut pas continuer à placer des enseignants dans cette espèce de piège infernal, celui d'un imaginaire construit par l'agrégation et le capes confronté à des conditions d'exercice qui n'ont rien à voir.

Nous avons l'art des faux débats, par exemple : centralisation, décentralisation. Il me paraît évident qu'il faut donner de l'autonomie aux établissements et qu'il faut renforcer la capacité de contrôle du centre. Aujourd'hui, les établissements ne sont pas vraiment autonomes et le centre ne contrôle rien car il est bureaucratique. Cela signifie qu'il faut demander aux établissements que les résultats soient atteints ; au lieu de cela, on a un système d'inspection que vous connaissez comme moi et qui vise à savoir si les gens font ce qu'on leur demande tout en sachant déjà qu'ils ne le font pas.

L'idée très simple de ce livre « social-démocrate » est d'accepter qu'un monde ait disparu pour avoir la capacité de contrôler la manière dont on entre dans un nouveau monde. Ce que l'on peut craindre en France aujourd'hui, c'est une rhétorique républicaine de plus en plus forte avec, à côté, des pratiques qui auront de moins en moins à voir. Cela explose déjà. Le mouvement des enseignants est passé au bord du boycott du bac. Autre danger, la règle de la sectorisation scolaire, ultra-ségrégative. Le bon élève de banlieue pauvre n'a pas droit au bon établissement, mais toutes les classes moyennes trichent autant qu'elles le veulent pour aller vivre où elles le veulent. Que l'on n'interroge pas la culture scolaire sur ce que doit savoir un citoyen et que l'on admette comme une évidence que le bac soit la finalité des études prouvent que l'on est dans une situation incroyablement bloquée.

MR N'y a-t-il pas des pistes déjà tracées qui ne sont cependant pas très suivies parce qu'elles viennent se télescoper avec cet imaginaire d'une école surpuissante en regard de ce que l'on appelle l'éducation au sens large ? Je pense aux projets éducatifs locaux qui consistent à élargir l'acte éducatif, à le sortir du domaine scolaire, à considérer l'acte d'éducation, qui a été enfermé sur la seule école, comme un acte beaucoup plus vaste qui inclut un grand nombre d'acteurs, ceux que vous évoquez dans votre ouvrage, qui interviennent dans la vie d'un enfant pour lui permettre de devenir un adulte. Se contenter de confondre éduquer et scolariser est en quelque sorte un piège qui se referme sur l'institution scolaire. Certaines villes, par exemple la ville de Rennes, la ville de Lyon, Perpignan, d'autres villes plus petites, tentent de réorganiser l'acte éducatif avec l'ensemble des adultes qui en ont la charge. Qu'en pensez-vous ?

FD Je pense qu'il faut attendre plus et moins de l'école. Il faut attendre beaucoup plus de l'école en termes éducatifs, il ne faut pas attendre de l'école qu'elle change le monde, qu'elle fasse disparaître les ghettos. Je crois que ce qui est en train de caractériser le système scolaire, de fait, c'est une sorte de refus de l'acte éducatif à l'intérieur de l'école – pas dans l'école primaire, car l'idée que l'enfant est un enfant s'est complètement imposée. Mais au collège, les questions liées à l'adolescence, aux problèmes sociaux, sont rejetées : « Je suis là pour enseigner ! » Je crois que c'est une injustice et une absurdité, car, ce que l'on met alors en place, dans l'établissement, c'est du maintien de l'ordre. On crée les conditions pour que les enfants se taisent à peu près pendant l'heure de cours. Or le résultat global n'est pas bon. Les Japonais, mais aussi les Finlandais, les Suédois, les Norvégiens, les Hongrois, les Anglais, les Canadiens s'en tirent mieux ; les Américains, dont on dit tant de mal, ne s'en tirent pas plus mal ; les Australiens, les Néo-Zélandais s'en tirent mieux... Or ce sont tous des pays dans lesquels l'idée même que les enseignants refusent d'être aussi animateurs et éducateurs est impensable.

MR Je partage votre point de vue, mais on est contre un mur. Pour essayer de prendre les choses à contre-pied et pour sortir par le haut, n'y a-t-il pas une façon non pas de rajouter des adultes en plus dans l'école, comme cela a été le cas avec les aides éducateurs, mais de redonner aux adultes qui sont autour de l'école tout leur pouvoir éducatif, qui a été largement confisqué. Si l'on re-territorialise l'école – car elle l'était initialement –, si on la réinscrit dans son environnement, ce serait peut-être le moyen à la fois de lui conserver sa mission majeure et d'alléger la tâche des enseignants. Entre ce tout et ce rien, il y aurait peut-être quelque chose de collectif à construire ?

FD Il va de soi que l'offre éducative doit être locale, que l'on fait des formations sur les métiers de la mer au bord de la mer, sur l'agriculture dans le monde agricole, comme le proposait le plan Langevin-Wallon, peu suspect de sympathies pro-capitalistes. Il va de soi que les établissements doivent devenir des lieux de culture, et que l'on doit y faire du cinéma, du théâtre. Des parents d'élèves disent qu'ils aimeraient bien croiser un jour l'instituteur en train d'acheter son pain, mais que cela arrive de moins en moins. Je prendrai un exemple tout simple : en Amérique du Nord, ou en Amérique du Sud, on n'imagine pas construire un quartier tant qu'il n'y a pas un terrain de foot, un terrain de basket, une pelouse pour que les enfants jouent. En France, les enfants sont des causes de désordre. On est aussi dans une obsession, dont je me méfie, du tout-éducatif. Je crois qu'il faut que l'enfance et l'adolescence aient des territoires à elles. Les discours de certains médias sont à cet égard contradictoires : ils dénoncent la jeunesse au journal télévisé et lui proposent ensuite des émissions de variétés les plus bêtes qui soient. Aujourd'hui, le rôle d'adulte passe pour un mauvais rôle dont on ne veut pas. On a abandonné par exemple, pendant trente ans, les mouvements d'éducation populaire, les mouvements de jeunes, on les a laissés se transformer en simples pourvoyeurs de loisirs.

MR On a laissé s'écrouler les maisons des jeunes, c'était pourtant formidable...

FD Même chose pour le sport. Il est très difficile de faire du sport en France qui ne soit pas d'emblée de la compétition.

MR N'est-ce pas le signe d'un pays qui vieillit, où finalement les jeunes ne sont pas franchement les bienvenus ? Ce pays aime-t-il vraiment les jeunes ? Qu'en pensez-vous ?

FD Ce pays n'aime pas les jeunes. Je rappelle que la campagne présidentielle de 2002 s'est faite sur l'unique thème de la dangerosité des jeunes, notamment quand ils sont « bronzés ». Les recherches les plus sérieuses montrent que l'on n'aide pas les jeunes, on est dans la défense des avantages acquis. Beaucoup d'aides éducateurs ont été très mal accueillis. On leur a demandé de surveiller la cour : « On n'est pas payé pour ça ! » Mais c'est bien que les enseignants surveillent la cour !

MR Je suis d'accord avec vous. J'ai été professeur et formatrice en collège. Quand on sort d'une heure de cours – pourquoi une heure, d'ailleurs ? C'est insupportable cette logique horlogère –, on entend le cri strident de la sonnerie et on se transforme en espèces de souris mécaniques qui se reposent toutes les heures deux minutes en attendant la prochaine horde... Quand vous avez fait cela trois heures de suite, que vous avez un break de dix minutes pour boire votre café et fumer, que voulez-vous ? vous êtes épuisé. C'est l'organisation temporelle qui est très mauvaise.

FD Le métier d'enseignant est de plus en plus épuisant et la réaction à cet épuisement est le repli. Ce qui est tragique, c'est que, au lieu de redéfinir les tâches d'organisation du métier, on se replie de plus en plus. Ce bilan, tout le monde l'a fait, mais cette profession, collectivement, par ses organisations représentatives, construit méthodiquement son propre malheur. Quand vous dites que l'heure de cours n'est pas intangible, que la classe n'est pas une forme éternelle, que l'on pourrait avoir des programmes une définition minimale et pas une définition maximale, c'est à chaque fois la même réaction de refus. Nous sommes dans un système dont le moins que l'on puisse dire est qu'il est dans un état de blocage sérieux.

MR On pourrait essayer de conclure, si vous le souhaitez, sur une ouverture. Cet état de plainte collective permanente est terrifiant et assez toxique pour tout le monde. Plus on se plaint, plus la plainte augmente et, pour les enfants et pour les jeunes qui le vivent en ce moment, c'est réellement insupportable. Essayons de trouver trois ou quatre percées dans cet horizon trop sombre.

FD Malheureusement, nous avons vécu pendant trente ans l'accumulation de petites mesures, toutes d'ailleurs assez intelligentes, mais la force d'inertie du système a consisté à les avaler, à les réduire à rien. L'unique question qui se pose, et l'intérêt que je vois à la commission Thélot, c'est de faire de la question de l'éducation une question politique centrale, c'est-à-dire d'affirmer que l'école n'est pas l'affaire des seuls enseignants, qu'elle est l'affaire de la nation, et donc de réintroduire l'idée que la nation a des choses à attendre et à exiger de l'école. Je crois que c'est fondamental. Les enseignants sont perdus, ils ne savent plus ce qu'on leur demande, on leur demande tout et n'importe quoi. Nous sommes dans une société où l'école a été produite par une volonté politique et elle ne pourra entrer dans sa modernité que si se manifeste une nouvelle fois une volonté politique. À partir de là, on peut agir sur un certain nombre de leviers. Il faut que la France invente des établissements scolaires, qu'il y ait un temps pour le travail collectif, qu'il y ait une évaluation collective, que les acteurs externes à l'école aient des choses à lui demander, que les élus régionaux ne soient pas simplement là pour payer les carreaux, que les parents qui sont les citoyens de ce pays aient des choses à demander – car la façon dont sont traités les parents dans le système scolaire reste un déni de la démocratie la plus élémentaire.

Le second enjeu consiste à transformer le métier d'enseignant. Pour rester dans la métaphore religieuse, avant ils étaient des moines, maintenant ce sont des curés. L'école était un ordre régulier, il faut qu'elle devienne un ordre séculier, c'est-à-dire que l'on ne soit pas dans un monastère à ne parler qu'avec des gens qui croient, mais que l'on soit dans la société à parler avec des gens qui croient plus ou moins. Cela signifie que les enseignants travailleront beaucoup mieux quand leur métier et leur formation seront définis autrement.

Troisième enjeu : nous devons reconstruire un projet éducatif. Il faut redéfinir une culture commune jusqu'au terme du collège voire au terme du lycée. Il faut se poser à nouveau la question de l'égalité, ce qui suppose de faire des choix sur la carte scolaire, sur l'offre scolaire. Notre système met les meilleurs moyens, les meilleures ressources en enseignants dans les meilleurs endroits. Il faut réfléchir sur la notion de carrière, puisque le métier est de plus en plus difficile, et qu'il sera de plus en plus difficile. Est-ce que cela peut être le métier de toute une vie ? Par ailleurs, est-ce que notre obsession de l'âge des élèves est justifiée ? Il n'y aurait aucun inconvénient, par exemple, à ce que certains élèves de collège fassent leur scolarité en trois ans et d'autres en cinq ; mais cinq, cela ne veut pas dire redoubler, et trois cela ne veut pas dire avoir un QI supérieur. La plupart des pays qui nous entourent n'ont pas ce genre de problèmes. Pourquoi dans les classes préparatoires les élèves ont-ils 17 ans ? Pourquoi n'y aurait-il pas des jeunes de 25 ans ? Nous sommes devant un véritable chantier, mais c'est un chantier politique. Si l'on ne mesure pas les vrais enjeux, on risque de combattre le libéralisme par-devant, idéologiquement, et de laisser s'installer par-dérrière des classes maternelles fortes et des classes maternelles faibles, des collèges ghettos, des collèges chics, avec une carte scolaire qui ne sera qu'une obligation imposée aux pauvres. Oui, décidément, c'est une affaire politique. ■

■ **FRANÇOIS DUBET** est professeur à l'université de Bordeaux II et directeur d'études à l'EHESS.

La figure de Janus de nos

Nous sommes entrés dans une nouvelle culture qui transforme l'adulte conquérant d'hier en adulte vulnérable, nostalgique d'une modernité qui lui promettait des lendemains toujours meilleurs. Contraint à élaborer seul et sous l'emprise d'injonctions contradictoires un parcours professionnel dont il tire identité, cet adulte vit le projet sur le mode d'une alternative possible à ses souffrances. L'auteur nous invite plutôt à consentir à l'ère post-moderne et à assumer ensemble les parts inévitables de vitalité et de souffrance inhérentes à l'exercice de nos professions, pour mieux les vivre.

L'esprit millénariste des années qui ont entouré les célébrations calendaires de l'an 2000 a fait long feu, si toutefois il a existé. Dans cette première décennie de ce XXI^e siècle, nous sommes en effet bien installés dans la morosité d'un paysage sans perspective, dans des temporalités sans horizons, dans des précarités qui rendent l'avenir opaque voire inquiétant. La multiplication autour de nous de marques de plus en plus nombreuses de post-modernité ne soulève pas suffisamment d'inédit ni d'insolite pour nous sortir de notre torpeur : celle entre autres d'un monde déchiré et violent que chaque jour les médias complaisamment nous décri-

■ Jean-Pierre BOUTINET

vent. Pourtant, à bien des égards, les mutations post-modernes ont amené de salutaires correctifs aux excès de notre modernité triomphante : excès de naïveté dans un avenir salvateur, excès de discours auto-justificateurs, excès de confiance dans une raison qui s'est laissée emporter par son penchant de rationalisation.

Ces mutations nous ont fait découvrir la nécessité de se faire modestes face à la révélation d'une complexité déconcertante de nos environnements. Elles nous ont ouvert à l'incalculable prise en compte de l'incertitude pour penser les phénomènes et aménager les situations, cette incertitude porteuse de créativité qui a légitimé la variété des conduites de projet observables autour de nous. Ces conduites se sont multipliées en même temps que s'imposait à nous de façon tout à fait inédite le nouveau paramètre communicationnel, à l'origine de maintes métamorphoses de nos cadres quotidiens d'existence. Alors pourquoi tant de morosité ? Dans un espace de travail qui s'est de plus en plus tertiarié, éliminant la pénibilité physique, pourquoi tant de souffrance chez les professionnels concernés ? Dans un environnement socio-technique aussi prodigieusement confortable, pourquoi tant d'amertume et de résignation ?

espaces professionnels

DERRIÈRE LA SOUFFRANCE AU TRAVAIL, QUELLE VITALITÉ POSSIBLE ?

Le langage, dans ce qu'il dit explicitement et suggère à mi-mots, se donne comme instrument d'une grande subtilité pour nous aider à comprendre la variété des états du monde dans lequel nous vivons. En effet, il suggère autant qu'il décrit. Ainsi, le titre thématique conféré au présent numéro pour donner sa cohérence à la diversité des contributions qui y sont incluses n'échappe pas à cette règle. Parlant des professionnels, *Professionnels entre souffrance et vitalité*, il s'essaie explicitement à un jeu d'équilibre par le recours à la préposition *entre*, équilibre qu'une lecture subtile ne peut rendre tenable pour deux raisons ici présentes. D'une part, malgré les apparences de symétrie, il y a un *focus* sur lequel on veut insister et, dans toute formulation, ce *focus* est toujours placé en tête pour être bien mis en évidence, ici, la souffrance, occultant de ce fait les termes jugés plus secondaires, en l'occurrence la vitalité. D'autre part, avec ce balancement du *entre*, nous sommes pris dans un mouvement qui nous abuse dans la mesure où il est d'abord déterminé par son ancrage originel, la souffrance : dès le départ présupposée, nous sommes sûrs d'elle ; l'autre terme du balancier, ployant sous l'effet rhétorique, est évoqué à titre hypothétique, pétition de principe introduite par la rédaction de la revue pour éviter la désespérance.

Forts de cet effet rhétorique, élaborons donc notre problématique à partir de l'exégèse

■ 1 Citons entre autres les contributions bien connues de P. Boulte, *Individu en friche, essai sur l'exclusion*, Desclée de Brouwer, 1995 ; C. Dejours, *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Le Seuil, 1998 ; A. Ehrenberg, *La Fatigue d'être soi, dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998 ; toutes contributions parues au cours de la dernière décennie de notre *xx^e* siècle.

■ 2 Pendant que certaines personnes se désinsèrent, d'autres réussissent à s'insérer, ces affranchis étudiés par B. Bergier. Cf. *Les Affranchis*, Paris, L'Harmattan, 1998.

instructive de ce titre qui à sa façon participe à la morosité ambiante. Prenons délibérément acte que nous sommes avec les professionnels de notre civilisation communicationnelle dans un environnement de souffrance. Si l'actualité éditoriale a en effet un sens, elle nous montre combien depuis déjà une dizaine d'années les productions de psychologie ou de sociologie professionnelles sont saturées de cette thématique, qu'elle fasse explicitement référence à la souffrance ou qu'elle la décline en différents symptômes, du *burn out* au harcèlement en passant par le stress professionnel, la tyrannie de l'urgence, les itinéraires professionnels incertains et chaotiques entrecoupés de périodes d'inactivité forcée ¹.

Comment donc comprendre cette souffrance au-delà d'une perspective déterministe qui consisterait à voir là l'œuvre d'une main invisible sadique ? Partant de ce décor incontournable, souvent obsédant, comment apprendre à regarder derrière le rideau de nos évidences, comment, au-delà de ces évidences, identifier des tendances contraires, ces formes possibles de vitalité discrètes mais occultées ², comment aussi les interpréter et indiquer à quelles conditions ces formes pourraient prendre plus d'extension et cohabiter de façon plus visible avec les évidences de notre souffrance ? Pour ce faire, nous prendrons comme analyste de notre histoire immédiate et des mutations qu'elle a dû intérioriser le paradigme du projet dans toute son ambivalence.

MUTATIONS DE LA VIE ADULTE

Au préalable, donnons plus de consistance expérientielle à cette souffrance professionnelle dont nous venons de parler, et ce dans le cadre d'une psycho-sociologie de la vie adulte. En effet, dans notre actuelle civilisation tant industrielle que post-industrielle, il n'y a de professionnels que de

personnes ayant atteint l'âge adulte, un âge dont les caractéristiques sont justement d'assumer cette situation d'engagement dans un travail rémunéré. La vie adulte constitue le support, en termes énergétiques mais aussi en termes cognitifs, pragmatiques et sociaux, de toute activité professionnelle. Un tel support est le garant des compétences acquises

au cours d'une histoire personnelle et momentanément exercées; il est aussi le garant de la responsabilité que l'adulte dans son autonomie engage. Alors, interrogeons-nous tout d'abord sur le devenir actuel de cette vie adulte pour mieux situer la souffrance dont il est question.

Nous sommes témoins qu'une telle vie adulte s'est métamorphosée en quelques décennies; de conquérante qu'elle fut dans les années 1960-1970 de notre modernité avancée qui a magnifié un adulte en perspective à travers une approche constructiviste, celle du développement vocationnel, de la réalisation de soi, de l'affirmation identitaire, à travers par ailleurs une scolarisation allongée, condition d'un regard plus instruit porté sur le monde, à travers aussi un cursus professionnel porteur d'une carrière à bâtir. Cet adulte en conquête de son autonomie nourrissait des perspectives optimistes, voire ambitieuses; il était en transformation grâce à une formation permanente qui avait pour ambition de parachever ce que la formation initiale et une première expérience professionnelle avaient ébauché. Or cet adulte conquérant a fait place, depuis les années de crise au cours desquelles se sont installées maintes situations de précarité, à un adulte vulnérable, confronté à un environnement d'incertitude et de complexité qu'il arrive de moins en moins à maîtriser, malmené dans les secteurs de son existence, mis en présence dans le secteur professionnel tout spécialement d'une dérégulation de l'espace de travail ³.

Ce qui ne trompe pas sur cette fragilité et cette vulnérabilité au sein desquelles se déploie aujourd'hui la vie adulte, c'est le succès depuis une quinzaine d'années de la thématique de l'accompagnement ⁴. Pour un oui ou pour un non, les adultes éprouvent le besoin de se faire accompagner dans leurs démarches, recourant à un tuteur, un mentor ou un parrain pour rompre leur solitude ou pour glaner un conseil. L'accompagnement, professionnel ou non, malgré la fonction de réassurance en conseil et en orientation qu'il exerce, est le symptôme de cette fragilité dans laquelle est entrée notre vie adulte ⁵. À travers l'accompagnement, il ne s'agit plus tant de conforter une autonomie que de restaurer cette autonomie ou pour le moins d'éviter qu'elle ne se dégrade un peu plus.

Pour une part d'eux-mêmes, les adultes sont nostalgiques d'une modernité qui promettait des lendemains meilleurs en

assurant le développement de la personne et l'entrée dans la vie comme permanent inachèvement ⁶; ils ne voient pas très bien comment prendre en main un environnement culturel et civilisationnel qui a irrémédiablement changé. Cet environnement est certes donné avec ses contraintes et ses opportunités, mais des contraintes et des opportunités très différentes de celles recelées par les environnements modernes antérieurs.

Le plus manifeste dans ce changement de décor est la substitution d'un paradigme fondateur à un autre. Le paradigme fondateur de la société industrielle fut bien celui de la production des objets, avec la visibilité et la lisibilité attachées à la densité des matériaux entrant dans ce travail de production, avec la durée inscrite dans le processus de production. Or ce paradigme devient de plus en plus discret, laissant la place sur le devant de la scène à un nouveau paradigme fondateur, celui propre à la société post-industrielle: la communication d'informations, avec le caractère immatériel et évanescent de cette nouvelle venue, la dimension virtuelle qu'elle comporte ainsi que ses temporalités de l'instantanéité et de l'immédiateté.

Sans entrer trop dans les détails de ce changement de paradigme, on peut en tirer quelques conséquences. Si, en phase de production, l'essentiel est d'occuper durablement une place, dans l'espace communicationnel, au contraire, tout se joue au niveau de la mobilité et de la flexibilité. Au sein de cette mobilité incontournable, il s'agit de se construire son propre itinéraire et non plus de tenir sa

■ ³ Sur cette mutation de la vie adulte et les conditions de passage d'un adulte en perspective à un adulte immature, cf. notre travail *L'Immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998.

■ ⁴ Sur la signification à accorder à de telles pratiques, cf. notre étude « Les pratiques d'accompagnement individuel entre symbole et symptôme », *Carriérologie*, n° 9, 2003, p. 67-78.

■ ⁵ C'est là une autre ambiguïté à ajouter au concept d'accompagnement, à côté de celle soulignée par P. Fustier qui voit dans l'accompagnement un mauvais compromis entre don et contrat social. Cf. *Le Lien d'accompagnement, entre don et contrat social*, Paris, Dunod, 2000.

■ ⁶ C'est au début des années 1960 que s'impose l'ouvrage de C. Rogers, *On Becoming a Person*, traduit en français en 1968 sous le titre *Le Développement de la personne*, Paris, Dunod. De son côté, G. Lapassade éditée en 1962 aux Éditions de Minuit sa célèbre thèse, *L'Entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*.

place au sein de l'organisation qui gouverne ce processus. Dans l'espace communicationnel, la gestion de sa mobilité passe pour l'adulte au travail par l'intégration dans un réseau pour éviter toute forme de marginalisation ou de déshérence. Avec un tel changement de paradigme, nous changeons de culture : l'unique est supplanté par le pluriel, un seul réseau ne suffit même plus pour nous assurer une insertion ; ce qui va nous donner la sécurité indispensable, c'est de pouvoir nous placer au nœud de convergence de plusieurs réseaux. S'insérer actuellement, c'est être présent dans une diversité de réseaux, c'est disposer de plusieurs compétences professionnelles et personnelles, c'est jouer sur plusieurs facettes identitaires.

Avec la communication, nous entrons dans l'ère du brouillage et de la contradiction, la diversité des messages qui nous arrivent, tantôt se superposent, tantôt se contredisent, tantôt se renforcent. Il n'y a plus un système de référence univoque bien établi, facilement identifiable, auquel ramener les événements vécus ou les observations faites. Nous sommes entrés dans une crise de la vérité et de l'objectivité, l'une et l'autre ne pouvant se laisser définir et appréhender de façon univoque lorsque les phénomènes qui seraient susceptibles de s'en réclamer se présentent d'abord dans leur complexité. Par ailleurs, nos environnements communicationnels nous immergent dans le moment présent, celui d'une interactivité qui nous coupe des anticipations de l'avenir, comme des perspectives historiques du passé.

LA DOUBLE FACE DES PROJETS PROFESSIONNELS : ENTRE CRÉATIVITÉ ET INJONCTION

Reprenons donc, dans le contexte de cette mutation civilisationnelle qui est aussi une mutation culturelle de la vie adulte, le paradigme du projet. Ce paradigme de grande actualité, en quoi peut-il être éclairant de cette mutation qu'il nous est donné de vivre ?

Dans leur philosophie même, les projets sont de grands pourvoyeurs d'identités⁷ ; à travers l'utilité personnelle et sociale dont ils gratifient leur auteur, ils constituent des marques de reconnaissance aussi évidentes qu'essentielles. Aussi, si les conditions sont réunies, le projet professionnel va alimenter le projet de vie en donnant sens aux entreprises initiées par leur auteur. Il y a alors une parenté forte entre engagement dans un projet et construction identitaire de la personne qui projette et ce faisant concrétise un espace de liberté et d'initiative. Dans la genèse d'un projet, les phases d'élaboration associées à l'enthousiasme des débuts vont développer de fortes implications génératrices de motivation. Mais, pour peu que les phases de réalisation se heurtent à des imprévus, à des obstacles, elles relèveront davantage de l'épreuve à surmonter, d'une épreuve qui va bousculer les identités, lesquelles ne pourront retrouver leur côté affirmatif que si le projet mené à son terme est marqué par l'une ou l'autre forme de réussite.

Mais, lorsque les projets sont conçus et réalisés sous de trop fortes contraintes ou injonctions, ce qui est de plus en plus le cas actuellement, les choses vont être tout autres. Ainsi en est-il du projet professionnel, confronté à un environnement contraignant, celui du stress et de l'usure, celui aussi de bilan de compétences réalisé sans perspectives. Ce projet professionnel, pour qui se trouve en mal d'insertion, va devenir cette quête désespérée et sans cesse recommencée pour glaner quelques marques de reconnaissance, une impossible recherche de sens pour soi et pour autrui à travers telle ou telle forme de validation des acquis, telle ou telle mobilité anticipée. Le projet devient alors le lieu de la fragilité et du mal-être identitaire.

Ces deux faces que nous venons d'évoquer de nos projets professionnels nous sont familières ; la première, dynamique, vitalise un sentiment identitaire, alors que la seconde, déprimée, exprime d'abord une souffrance. Essayons donc d'esquisser l'histoire immédiate de nos vitalités et souffrances à partir d'une relecture des usages du projet. Prenons le projet entrevu comme l'une des pré-occupations dominantes actuellement et utilisons-le comme analyseur de l'histoire immédiate avec ses mutations, celles d'un monde productiviste vers un monde communicationnel. Le projet est un concept suffisamment vagabond pour être capable d'épouser plusieurs sensibilités culturelles. Or il y a un projet propre à l'ère productiviste, il y a un projet caractéristique de l'ère communicationnelle. Passer en revue successivement ces deux figures du projet, c'est retracer une histoire récente suggestive.

⁷ P. Goguelin et E. Krau, *Projet professionnel, projet de vie*, Paris, ESF, 1992.

LE PROJET PRODUCTIVISTE : ENTRE VITALITÉ JUBILATOIRE ET SOUFFRANCE EXISTENTIELLE

Tout au long de la modernité, la figure du projet a manifesté une forme de vitalité sur fond de souffrance. La vitalité était inscrite dès la Renaissance dans cette capacité de créer par l'*arte del disegno*⁸ en faisant jongler de façon jubilatoire dans la geste architecturale le passage incessant entre l'art du dessein et l'art du dessin, ces deux temps incontournables de tout projet de création renvoyant simultanément à l'art de la conception et à celui de la concrétisation. C'est en effet dans ce va et vient entre la pensée et l'action que se reconnaît la genèse d'un projet. Art jubilatoire dans la création architecturale ou urbanistique, mais aussi en politique lorsqu'il s'agit d'engendrer un ordre utopique, idéalisé, ou pour le moins un nouvel ordre réformiste : celui de la rédaction d'une constitution à travers le projet de constitution, celui d'un texte de loi à travers le projet de loi. Cette activité jubilatoire du projet qui à ce sujet associe dans un même élan ces deux périodes historiques fabuleuses que furent la Renaissance italienne et les Lumières françaises conjugue à sa façon deux pans de la raison, celui d'une esquisse de perfection idéalisante, celui d'un travail autour d'une rationalisation organisatrice. Ces deux pans vont être pendant plusieurs siècles pourvoyeurs pour le meilleur et pour le pire des formes de modernité qui nous sont aujourd'hui familières.

Parce que, dans sa version rationalisante et idéalisante, le projet apparaît par trop irénique, la rationalisation poussée à ses conséquences ultimes engendrant la réification et le non-sens, l'idéalisation étant quant à elle souvent prise en défaut dans des réalisations de projets décevantes sinon perverses, des formes critiques de projet, sortes de contre-projets, vont se développer à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle dans le prolongement du romantisme allemand pour attirer notre attention sur le non-sens d'un projet scientifique et technique à portée universelle⁹. Ces formes expriment un mal-être à exister, voire une souffrance ; elles vont se concrétiser dans les variantes de projets existentiels, des projets qui partent de l'absurdité de nos conditions modernes d'existence à l'ère socio-technique pour esquisser d'autres conditions qui seraient porteuses de sens telles que les phénoménologues et les existentialistes vont s'efforcer à les définir en valorisant au sein de ces projets existen-

tiels autant la mémoire d'expériences structurantes que l'ouverture vers de nouveaux possibles dans les horizons de nos intentions¹⁰.

Le projet de l'ère productiviste, en consonance avec la philosophie des Lumières, est un projet d'émancipation, projet sociétal qui cherche à stimuler le progrès technique mais toujours en lien avec le progrès social, un progrès qui toutefois court le risque de se laisser dévoyer par la démesure de la raison. Ce projet réformiste, sociétal au niveau collectif, existentiel à un niveau individuel, va se laisser hanter par l'herméneutique : Husserl, Heidegger, Sartre et avant eux Nietzsche posent les questions du sens dans un monde de plus en plus scientifique et technique, dont les réalisations sont menacées de réification par l'absurde du non-sens : quelle signification donc donner à nos entreprises ? Aussi, au regard du projet réformiste, le projet humaniste existentiel et sociétal se veut être un projet de conquête, d'affirmation de l'autonomie et de la maîtrise du sujet individuel ou collectif¹¹, dans une perspective qui reste souvent optimiste de construction de soi. Certes, l'ère moderne a eu aussi ses pessimistes, de Rousseau à Schopenhauer et à Nietzsche, mais, ce qui était remarquable, c'est que ces pessimistes étaient finalement peu nombreux par rapport aux optimistes de la civilisation du progrès. Dans le meilleur des cas, ils donnaient l'occasion aux projets réformistes d'effectuer un travail de déconstruction et de distillation de leurs propres idéaux.

C'est dire que la figure du projet moderne a deux faces : l'une conquérante et attestatoire, l'autre critique et contestatoire, la contestation se déployant tantôt sur fond d'optimisme, tantôt sur fond de pessimisme radical. Ces deux faces

■⁸ Sur cet art porteur de créativité, cf. G. Didi-Huberman, *Devant l'image*, Les Éditions de Minuit, 1990.

■⁹ C'est contre la prétention d'un tel projet universaliste qu'E. Husserl écrit *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* dans les années 1950.

■¹⁰ Ce que voici un demi-siècle J.-P. Sartre définissait dans les formulations suivantes : l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait à travers son projet ; l'homme sera d'abord ce qu'il aura projeté d'être. Cf. *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1970.

■¹¹ Les travaux d'A. Touraine illustrent bien, mais dans un autre sens, ceux de C. Castoriadis.

de ce projet moderne vont à certaines périodes caractéristiques s'affronter; les années 1968 constituent l'une de ces périodes exceptionnelles qui met aux prises le projet technique réformiste et le projet sociétal critique, la force du premier marquant toujours une propension à l'emporter sur la fragilité du second en termes d'adhésion sociale. De ce point de vue, la figure du projet moderne illustre bien ce qu'écrit Georges Balandier à propos de la modernité: «La généalogie de la pensée occidentale depuis l'époque des Lumières manifeste à la fois l'affirmation et la négation, l'avancée conquérante et la critique ravageuse. ¹²»

MÉTAMORPHOSES DU PROJET POST-MODERNE

Cette figure de Janus va persister à l'ère post-moderne, celle des deux dernières décennies de notre ^{xx}e siècle, tout en laissant se brouiller les contours et les contrastes de son profil. Ce brouillage intervient au fur et à mesure que cette figure se replie sur l'espace local à travers deux postures aujourd'hui bien typées: le projet individualisé et le management par projet. Le projet individualisé est l'expression d'une banalisation de la figure du projet; celle-ci à l'ère moderne, dans ses deux variantes attestataire et contestataire, apparaissait comme porteuse d'enjeux; élitiste dans ses usages, elle était auréolée de connotations positives. Aussi, par une sorte de démocratisation à marche forcée, le projet individualisé va en venir à partir des années 1980 à toucher tout un chacun de nos environnements sociaux, personne, service, établissement, pour aider qui à affronter les nouvelles situations de précarité, qui à retrouver une utilité sociale dans l'une ou l'autre forme d'insertion, qui à justifier les aides à vivre qu'il reçoit

■ ¹² Cf. *Le Détour, pouvoir et modernité*, Paris, Fayard, 1985.

■ ¹³ Sur ce projet individualisé comme symptôme d'un délitement du lien social, cf. nos travaux, notamment:

– *L'Immaturité de la vie adulte*, op. cit.

– *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*, Paris, PUF (à paraître).

■ ¹⁴ Sur le management par projet, la littérature est volumineuse; on pourra trouver différentes références dans l'un ou l'autre de nos ouvrages:

– *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990;

– *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF, 1993;

– *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*, op. cit.

de la collectivité. Nos contemporains en effet se trouvent confrontés en situation post-moderne à des contextes fragilisants qui sont l'objet de dérégulations avec effacement des cadres de référence; le projet se fait alors le substitut de ces cadres effacés: le projet du jeune dans son insertion ou son orientation, le projet de l'adulte dans son devenir professionnel, le projet du retraité dans l'aménagement de son vieillissement, le projet de l'établissement dans la mise en perspective de priorités qui puissent le légitimer...

Ce projet individualisé apparaît à bien des égards comme un projet de souffrance pour des personnes et des instances sociales déstabilisées par les mutations culturelles en cours et donc en précarité plus ou moins grande. Il est le fruit d'une injonction paradoxale de la part d'un collectif, l'État-providence entre autres, qui n'arrive plus à réguler le jeu social et n'a plus de perspectives à proposer comme c'était au contraire le cas du temps de la modernité conquérante alors adossée à l'idéal de progrès. Nous sommes passés du projet-illusion propre à la modernité au projet-désillusion caractéristique de la post-modernité: ce projet-désillusion est le nôtre, celui d'orphelins privés d'idéaux et qui, plus résignés qu'enthousiastes, tentent de s'occuper, de passer le temps avec un projet tout en sachant que cela ne servira bien souvent pas à grand-chose ¹³.

En contraste avec le projet individualisé, se développe depuis une génération, pour organiser et orienter tous les changements que les organisations socio-techniques initient de façon plus ou moins désordonnée, une nouvelle forme de projet, le management par projet, ce fameux *Project Management* utilisé plus spécialement mais de moins en moins exclusivement dans les mondes industriels et techniques. Le management par projet est cette mission confiée par un commanditaire à une équipe projet pour que, dans des délais déterminés, avec des coûts définis au préalable et des exigences qualité à prendre en compte, ladite équipe puisse faire œuvre d'innovation dans la façon de s'acquitter de sa mission ¹⁴.

Aujourd'hui, le management par projet qui gouverne les petits comme les grands chantiers est bien du côté de la vitalité, à travers le foisonnement des prises d'initiatives aussi bien que dans la dynamique impulsée dans des équipes projets fortement impliquées dans la mission qui leur est confiée: projet du tunnel sous la Manche, projet aéroportuaire, projet de l'Airbus A 320, projet autoroutier ou de construction de ligne TGV... Le fort coefficient d'inventivité et d'opérationnalité que repré-

sente un tel management plaide aussi pour la vitalité, de même que la diversification des changements qu'il est susceptible d'initier. Reste que les différentes variantes de management par projet, tributaires des seules coordonnées temporelles du moment présent, demeurent des changements sans perspectives, des vitalités de l'immédiateté, sans lendemains autres que ceux de chantiers à terminer pour laisser la place à de nouveaux chantiers à réaliser, comme aussi des vitalités très mal partagées, réservées aux seules équipes projets. La vitalité des uns se paie de la souffrance des autres, tous ces exécutants et manutentionnaires, intérimaires des chantiers.

UN NOUVEAU VENU SUR LA SCÈNE DU PROJET, LE PROJET D'ÉVÉNEMENT

Les projets de l'ère communicationnelle caractéristique de la culture post-moderne nous ont donc montré à travers projet individualisé et management par projet une nouvelle figure de Janus de nature toute différente de sa devancière moderne. Le management par projet est un projet à dominante de plus en plus technicienne destiné à gérer les changements socio-techniques planifiés par les organisations. Ce management de projet relève du sens de l'efficacité et souvent du spectaculaire dans les réalisations dont il se montre capable. Il s'inscrit dans le moment présent avec des horizons temporels très peu reculés, de quelques années au maximum. En contraste avec ce projet technicien propre à nos espaces communicationnels, le projet individualisé concerne les personnes ou les institutions se trouvant dans une situation de fragilité et de vulnérabilité, en quête de légitimité; c'est un projet de plus en plus précarisé qui se déploie sur fond de pessimisme dominant et de dépression, mais dans les mêmes coordonnées temporelles, à court terme, que le précédent.

Notre civilisation de l'immédiateté devient par ailleurs de plus en plus frénétique d'une nouvelle figure de projets, les projets événementiels, comme si par cette variante de projet elle devait se tirer de l'ennui, de la morosité ambiante, et conjurer le tragique de son destin en fabriquant de l'événement: projet de festival, projet de commémoration, projet d'exposition, projet de telle ou telle manifestation. En effet, bien souvent ce projet événementiel s'apparente au projet pascalien de divertissement. Il participe à l'embellie et au réenchantement de notre vie quotidienne. Par lui, il s'agit de créer et de planifier un événement culturel, artistique, éducatif, commémoratif. Cet événement a son côté festif et cherche à célébrer lui aussi à sa façon

le moment présent. Il est sans lendemain autre qu'une conservation en mémoire ou dans telle ou telle forme d'archivage de l'événement célébré destiné la plupart du temps à ne laisser aucune autre trace, ni matérielle, ni spatiale, derrière lui.

Avec le projet événementiel, nous sommes en présence d'un oxymore qui stimule la vitalité et supprime momentanément la souffrance. Jusqu'ici, l'événement dans son sens conventionnel arrivait malgré nous, à notre insu, suscitant chez nous, de par l'effet d'incertitude, la surprise d'un événement déstabilisateur que nous cherchions à conjurer plus qu'à faire advenir, car tout événement dans un premier temps est perturbateur. Avec le projet événementiel, c'est l'événement lui-même qui est convoqué sur un mode volontariste; l'imprévu se fait volontaire pour célébrer, commémorer et donc oublier provisoirement ce que cet événement est chargé d'occulter.

En définitive, cette société communicationnelle qui définit les contours de ce que l'on peut appeler une culture post-moderne joue présentement avec trois formes de projets: les projets individualisés, les managements de projets et les tout nouveaux projets événementiels. Gageons que ces trois formes de projets vont continuer à exercer une emprise forte sur nos modes de vie pendant des décennies tant que règnera en maître le paradigme communicationnel. Il nous faut donc apprendre à vivre avec ce monde incertain et précaire, mais paradoxalement épris d'efficacité instrumentale, volontiers festif et commémoratif pour masquer l'une ou l'autre forme d'oubli.

DÉFI ET STRATÉGIES

La figure de Janus, ces deux visages qui se juxtaposent sans pouvoir se compénétrer et qui regardent en deux directions opposées, peut finalement se décliner de façons variées lorsqu'il s'agit de rendre significantes les différentes formes de projets en émergence autour de nous. Cette figure, c'est bien celle moderne d'un optimisme conquérant, celle de Fontenelle et de Morin au regard d'une attitude critique soup-

çonneuse, celle de Rousseau et de Heidegger. C'est aussi celle post-moderne d'un pessimisme critique propre à Bourdieu se rappelant Pascal et en opposition avec celle d'un volontarisme opératoire de Toffler s'inspirant du contrat social de Rousseau...

En ce sens, l'histoire du projet et de ses usages nous signifie bien comme emblème ce qu'est notre condition actuelle. Incapable de le posséder dans son entièreté, nous sommes amenés à changer continuellement de face pour l'explorer dans sa richesse, sa diversité mais aussi ses limites, sans qu'une perspective d'amalgame ou de synthèse nous soit rendue possible. Tout projet serait le fruit d'une double expérience, de possession et de frustration, expérience d'incomplétude qui peut être frustrante pour les uns mais stimulante pour d'autres, dans la tension au sein de laquelle une telle expérience nous installe.

C'est peut-être cette tension qu'il faut aménager entre souffrance et vitalité, ces deux expériences désormais banales que bon nombre de nos contemporains font en post-modernité. Ne voir dans la conjoncture actuelle que la souffrance, c'est s'enfermer dans le compulsif et se priver de reconnaître toutes ces opportunités à saisir qui pourraient nous permettre de changer l'état des choses. Nous centrer sur la seule vitalité, ce serait se laisser aller à un nouveau divertissement, vouloir ignorer les coûts humains auxquels elle est actuellement consentie et, par le fait même, prolonger le monde d'illusions et de chimères qu'aimait entretenir la culture moderne.

Le défi est donc de refuser de s'engager dans deux penchants naturels mais sans issue autre qu'un enfermement : soit le refuge dans la souffrance compulsive ou la vitalité factice, soit l'adoption d'une attitude schizoïde nous inscrivant dans l'un puis dans l'autre registre en vivant soit l'écartèlement soit l'oubli. L'attitude projective caractérisée par une reconnaissance de l'existant et une interrogation sur des possibles est cette continue mise en lien de la souffrance et de la vitalité : une certaine forme de jouissance dans le projet qui prend acte de ses limites et de sa dette.

JANUS ET LA FIGURE TRAGIQUE POST-MODERNE

Au point actuel de notre réflexion, il nous faudrait réécrire le titre du dossier thématique en substituant à la préposition *entre* la conjonction *et*, en installant souffrance et vitalité comme les deux faces incontournables du Janus post-moderne. Ces deux faces sont peut-être à même de dessiner les contours de ce nouvel espace tragique qu'il nous est donné de vivre, si l'on entend par tragédie ce refus de séparer deux réalités inconciliables, cette façon de rendre visible le sens actuel de l'action humaine qui est toujours un sens paradoxal. Nous sommes en présence d'un double tragique, celui d'un deuil ineffaçable lié à une modernité dont nous n'acceptons pas de perdre l'espérance qu'elle nous avait promise, celui d'une nouvelle fatalité qui pèse sur nous en nous imposant de concilier ces deux réalités adverses post-modernes que sont une souffrance contre-moderne et une vitalité hyper-moderne ; alors que la première restreint nos horizons en nous laissant un goût d'amertume, la seconde nous introduit dans la démesure du tout est possible. Ni à l'amertume, ni à la démesure nous ne saurions succomber, à moins d'accepter de ployer sous la fatalité de l'absurde.

Pourtant, c'est cet absurde de la séparation, de la rupture, qu'il nous est donné présentement d'affronter : une certaine forme de progrès socio-technique s'accompagne d'une régression sociale : nouveau paradoxe de la culture que nous avons formulé ici dans la constitution de deux grandes entités typologiques, celles de la souffrance et de la vitalité, deux entités qui aujourd'hui se font face dans nos environnements et que dans d'autres travaux nous avons dénommées cynisme et dépression. Mais, parce que nos contemporains encore résolument modernistes dans l'âme pensent qu'il restera toujours une issue possible à leurs contradictions, par le politique, par l'éducatif, par le technique, par l'économique, voire par le religieux, ils n'ont pas encore accédé à cette conscience post-moderne tragique de l'impossibilité de choisir à partir de laquelle ils pourraient développer des stratégies appropriées : celles de devoir assumer ensemble souffrance et vitalité, c'est-à-dire conjuguer une certaine forme de bonheur avec le malheur humain et tenter de conférer un sens renouvelé à une telle conjugaison, un sens qui soit parlant à nos actuelles conditions d'existence. ■

■ **JEAN-PIERRE BOUTINET** est professeur à l'Université catholique de l'Ouest et directeur de l'IRFA, à Angers ; professeur associé aux universités de Sherbrooke (Canada) et de Genève (Suisse) ; chercheur associé à l'université de Paris X.

Pratiques de discrimination des professionnels

En zone d'éducation prioritaire ou en zone sensible, les pratiques de discrimination « ethnique » génèrent un climat de violence et obligent les équipes éducatives à développer des stratégies défensives pour combattre le sentiment d'impuissance et de dévalorisation de leurs pratiques professionnelles. L'ethnisation sert alors de paravent à la culpabilité et à la souffrance. Elle entraîne élèves et professionnels dans le cercle vicieux du renforcement mutuel de leur sentiment d'échec.

Les travaux sociologiques en France mettent en évidence que, si l'école n'est pas aujourd'hui le seul lieu où se mettent en scène les inégalités et la discrimination sociales, elle contribue à la production des inégalités et à la reproduction des discriminations (Bier, 2000) : à travers la ségrégation scolaire et la fabrication des classes de niveau (Barton, 1997, 1998 ; Payet, 1996, 2000a), l'ethnisation des pratiques d'orientation et de prise en charge des difficultés scolaires et disciplinaires des élèves (Payet, 1992, 1995, 1997), l'ethnisation des relations entre école et familles (Perroton, 2000), l'ethnisation des rap-

■ **Vijé FRANCHI**
vije.franchi@wanadoo.com

ports sociaux au sein de l'école (Poiret, 2000) et celle de la violence à l'école (Charlot, 2000 ; Payet, 2000b). Il s'agit d'autant de pratiques de discrimination « ethnique » qui font désormais partie du paysage et du fonctionnement scolaires en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou en zone sensible, mais qui ne mettent pas pour autant moins en difficulté les professionnels qui se trouvent en première

ligne à gérer les conséquences d'une politique urbaine de ségrégation et d'une politique d'éducation prioritaire qui reproduit et maintient les inégalités là où l'institution véhicule l'idée qu'elle met à disposition tous les moyens nécessaires pour les enrayer.

L'ethnisation se réfère à un processus qui consiste à lire et à expliquer les phénomènes scolaires (tels que les résultats, les comportements et les capacités scolaires de l'élève, la qualité des rapports entre l'équipe éducative et les parents d'élèves, ou encore les priorités et les stratégies éducatives de l'école comparées à celles des parents) en s'appuyant sur le construit de l'ethnicité ou de l'altérité culturelle, religieuse ou communautaire de l'élève (ou d'un groupe d'élèves), de sa famille ou de son groupe d'appartenance « culturelle », « religieuse » ou communautaire comme facteur de causalité *sui generis*, à savoir suffisant et englobant. Lorsqu'une telle pratique s'étend à l'organisation et à la gestion des phénomènes

et vécu de la violence en contexte ethnicisé

scolaires sous leurs différents aspects, comme c'est le cas en France (Franchi, 2003a), nous pouvons parler d'ancrage structurel des inégalités entre groupes catégorisés et hiérarchisés en fonction de leur statut socioéconomique, politique et culturel minoritaire ou majoritaire. D'autre part, l'ethnicisation des discours médiatiques (Bonnaïfous, 1991), lesquels contribuent à la stigmatisation des publics d'élèves et des quartiers d'implantation des établissements en ZEP, ainsi qu'une ethnicisation de plus en plus importante du lien social (Bordet, Costa-Lascoux et Dubost, 2000) ne font qu'aggraver le sentiment de violence vécu par les acteurs scolaires dans leur rencontre avec les élèves et leurs familles. Ainsi, là où les médias participent à fabriquer des réputations dévalorisantes pour certains établissements du secondaire tandis que l'opinion publique semble s'empresser de saisir toute opportunité pour renforcer des stéréotypes concernant les élèves que l'on continue à catégoriser dans la rubrique des enfants « d'origine immigrée » – catégorie qui renvoie principalement aux élèves issus de l'immigration des anciennes colonies françaises, des pays dits en voie de développement et, plus récemment, de la Turquie –, les professeurs et les acteurs scolaires récupèrent la réalité produite dans le sillon de ces pratiques ethnicisantes à la fois destructurantes et destructrices. Il s'agit de pratiques sociales qui, en plus de reléguer les élèves et leurs familles dans une altérité identitaire visant à leur signifier leur non-appartenance à la communauté scolaire et sociale majoritaire, réaffirment leur impuissance à se définir dans leurs propres termes, volent à l'individu son droit ultime à se déterminer sur le plan identitaire. Comme le dit Victor Uchendu (1996, p. 126) : « Parmi les qualités particulières de l'être humain, il en est une qui est de pouvoir trans-

cender les étroites limites imposées par son identité sociale et de compenser ainsi les limitations de sa complète dépendance à son milieu culturel primaire. L'être humain a également la capacité de réduire plutôt que d'étendre son cadre social de référence. »

Le présent article se propose de mettre des mots sur les ressentis que les professionnels de l'Éducation nationale peuvent avoir face à ce que l'institution et la société leur demandent tout en s'efforçant de réduire au silence les paradoxes et les déchirements ainsi provoqués. Autrement dit, il s'agit de comprendre avec les acteurs scolaires ce que signifie pour eux enseigner en milieu ethnicisé. Quels sont les facteurs qui contribuent au sentiment de violence largement répandu parmi les enseignants et les équipes éducatives, sentiment qui fait cependant rarement l'objet d'échanges et d'analyse à l'intérieur du contexte scolaire ? Ce vécu de violence a-t-il les mêmes sources que celles désignées dans les discours sur la violence à l'école qui dominent la scène médiatique et les recherches universitaires ? En dernier lieu, peut-on parler d'enjeux particuliers pour la pratique et l'identité professionnelles quand il s'agit de devoir articuler sa pratique quotidienne d'éducation des jeunes gens de notre société afin de favoriser leur insertion et leur intégration futures par la société à une idéologie raciste qui s'empare du construit d'ethnicité et de la pratique religieuse pour légitimer ses fins de domination et d'assujettissement d'un groupe par un autre ? Notre objectif n'est aucunement de répondre d'une manière concluante à l'ensemble de ces questions. Cela appartient aux professionnels qui vivent au quotidien cette réalité et qui inventent tous les jours des réponses leur permettant de contenir ce que leur pratique en milieu ethnicisé leur donne à vivre, à digérer et à traiter pour que la société puisse continuer à faire comme si la discrimination

ethnique n'avait pas de conséquences, *comme* si l'humiliation ne se transmettait pas (sous forme traumatique ou sous forme de défenses construites dans l'attente d'un traitement des discriminations dont on ne voit pas pourquoi il aurait été réservé uniquement aux générations des parents) et *comme* si elle ne se reproduisait pas dans les rapports sociaux souvent comme fondement même du lien à l'autre (style de relation à l'objet), *comme* si la violence scolaire, les difficultés et l'échec scolaires trouvaient leurs origines dans l'élève et sa famille et n'étaient pas produites en articulation avec une violence structurelle et une politique éducative assimilationniste.

UNE RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE AUTOUR DU VÉCU DE LA VIOLENCE CHEZ LES ACTEURS SCOLAIRES

Nous proposons d'examiner les résultats d'une recherche-action participative autour de la violence scolaire menée dans le cadre de quatre journées de formation subventionnées par le rectorat de l'académie de Lyon et ayant pour finalité la mise en place d'un programme de prévention violence, «Parlons tabou», dans six établissements du secondaire. Chaque formation s'adressait à une vingtaine d'acteurs scolaires (professeurs, conseillers principaux d'éducation [CPE], infirmière, assistante sociale) volontaires pour mettre en place ce programme au sein de leurs classes respectives dans un ensemble de quatre collèges et de deux lycées professionnels.

La recherche-action participative est caractérisée par son but explicite d'explorer collectivement la réalité afin de la transformer (Hall, Gilette et Tandon, 1982; Fals Borda, 1977; Maguire, 1987). L'objectif qui consiste à associer d'emblée les participants à un processus visant leur propre émancipation s'inscrit dans un projet théorique et méthodologique qui vise à «*re-politiser sa propre orientation vers le changement social*» (Agger, 1992). Selon l'auteur, un tel projet s'appuie sur une conception de «*la subjectivité active et constitutive de l'être humain*»: la reconnaissance de «*sa capacité à percevoir sa propre exploitation et à envisager et créer des institutions alternatives*¹».

Dans ce cadre, une étude menée en collaboration avec les professionnels leur a permis d'élaborer ce qui peut leur faire violence dans leur pratique quotidienne. Cette pratique se déroule dans des établissements placés en ZEP qui sont pour la plupart des contextes hautement ethnici-

groupes de trois ou quatre personnes et avaient pour tâche de réfléchir et d'échanger autour de deux questions portant respectivement sur ce qui se dit sur la violence dans leur établissement et sur ce qui leur fait violence dans leur pratique professionnelle.

Interrogés au sujet de ce qui se dit sur la violence dans leur établissement scolaire, les professionnels ont produit des discours qui reprenaient grand nombre des propos véhiculés sur la violence à l'école que ce soit dans les discours officiels, les médias ou encore certaines études universitaires:

- Tout d'abord, une *évaluation de l'augmentation ou de la diminution de la violence* était une dimension importante de ces discours – «il y a plus de violence que l'an dernier», «il y a moins de violence que l'an dernier», «c'est pire qu'avant», «ça se dégrade», «il y a de moins en moins de respect», «il y a toujours des incivilités et des bagarres mais elles sont moins importantes qu'avant grâce à la politique de l'établissement et au recrutement des élèves».

- *Une identification des auteurs de la violence* – «la violence se situe chez les parents d'élèves et les grands frères»; «les élèves sont difficiles».

- *Une typologie de la violence des élèves* – la violence verbale entre les élèves; les insultes; le jet de projectiles; l'agitation lors des repas; les bagarres; les incivilités; les graffitis.

- *Une typologie des violences institutionnelles* – le règlement, la notation, les mutations non souhaitées, le discours catastrophiste de l'administration, la nécessité d'une relation de confiance entre la direction et les professionnels.

- *La mauvaise réputation de l'établissement* – la dévalorisation par les gens qui ne connaissent pas l'établissement et qui le comparent aux établissements des quartiers les plus stigmatisés de Lyon («si c'est pas pire, c'est au moins comme à...»); les collègues qui ne veulent pas mettre leurs enfants dans l'établissement («je ne veux pas que mon enfant vienne chez nous»); les élèves de ces établissements considérés comme de «sous-élèves», les professeurs comme des sous-professeurs et les CPE comme

■¹ Traduit de l'anglais par l'auteur.

des sous-CPE ; la comparaison entre les établissements pour savoir qui est pire que l'autre, qui recrute le plus, qui a la situation la plus enviable.

- *Le fatalisme des enseignants et les propos qu'ils tiennent dans la salle des professeurs* – les discours à propos d'un élève ; les enseignants qui se racontent les insultes que les élèves s'adressent ; les propos qui vont jusqu'à décréter que certains élèves n'ont rien à faire dans l'établissement ; les séances de débattage des problèmes de l'an passé à la rentrée.

- *La misère sociale des jeunes.*

- *La violence des professeurs envers les élèves.*

- *L'absence d'échanges pédagogique sur ce qui est enseigné.*

Ce qui fait violence au professionnel ne se situe pas nécessairement dans le même registre que ce qui est souligné par ces discours. Les ressentis élaborés par les acteurs peuvent être répartis de la manière suivante :

- *La violence ressentie dans la relation à l'institution* – la demande institutionnelle de résoudre les problèmes de manière magique ; la pression exercée par un programme trop important.

- *La violence ressentie dans la relation avec les collègues* – le manque de coordination pédagogique ; le sentiment que l'on travaille dans un sens qui est en opposition avec les méthodes pédagogiques des autres collègues ; les conflits entre collègues ; le sentiment d'impuissance face à l'impossibilité que l'on éprouve à « parler vrai avec certains adultes de l'établissement de ce qui se passe dans certains cours, avec certains profs, et dont on ressent les effets ailleurs » ; le vocabulaire méprisant des professeurs envers les professeurs.

- *Les discours que les collègues tiennent sur les élèves* – « on parle sur le mode de la plainte, certains fuient, d'autres parlent de fatalité, de certains élèves irrécupérables. Il y a une part de défoulement, on a besoin de déborder, mais il faut aussi discuter après. On explose en salle des profs, d'où l'intérêt de l'analyse de la pratique qui montre que finalement on ne se débrouille

pas si mal que ça » ; le « manque de discours valorisants sur les élèves » ; le fait de ne jamais voir que du négatif chez les élèves ; les professeurs qui critiquent tout le temps les élèves ; les jugements catégoriques que les adultes peuvent porter sur les élèves (« qu'ils sont foutus ») ; le mépris et le fatalisme de la part des collègues (« celui-là, t'en feras jamais rien »).

- *La composition et les dynamiques des groupes classes* – des classes trop hétérogènes, le groupe classe qui se braque contre un professeur.

- *La violence entre les élèves* – « il y a des montées de violence entre eux, ça explose très vite, encore plus avec les filles, ça flambe pour une bêtise » ; « il y a beaucoup de violence entre filles ! Il y a des bagarres aussi entre filles » ; des « conflits entre élèves qui s'étripent en disant qu'ils s'amusent ».

- *La violence ressentie dans la relation avec les élèves* – les regards menaçants qui déstabilisent les enseignants, l'impression que ces regards menaçants et méprisants (le regard qui tue) sont plus fréquents qu'avant et qu'ils constituent une défense contre celui qui détient le savoir ; le sentiment d'être confronté à une agressivité diffuse et moqueuse de la part d'élèves qui rient et qui se montrent méprisants à l'égard du professeur ; l'agression sexuelle que vit la femme professeur lorsqu'elle est prise pour un objet sexuel ; les élèves qui s'en prennent aux enseignants.

- *Le sentiment d'une diminution du contrôle et de l'efficacité professionnels* – le sentiment d'avoir des élèves pour lesquels on ne peut rien ; la croyance que tout se joue en primaire et que l'on n'arrive à rien changer, le constat d'impuissance face à l'échec des élèves en primaire ; le sentiment de ne pas arriver à rassurer les élèves ou à imposer des règles de respect et de bon fonctionnement (même l'avertissement pour des regards menaçants ne parvient pas à les arrêter) ; la perception d'un clivage entre ce que l'on veut faire et ce que l'on peut faire ; la difficulté que l'on éprouve à travailler pour faire progresser les élèves.

- *Le travail dans un contexte socioculturel ethnicisé* – le sentiment que, dans un autre contexte socioculturel, les élèves auraient évolué autrement, et la frustration que cela engendre chez le professionnel.

- *L'image dévalorisée que les élèves ont d'eux-mêmes* – les élèves ont une image tellement négative qu'ils sont détruits ; le mépris et le fatalisme des professeurs qui engendrent de la souffrance et l'impression de la fatalité chez l'élève (« Vous ne pouvez rien changer, je suis une merde »).

DYNAMIQUE IDENTITAIRE, ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL ET VÉCU DE LA VIOLENCE EN CONTEXTE ETHNICISÉ

Les dimensions de la violence soulignées dans les discours véhiculés aussi bien par l'institution scolaire que par les médias, les professeurs, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes, ne reflètent pas nécessairement les ressentis et les expériences de la violence vécus par les professionnels dans leur pratique quotidienne. Les discours sur la violence scolaire ont tendance à construire une version officielle des statistiques, des causes, des auteurs et des manifestations de cette violence. En revanche, les témoignages des professionnels quant à leur vécu personnel sont empreints d'émotion et de souffrance. Les acteurs scolaires insistent tout d'abord sur le caractère privé et non partagé de leurs ressentis par rapport à la violence. Bien qu'il soit d'usage d'échanger des propos par rapport à la violence dans l'établissement avec d'autres collègues, le partage de son propre vécu de la violence et l'élaboration de ses propres ressentis face à une classe, à l'échec d'un élève, ou à la violence vécue dans la relation avec les élèves, les parents d'élèves ou les collègues, restent des pratiques considérées comme taboues dans le contexte scolaire. Seuls la mauvaise réputation dont pâtissent les établissements et le fatalisme des professeurs reviennent comme des thèmes centraux dans les deux cas. Cependant, il est intéressant de constater que les acteurs scolaires continuent à véhiculer ces mêmes discours alors qu'ils contredisent ou passent sous silence les véritables sources de la violence qu'ils vivent au quotidien.

Nous proposons d'analyser les discours sur la violence et les vécus de la violence des professionnels comme émergeant dans des contextes sociaux ethnicisés où le discours sur la laïcité et plus récemment sur la montée du communautarisme, l'indifférence à la différence et les pratiques de discrimination auxquelles participe l'école contribuent à l'épuisement professionnel. Dans de tels contextes, le professionnel met en place des stratégies adaptatives qui lui permettent de faire face à la menace dirigée contre le sens et la valeur de son identité professionnelle.

En plus de l'épuisement général des professionnels du scolaire, nous proposons le concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité pour rendre compte de la souffrance liée plus spécifiquement à l'enseignement dans des classes où les élèves cumulent des difficultés d'ordre scolaire et des souffrances liées à la discrimination et à la

dévalorisation de leur groupe d'appartenance familial et communautaire.

Pour l'ensemble de ces professionnels, leur pratique quotidienne a lieu dans des contextes où les pratiques de discrimination se distinguent par leur caractère soit institutionnalisé, et plus ou moins dissimulé, soit individuel et tout à fait ouvert, plutôt que par leur présence ou par leur absence. Ces pratiques leur font violence en ce qu'elles contredisent leurs convictions les plus intimes et mettent à mal leur action éducative. Les professionnels décrivent des pratiques d'orientation en surnombre vers des filières professionnelles et techniques d'élèves issus de familles migrantes; des politiques de ségrégation à l'intérieur d'un établissement entre bons et mauvais élèves; le regroupement d'élèves repérés comme ayant des difficultés scolaires ou présentant des troubles de la concentration ou du comportement dans une même classe afin de pouvoir cantonner les problèmes et de les maintenir à l'écart du fonctionnement d'autres groupes classes composés d'élèves dits motivés, capables et volontaires. De même, le recours à des explications qui mettent en exergue les caractéristiques extra-scolaires de l'élève (problèmes familiaux, difficultés socioéconomiques, origines culturelles) pour rendre compte publiquement (lors de conseils de classe) de son échec scolaire, de son comportement dit ascolaire, de ses conduites dites violentes (incivilités, bagarres, perturbation de la classe), est vécu comme un exemple des pratiques qui menacent le sens que l'on attribue à sa profession et la valeur que l'on s'attribue en tant que professionnel identifié à cette profession. De plus, la pratique des enseignants s'inscrit dans des établissements qui ont du mal à se défaire de leur « mauvaise réputation ». La stigmatisation de l'établissement est renforcée quand il y a un effet de télescopage entre stigmaté d'établissement et stigmaté de quartier, et cela en dépit de la réalité même de l'établissement. Comme le constate un des participants, un parent a pu lui dire récemment qu'il avait entendu beaucoup de mal de l'établissement avant que son enfant ne le fréquente et qu'il avait eu des appréhensions à l'inscrire,

mais que : « finalement, c'est pas du tout comme on le décrit. Il est plutôt pas mal ». Situés dans des quartiers ségrégués connotés dans l'imaginaire social comme « porteurs de tous les maux de la société moderne » (pauvreté, précarité, chômage, délinquance, inégalités...), ces établissements deviennent aujourd'hui l'objet de projections d'une peur de plus en plus importante de la « menace d'enkystement communautaire ». Derrière une devanture construite d'arguments présumés neutres pour refuser l'établissement – les notes trop basses, le refus de travail des élèves, les parcours d'échec et l'incivilité –, les professionnels décodent et vivent la violence d'un discours construit pour véhiculer et masquer en même temps une idéologie raciste. À cela s'ajoute le sentiment de dévalorisation lié au métier d'enseignant. Depuis un certain nombre d'années, l'opinion publique et les médias dressent un procès d'intention aux professionnels de l'éducation – à la place d'une reconnaissance pour le travail éducatif et social mené par délégation pour la société, on a parlé de manque de motivation et d'investissement, d'absentéisme...

Dans une récente étude, Tatar et Horenczyk (2003) ont introduit le concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité « culturelle » pour rendre compte des effets négatifs que peut avoir sur le bien-être personnel et professionnel de l'enseignant la gestion quotidienne de l'hétérogénéité de la population scolaire. Ce concept se distingue empiriquement de celui d'épuisement professionnel des enseignants, bien que les deux soient corrélés. Les résultats de cette étude ont mis en évidence les facteurs qui contribuent à augmenter l'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité. De façon générale, l'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité est plus fort chez les enseignants de primaire (comparés à ceux d'élèves plus âgés), les professeurs principaux (comparés aux enseignants des matières) et les enseignants dans des établissements où la proportion d'élèves issus de l'immigration est plus faible. Ce

dernier résultat est en contradiction avec les résultats de Freeman et al. (1999), lesquels révèlent que des enseignants néophytes dans des établissements américains ayant une grande hétérogénéité de la population scolaire éprouvent moins de satisfaction dans leur travail et plus de difficultés à établir de bonnes relations avec leurs élèves. Tatar et Horenczyk (*op. cit.*) font l'hypothèse que l'effet de l'hétérogénéité de la population scolaire peut être différent en fonction de l'approche de l'école et de l'enseignant vis-à-vis de la diversité. Dans des établissements où une grande majorité des élèves sont issus de l'immigration, les équipes éducatives peuvent se montrer plus à l'écoute des besoins pédagogiques et psychosociaux des élèves et la direction peut soutenir les efforts fournis par l'enseignant. En outre, fait particulièrement intéressant pour le présent article, les auteurs ont trouvé que les attitudes assimilationnistes de l'enseignant et l'orientation assimilationniste de l'établissement contribuaient à augmenter l'épuisement professionnel de l'enseignant. Ces attitudes assimilationnistes consistent par exemple à penser qu'il est mieux pour les immigrés d'abandonner leur héritage culturel le plus rapidement possible en faveur de l'adoption de la culture et des normes nationales, que l'école est le véhicule principal d'intégration nationale et sociale de l'élève et que la réussite scolaire de l'élève dépend de sa capacité à absorber rapidement la culture et les normes de la société d'accueil. L'orientation assimilationniste de l'établissement renvoie quant à elle à une culture organisationnelle qui favorise l'absorption culturelle de l'élève plutôt que la reconnaissance de sa culture minoritaire et la promotion d'une intégration de cette culture dans la culture scolaire.

Depuis les années soixante-dix, plusieurs politiques publiques en matière d'éducation ont été mises en place pour améliorer la situation scolaire défavorisée des enfants étrangers ou d'origine étrangère. Cependant, comme le fait remarquer Payet (1999, p. 12), « le système scolaire français est, en principe, indifférent aux différences ». Le modèle républicain d'intégration se fonde sur la promotion de l'unité et de la laïcité nationales. Ce modèle favorise l'exigence que les individus s'assimilent ou soient assimilés au sein d'une société laïque en tant que « citoyens individuels », ce qui signifie également le renoncement à toute manifestation extérieure d'affiliation religieuse ou « culturelle » au sein de l'espace public et donc scolaire. En nous appuyant sur les résultats de Tatar et Horenczyk (*op. cit.*), nous pouvons faire l'hypothèse que le degré d'épuisement

professionnel lié à l'hétérogénéité serait proportionnel à l'étendue de l'orientation assimilationniste de l'établissement et des attitudes assimilationnistes des acteurs scolaires. Un tel épuisement professionnel se manifeste à travers le sentiment de ne pas être suffisamment préparé à faire face aux exigences et aux besoins des élèves, la diminution du sentiment de contrôle et d'efficacité professionnels dans son travail avec des classes hétérogènes et l'incapacité à mobiliser des initiatives collectives visant une organisation et une coordination meilleures des actions pédagogiques. La concordance de ces manifestations d'épuisement professionnel avec les vécus rapportés par les professionnels qui ont participé à notre étude renforce l'hypothèse de la prédominance du modèle assimilationniste dans l'éducation prioritaire en France. En outre, elle semble indiquer l'utilité du concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité pour comprendre les vécus des acteurs scolaires français.

Cependant, le contexte de l'éducation prioritaire en France ne peut pas être compris uniquement en termes de diversité «culturelle». La situation des élèves français dits «issus de l'immigration» n'est pas directement comparable à celle des immigrants en Israël. Bien que l'analyse de l'orientation pluraliste ou assimilationniste de l'institution scolaire paraisse pertinente pour comprendre certains des enjeux auxquels sont confrontés les acteurs scolaires dans leurs efforts pour répondre aux besoins de leurs élèves, le vécu de la violence des élèves et des professionnels en milieu scolaire ne peut pas être compris sans que l'on se penche sur une analyse de l'articulation de leur pratique éducative aux pratiques de discrimination et d'ethnicisation.

LES ENJEUX POUR LE PROFESSIONNEL D'UNE PRATIQUE ÉDUCATIVE ARTICULÉE À UN CONTEXTE SCOLAIRE ETHNICISÉ ET ETHNICISANT

Qu'entend-on par pratique éducative articulée à un contexte scolaire ethnicisé et ethnicisant? Quels en sont les enjeux et les répercussions pour l'acteur scolaire sur sa pratique et son identité professionnelles? Quelles sont les stratégies mises en place pour protéger le sens et la valeur de son identité professionnelle?

Nous avons fait l'hypothèse ailleurs (Franchi, 2003b) que l'ethnicisation produit une violence des relations intrapsychiques et interpersonnelles en ce qu'elle favorise le clivage des relations entre objets internes (les parties du soi) et externes (soi et les autres, catégorisés et vécus comme «endo-groupe» et «exo-groupe») et l'évacuation

ou le bannissement de l'altérité qui est en soi. Elle constitue un environnement scolaire dans lequel les équipes éducatives et les élèves évoluent dans un climat d'angoisse, de méfiance et de crainte.

Une relation se dessine entre la ségrégation effective des réalités personnelle, sociale, communautaire et matérielle des élèves en ZEP et des professionnels de l'Éducation nationale chargés de leur éducation et de leur intégration scolaire d'une part, et les stratégies adaptatives mobilisées d'autre part par les professionnels pour faire face à la perception d'une menace à leur identité professionnelle. Il s'agit de stratégies permettant de protéger le soi professionnel d'une dévalorisation éventuelle et de préserver le sens et la valeur attachés à son rôle et à sa pratique professionnels. Ainsi, le recours à l'ethnicisation et aux discours sur l'altérité des publics élèves fournit le moyen de mettre à distance la partie enfant dans l'élève, de se désidentifier à sa détresse sociale, de déculpabiliser face à l'incapacité que l'on éprouve à changer sa réalité scolaire et sociale. Ce type de stratégie permet au professionnel de minimiser l'étendue de l'impact des expériences quotidiennes de discrimination vécues par ses élèves et d'évacuer l'angoisse liée à l'identification avec leur souffrance et l'impuissance due à l'incapacité de les prémunir contre la discrimination et l'exclusion futures.

Cependant, nous avons constaté que la lecture ou l'interprétation des motivations, comportements, attitudes, capacités et aspirations de l'élève en fonction d'une prétendue appartenance «culturelle», «religieuse» ou «communautaire» pouvait avoir un effet sur la disponibilité et la capacité du professionnel à accueillir ce que l'élève amène, à le penser et à l'aider à faire des liens entre son vécu d'élève ou d'apprentissage et les exigences de la matière, du cadre scolaire et de l'enseignant. En ce sens où l'ethnicisation brise les identifications entre les enseignants et les élèves – lesquels sont catégorisés et polarisés en fonction de leur appartenance nationale

(Français versus immigrés ; vrais nationaux versus faux nationaux), ethnique, religieuse ou de quartier respectives –, le professionnel se trouve en difficulté pour accueillir le sens et la pertinence de ce que l'élève lui renvoie de son expérience et de ses difficultés scolaires. D'autre part, il se sent en difficulté pour entrer en relation avec l'élève et vit l'interaction comme saturée de malentendus, voire de conflits. L'élève a tendance à projeter sur l'adulte toute l'angoisse que suscite en lui l'incompréhension de la matière, les difficultés à trouver sa place dans un groupe classe, le malaise lié à l'image de soi et à l'image du corps, pour l'adolescent. Williams (2003, p. 111-112) rappelle « la description que fait Bion [1962] de la fonction essentielle d'un objet capable de recevoir les projections de sentiments et de détresse que l'enfant lui-même ne peut ni nommer ni penser. L'objet contenant reçoit ces projections et tente – parfois avec succès – de les nommer, de les transformer et de les rendre pensables. C'est cela que Bion appelle la fonction alpha ou rêverie, qui ne peut opérer qu'à condition que l'objet contenant supporte l'impact émotionnel des projections et les rende "émotionnellement significatives". Parlant de la situation difficile de l'enfant dont les projections ne sont pas accueillies, Bion ajoute que cet enfant, confronté à l'expérience d'un objet insensible ou imperméable, reçoit ses projections non métabolisées sous forme de "terreur sans nom" ».

Lorsque l'adulte en face n'a pas la disponibilité psychique pour accueillir et contenir les projections de l'adolescent par la pensée et la mise en sens, ce processus peut déclencher chez l'élève une violence à la mesure de la violence interne qu'il vit à ne pas se sentir compris, entendu, capable de concilier son vécu interne avec les exigences externes du contexte. La difficulté ou l'incapacité de l'élève à prendre en lui le sens des enseignements qui lui sont offerts et à reconnaître leur pertinence pour sa vie laisse le professionnel avec un sentiment de perte du sens et de la valeur professionnels. Cela met à mal sa motivation et sa capacité à accueillir l'incompréhension de l'élève et les comportements et attitudes que celui-ci met en place pour se défendre contre l'angoisse et la peur suscitées par l'échec et la non-intégra-

tion scolaires. Un cercle vicieux se met en place où élève et professionnel renforcent mutuellement leur sentiment d'échec à travers la mise en résonance de leurs expériences réciproques. Dans de tels cas, les enseignants et les élèves se communiquent leur sentiment d'impuissance réciproque, ce qui ne fait qu'augmenter le sentiment de ne pas pouvoir remédier à la situation. Or, faire face à la souffrance qu'engendre le sentiment d'échec et d'impuissance nécessite souvent la mise en place de stratégies permettant de préserver l'estime de soi et de défendre l'identité contre une perte plus durable de sens et de valeur. Pour le professionnel, il s'agit de mettre le sens et la valeur que l'on attache à son identité professionnelle à l'abri des attaques et des menaces vécues dans de tels contextes.

Le recours à des explications fondées sur l'appartenance « ethnique » de l'élève renforce le sentiment de stigmatisation et favorise le recours à des stratégies permettant de protéger l'estime de soi contre la dévalorisation liée au stigmatisme. Les études en psychologie sociale soulignent trois types de stratégies employées aux fins de protéger l'identité face à la menace de dévalorisation. Premièrement, l'individu aura tendance à se comparer avec d'autres individus stigmatisés plutôt qu'avec des individus non stigmatisés (Merton, 1957 ; Harter, 1986). Dans le prolongement de cette stratégie, l'individu confronté à une situation menaçante pour l'image de soi aura tendance à se comparer avec d'autres plus mauvais que lui (Wills, 1981). La deuxième stratégie consiste à attribuer la cause de ses échecs aux préjugés et à la discrimination plutôt qu'à soi-même (Crocker et Major, 1989). En dernier lieu, le sujet aura tendance à se désengager des domaines où les individus stigmatisés sont menacés. Croizet et Martinot (2003, p. 53) définissent le désengagement psychologique (Major et Schmader, 1998) en termes d'« affaiblissement (temporaire) du lien évaluatif qui existe entre ce que l'individu obtient dans un domaine ou un contexte particulier [l'école, les relations avec les autres...] et la valeur qu'il s'attribue ». Autrement dit, le fait d'être désengagé par rapport à l'école signifie que l'élève accorde peu d'importance à la réussite dans ce domaine et qu'une mauvaise performance n'affectera que minimalement son estime de soi. Dans l'ensemble des cas, il s'agit de stratégies qui s'avèrent très coûteuses sur le plan de l'intégration et de la réussite scolaires. Lorsque l'élève en échec se compare avec d'autres élèves en échec plutôt qu'avec ceux qui réussissent, attri-

CONCLUSION

bue la cause de son échec aux préjugés de l'enseignant ou se désengage du travail scolaire qu'il perçoit comme un domaine de dévalorisation potentiel, ses possibilités de renverser la situation d'échec ou la possibilité de lui venir en aide se trouvent considérablement réduites.

L'ethnicisation des rapports scolaires réduit la possibilité pour l'adulte de contenir l'agressivité et la violence qu'engendrent en l'élève le vécu de l'impuissance et de l'humiliation de la catégorisation, la stigmatisation, l'exclusion, la discrimination, l'ethnicisation. Ces processus enferment son identité, son histoire, son futur dans un non-sens « ethnique » et « communautaire » qui exclut sa réalité interne. Lorsqu'il se sent incapable de digérer ses ressentis par la pensée, l'élève les fait ressentir aux adultes qui l'entourent afin qu'ils l'aident à y mettre du sens, à se revaloriser en comprenant son passé et en imaginant une façon de réaliser ses aspirations futures. Cependant, la violence des ressentis que les élèves appartenant à des groupes discriminés déposent chez les adultes pour qu'ils les aident à les penser fait souvent violence à ces professionnels. Pas parce qu'ils vivent les adolescents en question comme violents, mais parce que la violence de leurs vécus entre en résonance avec la violence qu'eux-mêmes vivent de leur impuissance à aider leurs élèves à sortir du cercle stigmatisation, discrimination, exclusion.

Des problèmes familiaux, des carences affectives, des expériences de discrimination, un vécu d'humiliation, un sentiment d'échec et une image de soi dévalorisée sont des expériences qui fragilisent la possibilité pour l'élève de faire confiance à la « bonté » du lien avec l'adulte. Or, paradoxalement, l'expression de la violence ou de l'agressivité et l'attaque des liens et de ce qui est bon et fiable dans la relation à l'adulte ne sont pas réservées aux relations vécues comme « mauvaises », négatives ou peu contenant. C'est souvent l'expérience d'une relation fiable, contenant et constante qui éveille chez l'enfant la violence des relations bâties sur l'imprévisible, la précarité du lien, l'abandon ou la peur du rejet. La capacité et la possibilité pour l'enfant de nouer avec un adulte référent une relation où règne un sentiment de fiabilité, de constance, de sécurité, dans laquelle il puisse puiser soutien et enseignement, dépendent en grande partie de son vécu précédant une telle relation et de sa capacité à risquer d'espérer la possibilité d'avoir une bonne relation, avec quelqu'un qui s'occupera de lui, et de pouvoir être lui-même un bon objet pour l'autre.

Cet article a permis d'explorer les effets que peut avoir sur la pratique et l'identité professionnelles le fait d'être en contact permanent avec les problèmes que suscitent les inégalités sociales, économiques et politiques et la discrimination sur la base de l'appartenance prétendument « ethnique », « religieuse », « immigrante », « au quartier » dont font l'objet ses élèves. Les acteurs scolaires consacrent leur temps à gérer ces effets au quotidien. Nous avons proposé une lecture des implications et des enjeux d'une pratique menée en milieu ethnicisé et sur fond de la dévalorisation de la profession de professeur à partir d'une place de psychologue et de chercheur. Il s'agit de penser la manière dont ces deux réalités s'entrechoquent et s'articulent dans la création d'un paradoxe pour le professionnel, une crise du sens et de la valeur professionnels. L'acteur scolaire vit cette situation comme une violence qui ne fait que fragiliser sa capacité à répondre et à faire face à ce que la société expulse de son sein et délègue à d'autres tout en niant le rôle qu'elle leur demande de jouer dans la gestion et la contenance des conflits engendrés par l'ethnicisation de plus en plus forte des rapports sociaux, l'exclusion de plus en plus importante de certains groupes de jeunes, l'enkystement des pratiques de discrimination, qu'elles soient ouvertes ou dissimulées. ■

■ VIJÉ FRANCHI est psychologue clinicienne et maître de conférences en psychologie interculturelle à l'université Lumière-Lyon II ; membre de l'URMIS (Paris VII) et du laboratoire IPSE (Paris X).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGGER B. (1992), *The Discourse of Domination: From the Frankfurt School to Postmodernism*, États-Unis, Illinois, Evanston, Northwestern University Press.
- BARTHON C. (1997), « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.
- BARTHON C. (1998), « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », *Revue*

européenne des migrations internationales, n° 1, p. 93-103.

■ BIER B. (2000), «Éditorial», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 5-7.

■ BION W. R. (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF.

■ BONNAFOUS S. (1991), *L'immigration prise aux mots*, Paris, Kimé.

■ BORDET J., COSTA-LASCOUX J. ET DUBOST J. (2000), *Émergence de la question ethnique dans le lien social ; tabou et affirmation. Actes du séminaire et propositions de poursuite*, séminaire FAS-DIV.

■ CHARLOT B. (2000), «Violence à l'école : la dimension "ethnique" du problème», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 178-189.

■ CROCKER J. ET MAJOR B. (1989), «Social stigma and self-esteem : the self-protective properties of stigma», *Psychological Review*, n° 96, p. 608-630.

■ CROIZET J.-C. ET MARTINOT D. (2003), «Stigmatisation et estime de soi», in J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (éds), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin, p. 25-59.

■ FALS BORDA O. (1977), «For praxis: the problem of how to investigate reality in order to transform it», texte présenté au Cartagena Symposium on Action Research and Scientific Analysis, Colombie, Cartagena.

■ FREEMAN D. J., BROOKHART S. M. ET LOADMAN W. E. (1999), «Realities of teaching in racially/ethnically diverse schools : feedback from entry-level teachers», *Urban Education*, n° 34, p. 89-114.

■ FRANCHI V. (2003a), *Analytic Report on Discrimination in Education in France*, Paris, Agence pour le développement et la recherche interculturelles.

■ FRANCHI V. (2003b), «Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire», *VEI Enjeux*, n° 132, p. 25-40.

■ HALL B., GILLETTE A. ET TANDON R. (dir.) (1982), *Creating Knowledge: a Monopoly?*, New Delhi, Society for Participatory Research in Asia.

■ HARTER S. (1986), «Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children», in J. Suls and A. G. Greenwald (eds), *Psychological Perspectives on the Self*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates (vol. 3, p. 137-181).

■ MAGUIRE P. (1987), *Doing Participatory Research: a Feminist Approach*, The Center for International Education, États-Unis, université du Massachusetts, Amherst.

■ MAJOR B. ET SCHMADER T. (1998), «Coping with stigma : the role of psychological disengagement», in J. Swim and C. Stangor (eds.), *Préjudice: The Target's Perspective*, États-Unis, New York, Academic Press, p. 219-241.

■ MERTON R. K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, États-Unis, New York, The Free Press.

■ PAYET J.-P. (1992), «Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée», *Revue française de pédagogie*, n° 101.

■ PAYET J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin.

■ PAYET J.-P. (1996), «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. I. La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France», *Revue française de pédagogie*, n° 117, p. 87-116.

■ PAYET J.-P. (1997), «Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue», *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75.

■ PAYET J.-P. (1999), «L'école et la question de la discrimination», *Mouvements*, n° 4.

■ PAYET J.-P. (2000a), «L'ethnicité dans l'école française. De la censure républicaine à la reconnaissance démocratique», *Pour*, n° 65.

■ PAYET J.-P. (2000b), «Violence à l'école et ethnicité. Les "raisons pratiques" d'un amalgame», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 190-200.

■ PERROTON J. (2000), «Ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 130-144.

■ POIRET C. (2000), «La construction de l'altérité à l'école de la République», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 148-177.

■ TATAR M. ET HORENCZYK G. (2003), «Diversity-related burnout among teachers», *Teaching and Teacher Education*, n° 19, p. 397-408.

■ UCHENDU V. C. (1996), «Ethnicity in Black Africa», in L. Romanucci-Ross et A. De Vos (eds), *Ethnic Identity: Creation, Conflict, and Accommodation*, Londres, Altamira Press, p. 324-327.

■ WILLIAMS G. (2003), «Quelques réflexions à propos de la dynamique des troubles de l'alimentation : la défense "entrée interdite" et les corps étrangers», in R. Anderson et A. Dartington (éds), *Faire face : perspectives cliniques sur les troubles de l'adolescence*, Larmor-Plage, Éditions du Hublot, p. 95-113.

■ WILLS T. A. (1981), «Downward comparaison principles in social psychology», *Psychological Bulletin*, n° 90, p. 245-271. ■

Interview

Laurent El Ghozi

MARIE RAYNAL Laurent El Ghozi, vous êtes chirurgien, adjoint au maire chargé de la santé, de la prévention et des personnes handicapées depuis quatorze ans à Nanterre, dans les Hauts-de-Seine, et chef du service des urgences à l'hôpital de Nanterre, dans le quartier du Petit Nanterre en politique de la ville depuis vingt-cinq ans. Pourriez-vous commencer par évoquer votre rôle dans les réseaux de santé? De quoi s'agit-il?

■ Laurent EL GHOZI

LAURENT EL GHOZI J'étais, jusqu'au mois de juin dernier, membre du conseil d'administration de la Coordination nationale des réseaux (la CNR), qui regroupe plus de cent cinquante réseaux de santé en France. Comme d'autres, je suis convaincu que notre système de santé doit évoluer, passer d'un système de distribution de soins, libéral, payé à l'acte, à une organisation plus globale prenant en compte évidemment les pathologies des personnes mais faisant aussi de la prévention, de l'éducation pour la santé, de la sensibilisation sur toutes ces questions. Or pareille évolution ne peut avoir lieu qu'en lien avec le contexte dans lequel vivent les gens, c'est-à-dire les conditions sociales, économiques, culturelles, historiques. Si nous ne sommes pas en mesure de mailler ces différentes problématiques autour des personnes, nous pouvons, certes, soigner et guérir une maladie, mais certainement pas faire en sorte que les gens soient en bonne santé. L'intérêt des réseaux, ce n'est pas que les médecins s'occupent des problèmes sociaux de leurs patients, mais qu'ils aient une relation suffisamment suivie, étroite, constructive et confiante

avec les travailleurs sociaux ou avec les éducateurs, avec l'Éducation nationale si c'est nécessaire, pour qu'autour des personnes, des familles, les choses puissent se construire de façon un peu plus intelligente et un peu plus efficace. À Nanterre, nous avons créé un réseau autour de la santé des jeunes, avec comme pivot un espace santé-jeunes, structure municipale d'accueil individuel et collectif, d'information, d'orientation, d'ateliers ouverts aux jeunes, gratuite et sans aucune exigence. À partir de là, différentes actions se mettent en place, au sein de l'espace santé-jeunes – ateliers sur la sexualité, l'alimentation, consultations psychologiques, travail autour de la diététique, de la psychologie des adolescents, tout cela en accueil individuel ou en atelier de groupe –, mais surtout tout autour, où se tisse une toile dans laquelle interviennent des associations, spécialisées ou non, la mission locale de Nanterre, l'intersecteur de pédopsychiatrie, l'Éducation nationale, l'hôpital... L'objectif est de parler de «santé» et pas seulement de soins. Voici la logique des réseaux: comment fait-on pour que finalement tout le monde s'intéresse à la santé des personnes et pas simplement aux soins face à une maladie?

MR Vous venez de dresser le panorama d'une action très dynamique, avec des projets, une organisation. Puisque vous couvrez l'ensemble de ces professions par vos actions relativement transversales, pouvez-vous nous parler de l'état d'esprit actuel des professionnels dans le champ que vous avez décrit, c'est-à-dire à la fois des professionnels de la santé, des élus et peut-être aussi des services qui travaillent avec eux, des travailleurs sociaux, des enseignants? En ce moment, on évoque à leur sujet une très grande désespérance. Pouvez-vous la confirmer, ou l'infirmer?

LE Effectivement, j'interviens soit professionnellement soit en tant qu' élu auprès de ce que l'on appelle des professionnels de terrain, ou à l'hôpital, donc en première ligne dure. L'hôpital, particulièrement aux urgences, est confronté à la souffrance, individuelle et sociale, aux crises familiales qui se traduisent en violences, confronté à la violence des relations extrêmement mauvaises entre la police et les jeunes de nos quartiers, confronté aussi à la violence institutionnelle, puisque désormais une part énorme de notre temps se passe à chercher des lits pour hospitaliser les malades. On n'a plus les moyens d'accueillir tout le monde. À la difficulté d'accueillir des gens eux-mêmes en difficulté s'ajoute l'impossibilité de répondre. Pour moi aux urgences, mais je dirais la même chose ailleurs, la principale cause de la difficulté de ce travail de première ligne – santé, éducatif, préventif ou social –, c'est la disparition de réponses satisfaisantes aux besoins des personnes.

MR Vous voulez dire des réponses matérielles?

LE Bien sûr : à l'hôpital, on passe des heures à chercher des lits pour hospitaliser des patients, ce n'est pas normal. Quand vous êtes enseignant, vous êtes confronté à des difficultés de vos élèves qui ne relèvent pas de l'Éducation nationale mais de leur histoire, de leur famille, de la misère, du chômage. Vous êtes totalement impuissant face à cela. Vous pouvez

toujours essayer, comme dans le film d'Abdellatif Kechiche, *L'Esquive*, de faire jouer Marivaux à des jeunes de banlieue ; mais il faut une énergie, un courage incroyables ! Et vous n'y êtes pour rien quand les jeunes rencontrent la BAC et sont maltraités. Néanmoins, vous êtes, en tant qu'enseignant, obligé d'affronter cette réalité et d'essayer de faire progresser vos élèves dans ce contexte. Quand vous êtes travailleur social, l'absence de réponse est encore pire. Il y a 2 500 demandeurs de logement à Nanterre, on arrive à construire 400 logements sociaux par an ! Les autres villes n'en construisent pas. Tout le monde vient à Nanterre, Gennevilliers, Bagneux, comme par hasard les villes où l'on construit encore du logement social. D'autres non seulement n'en construisent pas mais en plus transforment leur centre ancien en logements pour cadres. Répondre à la demande de logement est donc impossible pour un travailleur social. Idem pour le travail, surtout pour les jeunes ou moins jeunes issus de ces quartiers, ou quand il s'agit de personnes handicapées. Sur le plan des aides sociales, Nanterre est une ville qui a de l'argent, dans un département qui a de l'argent, on arrive à répondre ponctuellement ; mais c'est une réponse qui est en dehors de toute dignité. Oui, le département des Hauts-de-Seine apporte des aides, mais les aides ne font pas vivre les gens...

MR Selon vous, c'est cela qui crée la première souffrance des professionnels?

LE Pour moi, la souffrance des professionnels vient de leur impuissance croissante. Dans mon métier de chirurgien, on est immédiatement efficace, on a des réponses. C'est donc extrêmement gratifiant : quel que soit l'état des gens, on a la plupart du temps des réponses à leur apporter. À l'inverse, on n'a pas de réponse dans le champ social ou dans le champ de la santé. La prise en charge des handicapés ou de l'hypertension, cela on sait le faire ; mais la prise en charge de la santé globale des gens, on a de moins en moins de réponse, parce qu'on n'a pas de prise sur la majorité des déterminants de la santé, qui encore une fois sont sociaux, éducatifs, culturels, familiaux, historiques, environnementaux. Donc on est impuissant face à une souffrance à laquelle on est confronté en permanence, de manière de plus en plus souvent violente.

MR Notamment en ce qui concerne la santé mentale. Les questions des troubles psychiques liés à ces problèmes...

LE ... sont encore plus aiguës. Dans le champ de la santé mentale, comme dans un cercle vicieux, les gens vont mal, donc ils deviennent encore plus exclus ; plus ils sont exclus, plus ils vont mal, moins ils trouvent de travail, et les choses ne peuvent que s'aggraver si l'on n'intervient pas sur cette souffrance psychosociale. Tant qu'ils existaient, j'ai fait partie de la commission locale d'insertion et du conseil départemental d'insertion, donc les deux niveaux du RMI. J'y ai plaidé, pendant ces douze années, pour le développement des liens entre les secteurs publics de santé mentale et le secteur public de l'insertion. On considère que la moitié au moins des personnes qui sont au RMI ont une santé mentale altérée, que cette altération soit cause de la désinsertion et de l'exclusion, ou que la désinsertion soit cause de l'altération de la santé mentale. On peut considérer qu'un tiers des bénéficiaires du RMI relèvent, je ne dis pas d'une pathologie mentale, il ne s'agit pas d'étiqueter, mais en tout cas du secteur public de psychiatrie. On n'a, là encore, quasiment aucune réponse. Une des choses sur lesquelles j'ai l'impression d'avoir fait avancer les choses à Nanterre – on a eu des groupes de travail là-dessus, en particulier dans le cadre des programmes régionaux d'accès à la prévention et aux soins (les PRAPS) –, c'est sur le lien entre le secteur public de psychiatrie (adultes et enfants) et les structures d'insertion (les CHRS) : qu'elles se rencontrent, que chacun fasse ce qui est son métier mais en lien avec l'autre. On revient ici à l'idée du réseau : les travailleurs sociaux savent faire de l'insertion mais sont totalement incompetents pour dépister un trouble psychique. Quelqu'un qui est en difficulté, ce n'est pas leur métier. Même incompetente du côté des psychiatres : quand on leur demande du travail, un logement ou de l'argent, ils sont incompetents. Essayer de les faire travailler ensemble n'est donc pas inutile. Lorsque cela aboutit, cela contribue à atténuer la souffrance des usagers, donc leur pression sur les travailleurs de première ligne, lesquels s'en trouvent d'autant mieux que l'efficacité de leur action les renarçisse et qu'ils se sentent moins seuls...

MR Selon vous, la cause des souffrances, du malaise des professionnels, vient donc de leur impuissance. Certains d'entre eux récusent, d'ailleurs, ce terme de malaise, en disant que ce n'est pas d'un malaise qu'ils souffrent mais d'un manque de moyens. Mais que dire de la réaction en écho à la souffrance psychique des autres ? C'est très difficile de trouver une parade à une souffrance à laquelle vous êtes confronté tous les jours, que ce soit comme soignant, travailleur social ou enseignant. Cela requiert un travail sur soi.

LE Si l'on a des réponses, si l'on a à la fois des outils intellectuels de dépistage, d'analyse, et des possibilités de prises en charge et d'accompagnement, les choses se passent à peu près bien. Si l'on est confronté à la souffrance psychosociale et que l'on n'a aucune réponse concrète à apporter, cette redoutable impuissance, aggravée par la difficulté de comprendre les mécanismes personnels et sociaux à l'œuvre, par la culpabilité de ne pouvoir remplir convenablement les missions que l'on s'est donné et qui répondent souvent à des engagements personnels forts, devient absolument insupportable. Le rejet de son métier et des usagers ou la dépression menace... Dans le cadre de la santé mentale et de l'Éducation nationale, j'ai proposé aux enseignants de tous les lycées et collèges de Nanterre du temps de psychologues. L'Éducation nationale récusait ce type d'intervention : que des psychologues extérieurs viennent voir ce qui se passe en son sein l'insupporte. Mais je reste convaincu, avec quelques enseignants, qu'il faut du temps de psychologues et qu'il faut que ce soit des psychologues « tiers ».

MR Pour les enseignants ?

LE Notre première expérience consistait à proposer du temps de psychologues pour accompagner des élèves d'une classe de SEGPA en ZEP. Très vite, ce temps que la mairie paye a été récupéré par les enseignants pour en faire un groupe de travail pour eux, un groupe de formation : « Qu'est-ce que la psychologie de l'adolescent et l'autorité à l'adolescence ? », « Qu'est-ce qu'on fait face à la violence ? », « Comment règle-t-on telle ou telle situation ? ». Cela démontre à la fois que les enseignants sont confrontés à quelque chose qu'ils connaissent mal, qu'ils ne savent pas résoudre, et que, quand on leur donne des outils, cela les aide. Ce n'est pas très compliqué, ce n'est pas très cher, mais l'Éducation nationale n'est pas capable de le faire et je maintiens qu'il vaut mieux que ce soit des psychologues « tiers », qui ne dépendent pas de l'inspection académique mais viennent de l'extérieur apporter une contribution, payés par une collectivité locale. Là, on est bien dans un travail où l'Éducation nationale est renvoyée à ce qu'elle a à faire, c'est-à-dire l'éducation ; où la ville est responsable du bien-être de ses habitants et y apporte une contribution ; où le psychologue apporte une compétence qui est la sienne, qui n'est pas celle de l'éducateur, qui n'est pas celle du maire. Voilà ce qui peut aider. Sauf que ce type de dispositif se heurte à une réticence voire à une hostilité de l'administration de l'Éducation nationale que je trouve incompréhensible.

MR Pourquoi ce refus ? Finalement, trouver une réponse à la souffrance des enseignants, et donc des élèves par ricochet, devrait régler un certain nombre de dysfonctionnements. C'est la psychologie qui fait peur ? Le jugement ?

LE La psychologie et le regard tiers. Au point que certains chefs d'établissement ont fait capoter ces groupes, arguant qu'ils devaient pouvoir y assister. Eh bien, un chef d'établissement n'a pas à y assister, n'a pas à entendre ce que les professeurs souhaitent se dire entre eux.

MR D'autant que l'on sait tout de même depuis les groupes Balint que, pour faire cesser la violence et atténuer la souffrance du personnel soignant, la parole est la meilleure des choses.

LE Bien sûr. Pouvoir dire librement, pouvoir parler entre soi, pouvoir comprendre. Il s'agit des enseignants, mais le problème est le même pour les travailleurs sociaux, les soignants. Pour revenir à la question des personnels de santé, à Nanterre, il y a vingt ans, il y avait soixante-douze médecins généralistes, il y en a aujourd'hui cinquante-deux, alors que les besoins de la population ont plutôt augmenté.

MR Pourquoi les médecins partent-ils ?

LE Pour des questions d'insécurité, pour des questions de difficultés de travail, de non-reconnaissance. C'est un travail qui est dur, peu gratifiant, financièrement aussi, même si, lorsqu'ils viennent à Nanterre, ils savent que ce n'est pas Neuilly. Du coup, quand ils partent, ils ne sont pas remplacés. Cela accroît encore la charge, la tension, la difficulté et donc le mal-être de ceux qui restent. Cela accroît aussi la charge de travail au niveau des urgences, puisque, maintenant tout le monde sait cela, une partie des consultations aux urgences – près de 25 % – devraient normalement être assurées par les médecins de ville. Là encore, comment répondre à cette demande ? Aux urgences, on devrait pouvoir dire aux gens : « Allez voir votre médecin traitant » ; mais, aux urgences de Nanterre, 45 % des patients n'ont pas de médecin traitant.

MR C'est un peu inquiétant ce que vous dites, parce que l'on retrouve cela à tous les niveaux. Les enseignants n'ont pas très envie d'aller travailler en ZEP, les médecins n'ont pas envie de travailler dans des quartiers ghettos, et moins ils ont envie d'y aller, moins ils y vont et plus la population souffre, plus les gens se sentent abandonnés, plus la souffrance augmente...

LE ... y compris pour les professionnels qui restent ; et moins il y a d'intervenants pour répondre. On est vraiment dans une spirale difficile à rompre. Les solutions consisteraient à être beaucoup plus volontariste. Par exemple, il n'y a aucune raison pour qu'un médecin s'installe où il veut. Un médecin généraliste est malgré tout payé par la collectivité, donc il n'y a pas de raison pour qu'ils aillent tous sur la Côte d'Azur ou dans le seizième arrondissement. Ensuite, il faut trouver des moyens pour inciter les fonctionnaires à travailler en ZEP, et ce n'est pas le cas, malgré la bonification indiciaire qui spécifiquement devait s'adresser aux personnels au contact de publics difficiles. L'année dernière, à Nanterre, on l'a donnée quasiment à tout le monde, mais ce n'est pas suffisamment incitatif. Enfin, il faut absolument, me semble-t-il, multiplier tous les liens entre les différents secteurs. Dans le PRAPS, j'avais réussi à promouvoir l'idée de «l'interpénétration de l'hôpital et de la ville». L'hôpital ne peut pas se contenter de soigner des patients à l'intérieur des murs, mais doit travailler avec les associations, avec les travailleurs sociaux, avec la ville. Les travailleurs sociaux, les personnels de la ville et des associations devraient venir travailler aux urgences ou à l'hôpital et, inversement, des médecins ou des personnels de l'hôpital pourraient travailler dans les centres de santé municipaux, voire dans les associations, dans un échange enrichissant pour chacun.

MR Un projet de la sorte participe d'une stratégie de survie. Il s'agit de retrouver du plaisir dans l'exercice de sa profession et de rompre l'isolement. Voilà une des difficultés majeures : chacun est dans sa case, les enseignants, les personnels soignants, les assistantes sociales, chacun est séparé des autres et personne ne peut, s'il a jamais pu, exercer son métier dans une sorte de sécurité professionnelle et psychoaffective. Tout le travail dont vous parlez, c'est un effort pour rompre cet isolement, arriver à parler avec d'autres, qui travaillent sur les mêmes publics mais sous un autre angle. Pourriez-vous développer ?

LE Indubitablement, l'isolement aggrave les difficultés psychiques, le mal-être et l'impuissance. Aujourd'hui, quand on parle des quartiers défavorisés, ceux qui s'y collent savent que seuls ils ne peuvent rien. Le médecin, ce n'est pas parce qu'il aura fait une ordonnance qu'il changera la vie des gens, idem pour l'aide sociale et l'enseignant. Seul, on ne peut plus rien, les problèmes sont trop intriqués. Cette prise de conscience me semble primordiale. Si l'on continue seul, on meurt ou on s'en va. Travailler ensemble permet de donner du sens, procure une certaine efficacité. Quand j'ai été élu il y a quatorze ans, j'ai voulu d'emblée organiser des formations sur la toxicomanie, c'était à la mode ; maintenant, c'est la violence, entre les deux, il y a eu le sida... Nous avons fait une formation dans le quartier du Petit Nanterre pour une douzaine de personnes dont cinq assistantes sociales de cinq institutions différentes. Elles ne s'étaient jamais rencontrées ni par l'école ni par la santé ni par le logement. Elles travaillaient sur le même quartier, sur les mêmes familles. Et puis, en travaillant ensemble, maintenant depuis douze ans, les choses se font naturellement. Elles savent qu'elles ont un petit bout de la solution, qu'une autre en a un autre bout ; à deux, on a un plus grand bout de la solution, à trois encore plus. Cette idée-là est aussi à la base des réseaux de santé : seul, on est confronté à une impuissance insupportable et on n'aide pas les gens, alors que, si l'on se met ensemble, on y arrive. On est en train de mettre en place un autre dispositif à Nanterre, un groupe de travail sur la prévention de la déscolarisation. Sujet à la mode certes, mais important. Chaque fois que j'assistais à un conseil de discipline au cours duquel un môme était mis dehors, j'en étais malade. Maintenant, les élus n'y vont plus. Eux

connaissent le terrain, connaissent la ville, les autres partenaires du quartier, mais l'Éducation nationale a décidé qu'ils n'avaient plus le droit d'y aller. C'est absurde ! En même temps, je ne le regrette pas parce que je trouvais cela insupportable. Dans un conseil de discipline, on a des mômes que tout le monde connaît depuis des années, dont on sait qu'ils vont mal depuis des années, et on attend qu'ils aient explosé et soient devenus violents, voire délinquants, pour, en plus, les exclure, les jeter.

MR Vous êtes en train de mettre en place une cellule de veille éducative ?

LE Oui, sauf que la ville ne veut pas de ce terme, mais en gros c'est cela. Je le fais par le biais de la santé et de la prévention. Comment faire pour éviter de mettre un enfant dehors et, si le collège l'exclut, qu'il ne soit pas dans la rue à faire encore plus de bêtises mais pris en charge par une association ? On se retrouve autour de la table et chacun essaye d'apporter des solutions. Non seulement on améliore les réponses, mais les professionnels sont moins seuls donc souffrent moins. Par rapport à votre question sur la souffrance des intervenants, des soignants, je pense qu'il y a là quelque chose à faire. On parle beaucoup de la souffrance des intervenants de première ligne, mais la question se pose aussi en ce qui concerne les élus. Eux aussi sont en première ligne, au point que la Délégation interministérielle à la ville et l'Observatoire régional sur la souffrance psychique en rapport avec l'exclusion (l'ORSPERE, en Rhône-Alpes) leur ont proposé un groupe de travail, animé par Jean Furtos, psychiatre à Lyon, qui avait organisé, il y a deux ans, un séminaire intitulé « Santé mentale et politiques publiques ». Nous nous sommes rendu compte que les élus étaient de plus en plus confrontés à la souffrance psycho-

sociale, de plus en plus violemment, et qu'ils ne savaient pas y répondre. Ce sont les élus qui signent les hospitalisations d'office, où ils se retrouvent dans la brutalité de la pathologie mentale ; mais ils sont aussi quotidiennement confrontés à la violence des gens qui viennent hurler dans les services ou dans les bureaux, cassent tout dans leur quartier, aux violences familiales, toutes sortes de symptômes qui disent que ça va mal et qui aboutissent à un moment ou à un autre dans le bureau de l' élu. Et on ne sait pas quoi faire, on ne sait pas faire. Ce groupe s'est réuni trois fois avec une quinzaine de maires adjoints d'un peu toute la France et de toutes les couleurs politiques. On a besoin d'en parler avec le secteur public de psychiatrie pour arriver ensemble à trouver quelques pistes de réflexion et des solutions. Normalement, nous devrions exposer tout cela lors d'un colloque international sur la santé mentale en octobre prochain.

MR Mais qu'est-ce qui fait que ça a changé ? Parce que ces questions-là, d'impuissance, de souffrance des acteurs de première ligne sur des terrains fragiles, pour employer des euphémismes, ne datent pas d'hier. Comment se fait-il que, d'un seul coup, on a l'impression que quelque chose craque ? François Dubet, avec lequel j'ai un entretien dans le même numéro, a écrit un ouvrage intitulé *Le Déclin de l'institution*. Il pense que les institutions ont petit à petit perdu de leur substance, tant et si bien que les gens qui étaient porteurs de la dignité de l'institution perdent leur dignité en même temps que l'institution se craquèle. Faites-vous également cette analyse ?

LE Moi, je relie cela à la montée de l'individualisme. On est dans une société où tout ce qui est structure collective est disqualifié. L'argument d'autorité n'existe plus, l'institution est critiquable et critiquée. Avant, elle était peut-être critiquable, mais elle était peu critiquée. L'institution politique elle-même est critiquable et critiquée, voire disqualifiée, et, dans la société urbaine dans laquelle on vit, il n'y a plus d'institution...

MR ... de figure d'autorité...

LE ... légitime. Il n'y a plus de valeur qui soit à peu près reconnue par tous. Le travail en serait peut-être une, mais, comme il n'y a plus de travail, il ne peut plus être une valeur pour tous. La diversité culturelle, qui devrait être une richesse et qui est une richesse pour moi, n'est pas reconnue comme telle. Prenons un exemple caricatural : les familles maghrébines flanquent une taloche à leur môme, pour elles ce n'est pas un problème. Aujourd'hui, il y a le droit des enfants, le défenseur des enfants, les tribunaux, elles sont disqualifiées même dans le mode culturel.

MR Réduits à l'impuissance, elles aussi.

LE Exactement, par rapport à leurs enfants, elles ne savent plus quoi faire. Elles savent qu'il ne faut plus faire cela, mais elles ne savent pas comment faire autrement et il n'y a plus de figure de l'autorité. De même pour les institutions. Encore une fois, je reviens à une idée qui me paraît importante : l'institution peut être porteuse d'autorité si elle répond. Si, dans tous les champs que l'on a balayés, elle n'apporte pas de réponse, pourquoi lui conférer une autorité ? On peut faire allégeance au seigneur du coin si réellement il vous protège. S'il ne vous protège plus, on fait la révolution. Ce phénomène se conjugue à la montée de l'individualisme, de la compétition permanente, l'objectif premier étant de passer devant les autres, pas de faire avec les autres, et l'intérêt général n'a plus de sens. Sauf encore peut-être à l'hôpital...

MR Mais à l'école aussi, toutes proportions gardées. Justement, il y a peut-être une autre piste pour analyser la situation : une espèce de mépris fin de siècle un peu défaitiste, avec une sorte de culture esthétisante qui consiste à dire que « tout fout le camp ». Je me demande quelle part faire entre cette sorte de plainte collective un peu facile et la vraie souffrance ; on se demande parfois si ça ne va pas un peu loin. Par exemple, concernant les enseignants, est-ce que tout va mal à ce point ? Dans les écoles françaises, les cours ont lieu, les enfants écoutent encore les enseignants. N'y a-t-il pas un jeu des acteurs là-dessus ?

LE En moyenne, 75 % ont leur bac en effet. Il y a deux choses. La première, c'est l'absence d'une idéologie porteuse d'avenir soit à laquelle on se raccroche soit contre laquelle on lutte. On pense ce que l'on veut du communisme, mais il structurerait l'espace politique. La seule chose qui reste, c'est l'individualisme, le profit individuel, et cela contribue à déliter la cohésion sociale. Qu'est-ce qui va faire que l'on va se sentir solidaire de celui qui habite à côté si on n'est pas de la même couleur, si on n'a pas la même religion, si l'un a du travail et l'autre pas ? Qu'est-ce qui fait que l'on est en lien ? Rien. C'est la première chose. La deuxième chose, c'est la plainte. On fait, à Nanterre, des diagnostics « santé » quartier par quartier. Chaque fois, on pose la question : « Pour vous, habitant, professionnel du soin et autre professionnel, quelles sont les problématiques de santé, au sens large, dans votre quartier ? » Dans tous les cas et quelle que soit la cible, habitants, professionnels socio-éducatifs ou professionnels de la santé, la première réponse tourne autour de la souffrance psychosociale. Alors on peut dire que, tout le monde se lamentant, cela fait boule de neige, et c'est préoccupant. À une autre époque, à cette même question, la réponse aurait été : « Tous les enfants ont des poux », ou : « Les problèmes de toxicomanie »...

MR Il y a une sorte d'épidémie...

LE ... qui tourne autour de la souffrance psychosociale.

MR Votre expérience prouve qu'il y a aussi beaucoup d'énergie, beaucoup de vitalité pour agir dans ces réseaux de santé. Dans un certain nombre d'associations qui sont très vivantes, très dynamiques, certains acteurs déploient des trésors d'imagination et de force pour faire des choses qui n'ont l'air de rien mais qui sont très efficaces. De votre point de vue, qu'est-ce qui les maintient ? Où puisent-ils leur force ? Est-ce que c'est dans l'action collective ?

LE C'est le contraire de ce que je disais tout à l'heure. Il n'y a plus d'idéologie qui rassemble, mais, à l'inverse, il y a un certain nombre de causes qui rapprochent, de luttes qui soudent. On le voit dans l'humanitaire, par exemple, mais aussi au niveau de l'action sociale, de l'insertion. On n'est plus dans l'idéologie, on est beaucoup dans la conviction.

MR Une conviction humaniste ?

LE Oui, voire humanitaire...

MR Voilà qui est étonnant : il y a des acteurs, des gens, qui font le même métier, dans des conditions très difficiles et qui ne sont ni fatigués ni déprimés outre mesure, ni découragés et qui continuent à inventer, à faire. On voit cela chez les enseignants. Certains emmènent leur classe au théâtre, aux concerts, leur font écrire des livres, ils ont l'air de bonne humeur. Et puis, avec la même classe, un autre enseignant est complètement déprimé. Autrement dit, est-ce qu'il s'agit d'un ressort personnel ou bien y a-t-il d'autres facteurs qui entrent en jeu ?

LE Je connais à Nanterre ce type de professeurs formidables. On peut aussi le constater avec les médecins, les infirmières, les assistantes sociales, qui font leur travail avec plaisir, qui y puisent une reconnaissance. Très sincèrement, je pense même que c'est la majorité. Globalement, la majorité des professionnels fait son boulot. La question est donc : « La souffrance psychosociale n'est-elle pas, elle aussi, une mode » ? Ou : « la souffrance des intervenants n'est-elle pas aussi une mode » ?

MR Une sorte de complaisance collective ?

LE On a tout de même le sentiment que ces professions sont de plus en plus difficiles. Nous vivons dans une société de plus en plus dure, de plus en plus exigeante, de plus en plus inégalitaire, aussi. Tous les acteurs dont nous parlons sont convaincus que le lien social importe, ils croient aux valeurs républicaines, se battent pour les faire vivre et c'est, je crois, ce qui les tient debout.

MR Je cherche encore une raison. Le vieillissement de la population ? Est-ce que, chez les jeunes collègues, vous constatez le même comportement ?

LE Ceux qui sont engagés dans ce dont nous parlons, quel que soit leur métier, ce sont les 40-60 ans. Les jeunes majoritairement, et particulièrement chez les médecins mais aussi chez les infirmières, ont ce que certains appellent « l'esprit 35 heures » : ils refusent de prendre des gardes sans être payés et de dépasser les horaires.

MR Être médecin n'est pas une vocation...

LE Les infirmières de 40 ou 50 ans, de ma génération, râlaient mais restaient... L'intérêt collectif l'emportait sur l'intérêt particulier ; mais la notion d'intérêt général est quelque chose qui est extrêmement mis à mal de nos jours.

MR Les politiques locales qui permettent de contrebalancer cette souffrance collective, cette souffrance des professionnels, y croyez-vous ?

LE Je crois qu'il n'y a que ça. Les idéologies ne se décrètent pas d'en haut. Ces politiques, que ce soit dans le domaine de la santé, de l'insertion, du social, de l'éducatif, n'ont de sens que sur un territoire relativement réduit. Encore une fois, on parle de réseau, eh bien, dans un réseau, il faut que l'on se connaisse. Cela crée le lien qui permet de refaire du collectif et donc de redonner du sens à l'action individuelle au sein du collectif. Mais cela n'est valable que sur un territoire limité. Faire un réseau sur l'Île-de-France est impossible. D'aucuns commettent l'erreur de prétendre que l'on peut créer des réseaux départementaux, mais un réseau se compose de gens qui sont capables de prendre leur téléphone pour s'appeler.

Ils se connaissent suffisamment pour pouvoir se faire confiance et savoir ce que l'on peut demander à chacun. Donc on revient forcément au territoire. Pour moi, mais cela peut se discuter, les animateurs du territoire sont les élus locaux, ce sont les seuls à avoir une légitimité. Le seul acteur qui peut mettre autour d'une table un intersecteur de pédopsychiatrie, la police, l'Éducation nationale, les associations et les services municipaux, même s'il n'y arrive pas toujours, c'est l' élu local.

MR Je partage votre analyse mais j'y vois un écueil. On remarque au niveau des collectivités locales les mêmes cloisonnements que dans les administrations, notamment parmi les élus locaux. Je pense que l'on touche du doigt un problème d'organisation de la société. On parle beaucoup de décentralisation, mais peut-être faudrait-il réinventer d'autres modes d'organisation, des élus qui auraient des casquettes différentes qui permettraient de travailler transversalement. Vous avez un collègue chargé de la jeunesse et de l'éducation, un autre de la prévention de la sécurité. Vous êtes au moins trois. La population ne peut pas s'y retrouver, sauf par le biais d'un projet commun, comme ce que vous faites : des projets locaux d'éducation ou de santé.

LE Avec des configurations différentes à chaque fois. C'est beaucoup plus compliqué, plus lourd, cela prend du temps. Et normalement, la politique de la ville est interministérielle, ce qui n'est pas plus simple au niveau du gouvernement !

MR Je me demande si l'on peut éviter cette complexité-là. Je pense que, si l'on veut réduire la souffrance des gens, ce n'est pas par la simplification mais par un travail de pédagogie et sans doute de formation.

LE C'est aussi accepter d'y consacrer du temps. J'anime depuis 1990 le comité de pilotage de la lutte contre la toxicomanie et de prévention des conduites à risques (Copitox-PCR) qui permet par exemple de travailler sur la

déscolarisation. Une des difficultés des participants, surtout au début, était de demander à leur administration ou service de dégager une matinée alors qu'il n'y avait aucun « résultat » à court terme. Pour les administrations de tutelle, une réflexion comme celle menée au Copitox est du temps perdu ; pour les acteurs de terrain (une cinquantaine à chaque réunion), c'est un des rares lieux où l'on peut réfléchir et échanger sans contraintes. Il faut donc une vraie conviction pour parvenir à décroisonner. Vous dénoncez avec raison les problèmes d'une organisation qui est très verticale : chaque service a sa technicité et communique avec difficulté. Si les élus ne l'imposent pas, cela ne se fait pas. Pour revenir au Copitox, l'aventure continue. Et pour pouvoir continuer, il faut d'abord être convaincu que cela sert à quelque chose, à changer la vie des gens, et le faire dans un cadre collectif. Nous rejoignons ici des questions politiques : définition de l'intérêt général, du collectif, du service public. Pour moi, le service public est fondamentalement la collectivité au service de l'individu : ce n'est pas simplement du service. L'intérêt général dépasse l'intérêt individuel, et on essaye de le construire ensemble. Si, pour différentes raisons, on n'a plus les moyens de répondre et si on est isolé, c'est très dur : il y faut de l'énergie et, pour chaque secteur, des gens suffisamment convaincus pour s'obstiner.

MR Il faut des moteurs d'intérêt général. Nous allons peut-être créer une nouvelle profession ! ■

■ **LAURENT EL GHOZI** est chef du service des urgences à l'hôpital de Nanterre et maire adjoint de Nanterre, chargé de la santé, de la prévention et des personnes handicapées.

diversité

bibliographie

OUVRAGES

- BENGHOZI (P.), *Violence et champ social: rapport du Conseil supérieur du travail social à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité*, Rennes, ENSP, 2002, 272 p.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF (coll. Éducation et Formation), 2001, 281 p.
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), FABLET (D.), *Théoriser les pratiques professionnelles: intervention et recherche-action en travail social*, Paris, L'Harmattan (coll. Savoirs et Formation), 2003, 252 p.
- BOUCHER (M.), *Turbulences, contrôle et régulation sociale: les logiques des acteurs sociaux dans les quartiers populaires*, Paris, L'Harmattan, 2003, 616 p.
- BOUTINET (J.-P.), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2004 (8^e éd.), 368 p.
- DEJOURS (C.), *Souffrances en France: la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Le Seuil (coll. Points, 715), 1998, 225 p.
- DELBROUCK (M.), *Le Burn-out du soignant. Le syndrome d'épuisement professionnel*, Bruxelles, De Boeck (coll. Oxalis), 2003, 280 p.
- DUBET (F.), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil (coll. L'Épreuve des faits), 2002, 421 p.
- IMBERT (F.), *L'Impossible Métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF (coll. Pédagogies/Recherches), 2000, 172 p.
- ION (J.), RAVON (B.), *Les Travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte (coll. Repères, 23), 2002, 120 p.
- MILLER-OLLA (Y.), *Malaise des instituteurs spécialisés en institution: une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance*, thèse en sciences de l'éducation, université Paris V, 2000.
- PAUGAM (S.), *La Disqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF (coll. Quadrige, 318), 2002, 256 p.

- PÉRIER (P.), *Le Métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, Vanves, DEP (coll. Les Dossiers, 145), 2003, 98 p.
- PEZET (V.), VILLATTE (R.), LOGEAY (P.), *De l'usure à l'identité: le burn-out des travailleurs sociaux*, Paris, TSA Éditions (coll. Dominantes), 2000, 296 p.
- SARAMON (P.) (sous la direction de), *Panser ou repenser les ZEP?: de la « discrimination positive » au recul institutionnel*, Paris, L'Harmattan (coll. Pratiques en formation), 2003, 191 p.
- VERPRAET (G.), *Les Enseignants et la Précarité sociale: le regard de Seine-Saint-Denis*, Paris, PUF (coll. Sociologie d'aujourd'hui), 2000, 205 p.

ÉTUDES

- BRUNOU (N.), *Rapport sur l'enquête Santé mutualistes de la Mutuelle générale de l'éducation nationale*, Paris, MGEN, 2004, 14 p.
- *Le Traumatisme vicariant: étude sur une population de chefs d'établissement*, Paris, ADOSEN/MGEN, 2003, 185 p.

REVUES

- *Cahiers pédagogiques*, Souffrances de profs, n° 412, mars 2003, p. 10-66.
- *Connexions*, Clinique de la formation des enseignants: pratiques et logiques institutionnelles, n° 75, 2001, p. 1-207.
- *Direction*, Le livre blanc sur les conditions d'exercice du métier de personnel de direction, encart n° 1/2004, 31 p.
- *Éducation permanente*, L'accompagnement dans tous ses états, n° 153, décembre 2002, p. 3-266.
- *Recherche sociale*, Dynamique des métiers et des professions de l'intervention sociale, n° 163, juillet-septembre 2002, p. 1-66.
- *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales, n° 4, 2003, p. 7-145.
- *Vie sociale*, Entre normes et valeurs. Le cas du travail social, n° 4, 2003, p. 9-159. ■