



Haine à l'école, Jordan a l'seum

Odile Faure-Fillastre, Marc Chevallier

DANS **ENFANCES & PSY 2021/1 N° 89**, PAGES 93 À 101
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1286-5559

ISBN 9782749271149

DOI 10.3917/ep.089.0093

Date de mise en ligne : 08/06/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2021-1-page-93?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour érès.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



Odile Faure-Fillastre
Marc Chevallier

Haine à l'école, Jordan a l'seum¹

Des bagarres, des propos agressifs, des actes violents existent à l'École depuis toujours, avec des fréquences et des intensités différentes selon les époques et selon les systèmes éducatifs. Les expressions de haine à l'école ou de haine de l'école sont plus présentes aujourd'hui et bousculent les élèves, les familles et les professionnels. Nous présenterons le parcours d'un élève à l'école primaire, avec les propositions pédagogiques et systémiques qui ont été faites, quelques points de repère sur l'histoire de l'institution scolaire ainsi que quelques réflexions et propositions pour une École plus équitable et bien-traitante.

JORDAN A L'SEUM

Depuis longtemps d'ailleurs, depuis son entrée à l'école. C'est un garçon assez fort pour ses 3 ans. Il est trapu, et sa corpulence alliée à de solides capacités physiques bâtit un élève très à l'aise dans son corps. La coupe de cheveux est rase avec quelques traits finement dégagés formant un semblant de croix. Il est bien habillé, toujours propre le matin en arrivant en classe, parfumé, pomponné même, mais son visage est cerné. Il maîtrise parfaitement tout ce qui touche à l'hygiène, les passages aux toilettes, l'habillement, les repas ; Jordan est autonome, un vrai petit homme prêt à affronter l'école. À l'accueil, le matin, Jordan quitte sa maman sans l'angoisse de séparation caractéristique des élèves de petite section. Il est même content de venir, même s'il le montre peu, il est surtout pressé d'aller dans tous les coins de la classe dans lesquels il peut jouer. Jordan sourit peu, il affiche une réserve qui peut s'apparenter à de la méfiance. Les contacts sont distants, parfois, attendant l'autorisation d'entrer, il reste sans parler près de sa mère.

Odile Faure-Fillastre,
inspectrice conseillère technique ASH
du Recteur, honoraire ;
fillastre.faure@gmail.com
Marc Chevallier, professeur ressource,
Rectorat de Paris,
service école inclusive ;
chevalliermarquis@yahoo.fr

1. Le *seum* : vient du mot arabe *le venin*.
Avoir le *seum* signifie avoir la haine, avoir la rage.



Et puis à l'école, il y a les copains. Certains avec qui il partage les armes factices avec lesquelles ils vont pouvoir s'entre-tuer dans la cour. Souvent, Jordan menace avec son pouce en se tranchant lentement la gorge. Ce sont ces copains-là qui l'attirent le plus, ceux avec lesquels il met du corps. Il partage également avec certains cette intolérance pathologique à supporter la frustration face aux règles de l'école, face aux injonctions de l'enseignante. Si beaucoup comprennent très vite la limite de leur toute-puissance, Jordan peine à apprendre, et plus l'année avance, moins il montre de capacités à s'autoréguler. Il témoigne d'une forte détermination dans ses actes. Et il n'accepte pas qu'on l'attrape quand il s'échappe ou qu'on l'empêche de satisfaire ses désirs immédiats. Alors il insulte et tape les adultes. Tous. Que ce soit son enseignante, la directrice, parfois lors d'importantes crises, les animateurs du midi, ceux du temps périscolaire. Il n'est pas facile à attraper, et dès le mois d'octobre, certains ne veulent plus avoir à le toucher de peur de prendre des coups. Jordan est fort, il tape juste, il cherche à faire mal et sait déjà se battre. Ses coups sont presque stéréotypés et Jordan en impose. Le regard est défiant, et lorsqu'il sent que l'adulte cède, son visage prend parfois cet aspect hautain, frôlant la suffisance que beaucoup prennent pour du mépris. Jordan s'exprime très bien pour ses 3 ans. Mis à part quelques confusions phonologiques et quelques élisions de sons spécifiques de son âge, le langage est adressé, le vocabulaire et la syntaxe sont du niveau petite section. Les injures et les grossièretés, en revanche, en font un élève très précoce en la matière. En témoigne une crise nécessitant trois personnes pour l'attraper un matin, car, du haut du toboggan, il invectivait les autres en leur disant « d'aller se faire enc... », en leur crachant dessus, ainsi que sur la maîtresse qui tentait de le faire descendre. En classe, Jordan reste peu en regroupement, sur quelques instants parfois, quand l'épuisement l'enveloppe, ou le temps d'une chanson, d'un début d'histoire. Jordan perd en légitimité. Très vite, l'équipe de l'école a rencontré la famille pour avertir des difficultés. L'entretien a permis de rencontrer une mère ne comprenant pas, ou feignant de ne pas comprendre, ce qu'on reproche à son fils. Argumentant que c'est à l'école qu'il apprend les insultes. Son père admet que son fils est physique, agité parfois, un peu comme lui quand il était jeune, avoue-t-il en affichant une grande fierté. « Mais il faut qu'il se fasse respecter dans la vie », affirme-t-il. Il reconnaît que son fils passe du temps sur les écrans, souvent avec ses grands frères, mais cela sera rectifié, promet-il. Le père est agressif, son langage se montre direct et décomplexé, le ton est accusateur, acérant volontairement les épines des échanges. Il s'énervé, se défend et attaque, sans chercher à dissimuler les quelques prémices de sa haine contre l'institution, contre les femmes, les psychologues, les fonctionnaires, les enseignants...

L'année de petite section se déroule mal. Jordan conforte sa toute-puissance et ne se laisse pas approcher. Certaines familles viennent se plaindre auprès de la directrice de sa violence chronique, des coups, des griffures et des morsures dont leurs enfants sont victimes. Quelques invectives houleuses apparaissent sur le trottoir de l'école, en présence des enfants, bien sûr. L'enseignante dépose une main courante au commissariat, suite à une morsure qui lui a rompu un

ligament et généré un arrêt de travail. Pourtant, l'école met en place des adaptations très individualisées : un coin calme a été aménagé avec du matériel tactile. Un espace où il peut jouer lui est dédié dans le bureau de la directrice, un appareil pour écouter des histoires lui est proposé. Il est accueilli parfois dans d'autres classes. Lors des récréations qui génèrent trop de violences, Jordan est gardé seul dans une salle de classe avec une enseignante volontaire, parfois avec d'autres enfants pour leur apprendre à partager en petit groupe. L'école tente de l'aider à construire une capacité d'empathie qui, pour l'instant, semble insuffisante. On essaie avec lui de trouver des moyens de s'autoréguler sous la forme de petites images de comportements rechanges à adopter. Des moments collectifs sont travaillés en classe, reprenant ces notions d'habiletés sociales car des problèmes de comportement apparaissent chez certains élèves, les plus fragiles. Les adultes soutiennent tous les comportements positifs. Jordan passe en moyenne section alors que son père disparaît de la circulation.

Les deux autres années de maternelle ne permettent pas d'améliorer son comportement. Malgré la bienveillance et l'autorité nécessaire des adultes afin d'exiger des comportements adaptés, l'école entrevoit rapidement comme unique solution valable une reconnaissance de handicap afin de prétendre à l'obtention d'un accompagnant individuel, un/une AESH². Seule une personne de l'école, le maître du RASED³ a une influence positive sur lui. D'abord, c'est un homme. Ensuite, la contenance physique ne l'effraie pas, et cet enseignant n'hésite pas à montrer une autorité corporelle qui déclenche d'emblée chez Jordan une attitude de soumission alliée à des comportements très régressifs (demandes de câlins, larmoiements, forte dépendance à l'adulte, sidération). Il présente alors une recherche d'exclusivité affective à son égard qui s'affiche dans une posture dominé/dominant. Ce qui conforte l'équipe enseignante du caractère incohérent de l'éducation familiale qui ne conçoit la relation que dans une démarche forcée. Jordan est aidé par ce maître deux fois par semaine, à raison de quarante-cinq minutes, et durant des temps informels lors des passages à l'acte.

Le reste du temps, en classe et dans les services généraux, Jordan ne montre pas de progrès en termes d'habiletés sociales, ce qui ne confère pas à l'aide pourvue par le RASED le caractère systémique qu'on en attend. La mère de Jordan a accepté que la psychologue scolaire lui fasse passer quelques tests qui montrent une efficacité dans une zone normale faible. Elle constate une préoccupation morbide et quelques moments de sidération déjà repérés lors des gestions de crise. Les dessins sont pauvres, peu représentatifs du réel, le trait est impulsif et appuyé. Jordan fait partie d'un petit groupe d'élèves suivis par le RASED lors de la moyenne et de la grande sections. Sur l'insistance du médecin scolaire, il est orienté vers un CMPP⁴, la mère ayant refusé depuis de rencontrer la psychologue scolaire, puisque son enfant n'est « pas fou ». Elle la rend également responsable, comme l'assistance sociale et la directrice, du signalement à la CRIP⁵ dont elle a fait l'objet. En cours de grande section, le pédopsychiatre du CMPP persuadera la mère de Jordan, de l'utilité d'un accompagnement par un/une AESH sous condition de reconnaissance MDPH⁶. L'école

2. Accompagnant des élèves en situation de handicap.

3. Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

4. Centre médico-psycho-pédagogique.

5. Cellule de recueil des informations préoccupantes

6. Maison départementale des personnes handicapées.



a mis en place la possibilité pour Jordan d'aller se réfugier dans une petite tente qui lui est réservée dans la classe et dans laquelle il peut se livrer soit à taper les poupées sous une logorrhée permanente, soit à cajoler un oursou avant de lui infliger très vite quelques tortures enfantines caractéristiques. On lui a installé une caisse avec des poupées câlins qu'il peut cajoler, des poupées bobos qu'il peut abîmer et du matériel tactile pour une manipulation motrice : une balle antistress, un chapelet de perles, un bâton de pluie, une pile et une ampoule à éclairer, des jeux de construction, des livres animés...

À l'école élémentaire, Jordan se fait repérer dès le CP. L'école était prévenue de la nécessité de choisir un enseignant expérimenté, plutôt un homme. Mais la relation s'est détériorée dès la première semaine, lorsque Jordan l'a traité de « pédé » en pleine classe. La contrainte physique, souvent nécessaire, s'est vite soldée par un refus systématique de l'enseignant d'avoir à le toucher, évaluant sans doute assez bien sa capacité à se contenir dans les moments de tension. Jordan ne travaille toujours pas, accepte quelques activités dans sa zone d'aisance, mais refuse systématiquement celles qui le mettent en échec. Rapidement, il n'est plus légitime à l'école.

Il se retrouve alors dans un processus de déscolarisation au sein même de l'établissement : il est accueilli le matin par le directeur et l'AESH dans un espace sas, l'entrée en classe se fait ensuite sous condition de ne pas perturber le bon déroulement des cours. Son silence est la condition de sa présence. Jordan baille les quinze premières minutes, puis se lève et va prendre un stylo à un camarade, discuter avec un autre... En passant près d'un autre, il lui assène un coup de pied, renverse son matériel. Il va embrasser une fille de force. Il lui arrive même d'effacer le tableau, de façon nonchalante, sous le regard de l'enseignant médusé. Un emploi du temps individuel et aménagé lui est proposé, il est parfois accueilli dans d'autres classes. Il lui est alors simple d'éviter les contraintes de l'école en montrant vite sa mauvaise humeur dès son arrivée, car les temps d'apprentissage le mettent en permanence dans un insupportable doute. Apprendre, c'est supporter de douter. Jordan le supporte de moins en moins, et l'écart en termes scolaires avec les autres élèves lui revient en boomerang. Il génère désormais de la crainte autour de lui. La haine qu'il manifeste à l'égard de certains adultes de l'école lui permet d'afficher sa supériorité. Elle lui procure une sorte de jouissance qu'il revendique, car elle justifie ses passages à l'acte. Elle empêche surtout au langage de contribuer à la résolution des conflits. Jordan est fermé, emmuré, isolé. La communication est aussi vite coupée entre la mère de Jordan et l'école. Elle est en permanence appelée pour les problèmes avec son fils. Elle avoue parfois qu'elle n'arrive plus, seule, à gérer ses enfants et que Jordan est celui qui a même hérité du « diable ». Jordan se replie sur lui, se vautre dans les bagarres, les conflits, les disputes avec ses pairs et devient presque sociopathe. Beaucoup ont peur de lui. Il est vite estampillé par les autres élèves comme responsable de tous les maux de l'école, et nombreuses sont ses crises de paranoïa, parfois justifiées. Paradoxalement à la peur qu'il inspire, il est admiré par certains qui voient en

lui la figure de l'insoumission sans oser l'incarner. Il se construira très vite, dès le CP, cette identification à l'agresseur qui lui permet d'exister dans l'école.

On propose, en janvier, de limiter le temps de scolarité car Jordan n'apprend pas. Il montre d'importants signes de fatigue tous les matins, sans doute beaucoup d'écrans à la maison. Il ne sera plus scolarisé que le matin en présence de son AESH. Il ne restera plus à la cantine dont les personnels ont témoigné à charge. Plus personne ne veut pleinement jouer le jeu et, au nom du refus de la violence, on en produit une autre surdimensionnée. Un matin, la mère de Jordan demande à un voisin de venir l'aider pour l'amener à l'école car Jordan n'a pas fini son jeu vidéo et refuse de sortir de la maison. Elle le poussera dans l'école à 9 heures, où l'attendent le directeur, le nouvel AESH et moi-même, professeur ressource du service de l'école inclusive du rectorat appelé pour aider à trouver des solutions d'accompagnement. C'est un élève que je vois régulièrement depuis sa petite section. La mère repartira sans se retourner, invectivant les quelques témoins des alentours dont le regard accusateur laisse peu d'ambiguïté sur leur façon de penser.

À la suite de plaintes de parents d'élèves qui ont demandé un entretien avec l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de la circonscription, Jordan a été changé d'école en début de CE2, car sa rentrée, dès septembre, a occasionné de nombreuses crises. Son nouvel AESH a très vite demandé son changement et sa nouvelle enseignante reçoit des insultes et des coups régulièrement. Jordan se vante de maîtriser son enseignante auprès d'élèves de CM2 chez qui il trouve une oreille attentive. Certains partagent avec lui la stigmatisation fantasmée de leur religion nouvellement découverte. Son arrivée dans sa nouvelle école fait l'objet d'adaptations strictes : un contrat de comportement où il est notifié, chaque semaine, les progrès à réaliser, et un cahier de réussites. Elles sont libellées sous la forme de défis simples de comportement facilement modifiables tels que : je suis capable de me mettre au travail, je suis capable de ne pas insulter quand je suis en colère, ou encore plus simple : je suis capable de demander la parole en levant la main. L'idée de présenter ces comportements sous une forme positive et non sous la forme d'une contrainte, sous l'aspect également d'un défi à réaliser, permet de constater rapidement de légères améliorations. Le parti est pris de cibler des comportements facilement modifiables, parfois simplistes même. Le contrat est paraphé chaque jour par l'enseignant, l'AESH et la directrice, puis repris chaque fin de semaine à l'occasion d'une rencontre avec la maman. Jordan est récompensé en fonction des progrès réalisés. Il lui est toujours possible de trouver refuge dans le bureau de sa nouvelle directrice où il se livre à ses logorrhées habituelles sur l'injustice ambiante et son mal-être. Ses propos prennent souvent une tonalité plaintive, quelques idées suicidaires surgissent et une colère affichée envers certains, des adultes surtout, dont seule la suppression pourrait l'apaiser. Jordan déménage avec sa mère et ses frères à la fin de son CE2.

J'ai retrouvé Jordan en CM2, quelques années plus tard, dans une nouvelle école du 18^{ème} arrondissement de Paris. Son niveau scolaire ne lui permettra pas de suivre en 6ème mais il ira et sera sans doute rapidement condamné



définitivement au décrochage scolaire et à l'exclusion. Comme bon nombre d'élèves décrocheurs que l'Éducation nationale n'arrive pas à garder, il a été orienté en ITEP⁷ par la MDPH, et vient à l'école une heure et demie par jour, chaque matin de 8 h 30 à 10 heures, accompagné d'un énième AESH. Il tente de faire des efforts en classe, et ce qu'il fournit parfois est proportionnel à la haine qu'il montre dans les situations clastiques. C'en est même touchant de voir ce grand gaillard s'épancher sur les règles premières de l'orthographe. L'école a pris le parti de positionner les adultes accompagnants en postures bien déterminées : L'AESH est le bon objet, il n'a pas à gérer les crises, ni les oppositions et les provocations, il se rend uniquement disponible pour l'aide scolaire et l'encouragement moral. L'enseignant propose pédagogiquement, explique, recadre et rappelle les règles, c'est lui qui alerte le directeur par téléphone lorsque les situations s'enveniment. Ce dernier est le seul à gérer la discipline et le respect des règles scolaires. Il offre également une oreille attentive à Jordan :

Y'en n'a pas un qui n'est pas raciste dans cette école. Mon petit frère, il veut toujours me copier ; en montant, il s'est déchiré le pantalon. Bien fait pour lui ! Et quand il est rentré à la maison, qui est-ce qui a pris : c'est Jordan ! Je souhaite que tu sois renvoyé, mais en premier, monsieur P (enseignant de la classe de CE1). Je le déteste toute ma vie, jusqu'à ma mort ; je préfère mourir que d'être dans sa classe, j'en peux plus de vivre avec lui. Puisque je suis musulman, je vais dire les cinq piliers de l'Islam pour qu'il meure. Je m'en fiche si ma maman est fatiguée, de toute manière, ce n'est pas moi qui lui ai demandé d'aller accoucher ; le pire dans tout ça, c'est qu'elle a failli pleurer, en fait, pourquoi ? C'est pas de ma faute si tu vas accoucher, moi j'ai rien demandé. Avant, je voulais un petit frère, mais maintenant que j'en ai un, je n'en veux plus. Comment elle peut faire chier un enfant comme ça ! Sale connard ! Ce que je souhaite, c'est qu'avant qu'il meure je sois déjà mort. Sur les cinq piliers de l'islam, je souhaite mourir. Tu me détestes, tu me détestes, je suis sûr que tu me détestes, je suis sûr à 100 % ; je suis musulman, ton Jésus là, je n'ai même pas envie de l'insulter ; vous, vous priez, mais c'est juste avec des bougies...

Propos soliloques recueillis par le directeur dans son bureau un jour d'accueil forcé.

HAINES DE L'ÉCOLE... ?

La présentation de ce parcours singulier d'un enfant à l'école souligne la spécificité du comportement d'enfants envahis par des affects de haine. La santé mentale pourrait être définie notamment par la capacité d'apprécier des options relationnelles riches et variées, or certains enfants n'envisagent les relations que limitées à *j'ai le pouvoir sur toi, ou tu as le pouvoir sur moi*. À la différence de comportements violents impulsifs provoqués par la colère, la haine peut amener certains enfants à commettre des actes, souvent bien réfléchis, calculés et menés pour avoir le plus d'effets douloureux ; la nécessité de la force, du

7. Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

contrôle et de la protection empêche absolument la confiance dans l'adulte. La prise en charge psychologique individuelle pourra aider à mettre au jour des souvenirs de trahison, d'angoisse, de souffrance, de honte ou d'humiliation ; aider à comprendre les processus personnels et le contexte familial qui ont contribué à l'installation de ces comportements et à éclairer leurs conséquences. Les enseignants et les équipes éducatives se sentent, à juste titre, très démunis. Plusieurs générations d'enseignants et de grands pédagogues ont rêvé d'une école nouvelle. A.S. Neill, É. Claparède, J. Dewey, M. Montessori, C. Freinet ont prôné et mis en œuvre les méthodes actives dans lesquelles l'intérêt de l'élève est le moteur des apprentissages. Avec le psychologue suisse J. Piaget et le russe L.S. Vygotski, la construction des savoirs, savoir-faire, savoir être, est envisagée comme une interaction entre l'activité de l'élève et son environnement ; cette approche développementale a été enrichie et prolongée par les approches sociocognitives soulignant l'importance du milieu social et de l'environnement relationnel autour de l'élève.

VERS UNE ÉCOLE BIEN-TRAITANTE

Si l'École est d'abord une séparation de la vie réelle, une prise de distance nécessaire à l'accès au symbolique et à l'apprentissage de l'abstraction, elle est aussi le premier lieu de socialisation. Ces comportements décalés d'élèves vont très rapidement venir percuter les finalités affichées de l'école de la République qui visent au respect mutuel, à l'égalité de dignité, fondée sur la qualité de citoyen, d'homme libre et pensant. Ils rentrent en opposition avec les modalités de l'organisation de l'institution scolaire, même si celles-ci ont évolué. L'École est un produit de la société, inscrite souvent implicitement, dans un projet social. Le terme de *démocratisation* apparaît en 1919 dans le sens de la *sélection* pour faire en sorte que l'accès au secondaire et aux filières nobles puisse s'ouvrir aussi aux élèves des classes populaires. Mais, hormis le dispositif des bourses, à effet limité et concernant peu d'élèves, l'école continue de reproduire les inégalités sociales, ce qui sera étudié et chiffré à partir des années 1960 par des sociologues puis par des historiens. À partir des années 1960, un projet de démocratisation réelle prendra en compte la massification ; la mise en place du collège unique sur une quinzaine d'années, puis celle de l'éducation prioritaire, la réforme de la formation des enseignants (des Écoles Normales aux IUFM, aux ESPE puis aux INSPE⁸), la mise en place des cycles à l'école primaire, accompagnent une attente forte des familles et des élèves pour une meilleure égalité des chances. Dans la loi de 1989, l'annonce de l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au bac avec la création des baccalauréats professionnels ouvre une perspective d'accès plus large aux études supérieures. Si, aujourd'hui, il y a effectivement un peu plus de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, les élèves et leurs parents n'ont pu que constater que cela ne modifiait guère le clivage social dans l'accès à l'université. Les travaux de B. Charlot, E. Bautier et de J-Y. Rochex sur les élèves des collèges et des lycées ont mis en lumière la diversité des attitudes face à la scolarité, notamment une École perçue seulement comme moyen d'obtenir des diplômes, un métier, sans comprendre le sens des apprentissages, leur dimension culturelle

8. IUFM : institut universitaire de formation des maîtres ; ESPE : écoles supérieures du professorat et de l'éducation ; INSPE : Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation.



et citoyenne. La massification a amené de nombreux élèves dans les collèges, et l'orientation scolaire mise en place à partir de 1963 devient progressivement plus rigide à partir de 1973. Ce sont les professeurs de collège et de lycée qui décident, souvent par défaut, des filières proposées. L'École s'est substituée aux familles et parfois aux projets des élèves dans les décisions d'orientation. La peur d'être orienté va conduire à l'augmentation des demandes de redoublement dans l'espoir d'accéder à la *bonne* section ; mais *avoir redoublé* constituant une contre-indication pour l'accès aux filières nobles... , la frustration et le sentiment d'échec pourront être démobilisateurs pour certains jeunes. L'objectif de démocratisation visé par ces réformes s'éloigne régulièrement. L'influence du milieu familial et social sur les performances scolaires avait été totalement sous-estimée. La déception de certains élèves, de leur famille, s'est installée progressivement et durablement. Elle a pu construire une forte défiance face à l'institution scolaire. Comme l'a écrit l'historien A. Prost à plusieurs reprises, l'écart entre le projet éducatif de la nation, ses objectifs annoncés et la réalité des parcours scolaires des enfants de certaines catégories sociales a fortement fragilisé le pacte républicain. Depuis vingt ans, le discours n'a pas beaucoup évolué, les réformes se sont succédé parfois rapidement, mais l'ascenseur social par l'École, qui a fonctionné jusqu'aux années 1980, semble désormais bien en panne. La scolarisation s'accompagne du respect d'un cadre collectif et d'un règlement d'établissement. La question de la discipline, héritée du lycée militaire napoléonien, a construit la longue liste des punitions. La notion de sanction éducative se développe depuis une vingtaine d'années. Des démarches de médiation sont mises en œuvre mobilisant les élèves et les parents. Régulièrement et de plus en plus malmenée par des comportements éloignés des attentes traditionnelles d'attitudes d'élèves, l'institution scolaire met en place des études et des plans contre la violence scolaire, contre le harcèlement en milieu scolaire, rénove les programmes d'éducation civique⁹.

Les élèves à l'école ne sont pas à l'abri du monde qui les entoure. L'école d'aujourd'hui est perçue comme assez éloignée des préoccupations des jeunes du fait des contenus, mais aussi compte tenu de l'origine sociale des professeurs. Dans un contexte sociétal incertain, où les modalités de communication et les sources d'information se sont diversifiées et multipliées, mais où la proposition scolaire reste souvent uniforme et prend peu en compte la diversité des besoins et des parcours, l'opacité sur les objectifs fondamentaux de l'école a contribué à la perte de confiance d'élèves et de familles dans la promotion par l'École. Pour reconstruire suffisamment la confiance nécessaire et partagée entre les élèves, leurs familles et l'institution scolaire, les annonces et les incantations ne suffiront pas. La dynamique positive d'une école de la réussite de chacun ne peut s'appuyer que sur un projet ambitieux et explicite d'équité sociale et culturelle, creuset d'apprentissages multiples. Il ne sera porté et garanti par le travail d'équipes pédagogiques et éducatives pluridisciplinaires suffisamment engagées que si ce travail est respecté par l'encadrement de l'institution scolaire, les parents et les élèves.

9. Circulaire MENESR n°2013-100 *La prévention et la lutte contre le harcèlement à l'école*. Circulaire MENJ n°2019-122. *Prévention et prise en charge des violences en milieu scolaire*. MENJ, Vademecum 2020 : *Agir contre le racisme et l'antisémitisme*.

BIBLIOGRAPHIE

- ACADÉMIE DE TOULOUSE, 2018. *Repères et outils pour aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement*, Guide pratique ASH-09.
- ALTMANN, S. ; BOITEL, A. ; BOLOTTE, D. et coll. 2014 ; *Guide pratique. Aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement*, Direction des services départementaux de l'éducation nationale de la Côte-d'Or.
- BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. 1971. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
- BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. 1992. *L'école primaire divisée : un dossier*, Paris, Maspéro.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. 1964. *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. 1970. *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- CHEVALLIER, M. ; GAGBÉ, K. ; FREYMOND, O. ; LENFANT, T. 2013. *Problèmes de comportement à l'école, comprendre pour agir*, Lyon, Chronique sociale.
- GROHAN, N. 2014. *De la rage dans mon cartable*, Paris, Hachette Roman.
- LEROUX-BOUDREAULT, A. ; POIRIER, N. 2013. *Les enfants volcans. Comprendre et prévenir les comportements difficiles*, Québec, Éditions Midi Trente.
- NEILL, A.S. 1970. *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La Découverte, 2004.
- PROST, A. 2013. *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil.
- ROYER, E. 2005. *Comme un caméléon sur une jupe écossaise - ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*, Laval, E. Royer Éditeur.
- SUNDERLAND, M. 2016. *Aider les enfants enfermés dans la colère ou la haine*, de Boeck Supérieur, coll. « Les cahiers du praticien ».
- THOMTE, R. 2006. « Haine de l'école », *Revue du MAUSS*, n° 28, p. 43-48.

RÉSUMÉ

Présentation du parcours, à l'école primaire, de Jordan qui a le seum/la haine. Il accédera très difficilement aux apprentissages en raison de difficultés majeures relationnelles et d'adaptation aux modalités de scolarité, malgré les aides et accompagnements divers mis en place à différentes étapes par les équipes pédagogiques puis médico-sociales. L'évolution de l'école, pour faire face à des comportements violents d'élèves, a produit de nombreuses réformes qui visent l'égalité des chances mais peinent à y parvenir.

Mots-clés :

Avoir la haine, comportements violents, égalité des chances, sanction éducative, travail d'équipe.

SUMMARY

Hatred at school, Jordon has got "l'seum"

This article presents the Jordon's time at primary school: he has got "le seum" (is full of hatred). Access to learning is very difficult for him due to major difficulties in relating to others and adapting to schooling, in spite of the various forms of help and support provided at different stages by both the pedagogical and medico-social teams. In order to cope with the violent behavior of pupils, the school has implemented many reforms aimed at offering equality of opportunity, but still struggles to achieve this.

Keywords :

To be full of hatred, violent behavior, equality of opportunity, educational sanctions, team work.