

Violence et construction des savoirs

Maria-Alice Médioni et Gérard Philippe

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Mais où sont passés les savoirs ?, n° 94, automne 1999 (pp. 32-35)

On parle beaucoup de violence. Mais la pense-t-on vraiment ?

En janvier de cette année 1999, nous avons animé un stage, proposé à l'IUFM sous un intitulé quelque peu déconcertant, *Violence et construction des savoirs*, accrocheur, nous ont dit certains, racoleur, nous ont reproché d'autres.

Pour nous, ce stage était dans la continuation du *Colloque Education et violence - Ecole, Famille, Cité* à l'initiative du GFEN Rhône, en partenariat avec la ville de Vénissieux et avec le soutien du Ministère de la Ville et qui avait réuni 180 personnes les vendredi 16 et samedi 17 janvier 1998, à Vénissieux. Ces deux journées de travail nous avaient permis de mener une réflexion à laquelle nous pouvions, nous semblait-il, inviter d'autres enseignants, dans le cadre de la formation continue. Tout le problème était de passer de la formule *colloque*, qui allie ateliers et interventions magistrales avec invités prestigieux cautionnant en grande partie la démarche, à la formule *stage*, qui demande des formes de travail différentes, même si un certain nombre d'ateliers issus du colloque ont été réutilisés.

L'hypothèse du Colloque et du stage c'était d'aller vers le terrain des savoirs, de déplacer la réflexion de la violence vers les savoirs, trop négligés. Nous essaierons ici de montrer comment nous avons procédé.

Les attentes des stagiaires

Comment faire travailler toutes ces questions en tenant compte en même temps des attentes des stagiaires exprimées dans une analyse de besoins faite par écrit, par correspondance ? D'autant que la priorité pour eux est le problème de la violence, ses causes, son traitement : comment gérer les conflits, comment responsabiliser les élèves, quel est le rôle et l'efficacité de la sanction, comment faire avec les problèmes personnels trop nombreux des élèves ? L'écart entre l'idéal et la réalité du terrain est cause de souffrance et provoque démotivation et fatigue, tout comme la difficulté à concilier les exigences de l'examen et l'initiation à une discipline. Quelques personnes évoquent la difficulté à mettre en pratique, à inventer des dispositifs « forts » ou bien posent la question de la violence ressentie par les élèves du fait de la prise de conscience et de la remise en cause inhérentes à l'apprentissage. Comment transformer cette violence en facteur de motivation, comment faire pour que cela ne soit pas perçu négativement ? Enfin, apparaît une certaine curiosité pour la juxtaposition dans l'intitulé du stage de deux termes ou notions qui apparaissent comme dichotomiques : *violence et construction des savoirs*.

Dans ces attentes, tout comme dans les propos tenus en début de stage, c'est la prééminence du relationnel ou du comportemental qui saute aux yeux. Il y a très peu de préoccupations exprimées sur l'apprentissage ou sur les pratiques pédagogiques. La préoccupation ou l'angoisse se disent davantage par rapport à un programme, ou à travers la frustration vécue par certains qui ne se font pas « plaisir » dans leur métier ou qui sont obligés d'« en rabattre pour se mettre au niveau des élèves ». Il ne faut tout de même pas perdre de vue que les besoins exprimés ne sont pas forcément les besoins réels. De la même façon, ce n'est pas parce que ces attentes sont dites que l'on peut forcément y apporter une réponse. En tout cas, cette expression des attentes permet une prise en compte des personnes et est un élément d'évaluation à posteriori du stage. Bien souvent, les stagiaires trouvent des pistes là où ils n'avaient pas consciemment ressenti un besoin. La réflexion collective permet de déplacer ou de re-situer plus exactement le problème.

Le stage

Compte tenu de toutes ces difficultés, il nous a semblé important de traiter les points suivants, dans les différentes plages de travail proposées sur les 3 jours de stage :

• Se penser comme faisant partie du problème

A travers les différentes approches et les débats, ce colloque a été avant tout une invitation à changer de regard sur la violence et à se penser comme faisant partie du problème. A prendre conscience aussi que la violence n'est pas forcément et toujours quelque chose de négatif. Il y a de la violence dans l'exigence qu'on peut avoir envers soi-même ou envers les autres. La violence peut être un défi à relever, une rupture avec le confort. Apprendre c'est violent parce que c'est aussi accepter le déséquilibre. Et la frustration, vécue tout au long du colloque — frustration de ne pas être partout, de ne pas pouvoir tout entendre, de ne pas pouvoir tout vivre, de ne pas avoir le temps de travailler sur tout et de poser toutes les questions et d'avoir toutes les réponses — est certainement une violence mais aussi un moteur pour l'action, ici, concrètement, pour continuer à travailler avec les autres.

Lors du stage nous avons animé l'un des grands classiques du GFEN, *Les comportements matraquants*¹, que nous avons baptisé, en l'occurrence, *Les comportements ordinaires*². On en trouvera le descriptif du déroulement en annexe. Dans cette démarche, chacun est invité à jouer des situations qui mettent à jour des comportements types provoquant blocages et difficultés. Dans le tour de table proposé après le premier jeu de rôles, dans les expériences ou les scènes évoquées apparaissent un certain nombre de violences provoquées ou aggravées par le langage utilisé (tutoiement), la difficulté à se maîtriser, à attendre, à différer, par le non-dit ou en tout cas par la non-explicitation des règles, du contrat, par l'impossibilité à mettre en mots qui débouche sur le passage à l'acte immédiat. D'autres récits révèlent la souffrance de celui qui ne sait pas et

¹ Jean-Marc RIQUIER, « Les comportements matraquants », in GFEN, **Quelles pratiques pour une autre école ?**, Casterman, Paris, 1982, p. 84. Nous avons également réutilisé certaines modifications, apportées par Odette BASSIS lors d'un stage à Bondy (91).

² Le titre, même s'il justifié, nous paraît trop inducteur. Par ailleurs, nous avons voulu dédramatiser le problème et montrer que ces comportements n'étaient pas l'exception et que nous échappions difficilement à ces types de conduites dans notre quotidien.

qui pour cacher sa difficulté va utiliser la violence, souvent contre lui-même d'ailleurs, ou le malentendu sur l'autorité : celui qui fait autorité n'est pas forcément celui qu'on voudrait. Et puis, le nombre de fois où l'on n'a rien dit, ou on a laissé faire, où on a eu peur d'intervenir... Un certain nombre de prises de conscience se produisent de ce fait. Des choses qu'on sait mais qu'on a tendance à oublier ou à refouler reviennent en mémoire...

• Les violences à l'école

Quand on parle de violence à l'école, on parle essentiellement de la peur qu'inspirent les gens violents, les gens en rupture. Jacques Broda ¹ disait : "Plus on a peur, plus on joue à faire peur". Mais Bernard Defrance rappelait : "Nos responsables ont peur". Tous nous avons peur de pas être maîtres d'une situation et quand les adultes ont peur, cela déstructure les enfants.

Impossible alors de ne pas évoquer le rôle des médias qui en représentant constamment le vécu de la violence risquent d'enfermer l'autre dans cette violence alors qu'il faut essayer d'emmener les gens ailleurs. Ce qui pose aussi la question de la restauration de la notion d'épreuve, de risque, de responsabilité, et par voie de conséquence la question de l'estime de soi, de la capacité à agir. Dans la désignation des choses, il y a déjà inévitablement enfermement ou ouverture : on peut parler de violence et cela nous enferme dans une fatalité ; on peut parler d'inégalités, et sur ce terrain, on peut agir.

Travailler sur la violence, c'est accepter d'évoquer, d'analyser, de travailler aussi sur la violence qui est la nôtre, celle que nous véhiculons de façon explicite mais aussi implicite, et accepter aussi l'idée que la violence n'est pas quelque chose de naturel mais une construction.

A cet égard, on ne peut pas ne pas évoquer la violence de l'Institution et de l'Ecole qui fabrique de la violence (de la délinquance, dit B. Defrance ²) qu'on va intérioriser et qu'on va retourner contre soi et contre les autres. L'Ecole est actuellement une zone de non-droit où les règles de la démocratie n'ont pas cours puisqu'on peut impunément être juge et partie : enseigner et en même temps noter, classer, "orienter" ; intervenir dans un conflit où l'on est soi-même partie prenante, c'est-à-dire se faire justice soi-même. Violences symboliques aussi, qui paraissent anodines, dans les propos tenus ou les décisions "raisonnables" : quelles attentes développe tel discours d'accueil des enseignants par exemple en début d'année ou telle proposition de faire entrer les élèves par une impasse, pour de soi-disant raisons de sécurité... ? Entrer à l'école par une impasse, c'est un comble ! Violence de la réussite quand elle n'est qu'individuelle, celle du gagnant, alors qu'il s'agirait d'apprendre ensemble, de transformer les choses ensemble, de refuser la compétition et d'essayer de travailler dans la coopération.

On fonctionne actuellement sur une espèce d'accord, en apparence, qui consiste à affirmer que l'Ecole serait un lieu de construction du savoir et de soi-même et on oublie ou on évacue, ou on tait le fait que c'est un lieu d'exclusion et de non-droit — et paradoxalement c'est un lieu d'intégration où se construisent des choses qui ne peuvent se construire ailleurs —, on essaie de dire qu'il faut absolument construire un cadre, faire construire la loi — actuellement on y travaille beaucoup dans les établissements scolaires sans pour autant passer à la mise en oeuvre —, mais on ne parle pas des droits de l'homme. Quand on parle de construire la loi, comment est-ce qu'on le

¹ BRODA Jacques, *C'est un jeunocide*, Les Pluriels de psyché, 1996.

² DEFANCE Bernard, *La violence à l'école*, syros, Paris, 1988.

fait ? à coups de règlements, à coups de punitions ? qui la construit ? les enfants en sont-ils capables ? et à partir de quand ? de la maternelle ? sont-ils trop jeunes, faut-il attendre un peu plus ? quand est-ce qu'on commence ? Et en même temps, on ne va quand même pas construire une loi différente ici ou là. Comment construire une loi qui ait en même temps valeur universelle ? Et pourquoi pas à l'École : on peut y construire la loi parce que l'École est un lieu de construction des savoirs.

Si l'école est un lieu de construction des savoirs, que l'on cesse de focaliser sur les comportements et que l'on travaille sur les savoirs, et sur le rapport au savoir, et sur les processus mis en oeuvre pour apprendre. Il y a des outils bien connus — et très peu utilisés — qui sont essentiels dans l'appropriation des savoirs : le conseil coopératif, par exemple, un lieu où peuvent se gérer les conflits mais aussi les savoirs.

• La première des violences : le rapt du savoir

Car la première des violences, c'est le rapt du savoir et pas seulement à l'école mais aussi dans la famille et dans la cité. Rapt du savoir qui consiste à dire : "Tu comprendras plus tard, tu apprendras plus tard, tu seras citoyen plus tard". "Il faut socialiser avant d'instruire" ; à présenter le savoir comme quelque chose qui serait déposé quelque part et qui nous serait révélé ; à faire exécuter, à faire faire l'exercice, au lieu de faire chercher, au lieu d'inventer ; à faire simple, faire à la place de, au lieu de (se) confronter à la complexité ; à digérer, baliser le chemin pour ceux qui ne sont pas encore capables, qui sont trop petits, qui sont trop pauvres, et on est dans la confusion entre aide et compassion, comme le fait remarquer Jean-Yves Rochex, en oubliant que savoir c'est aussi réfléchir sur ses actions, analyser son travail, ses processus personnels d'acquisition. Le rapt du savoir c'est également le fait de couper le savoir des conditions de son élaboration, de son invention, de sa construction et donc de donner des réponses au lieu de faire surgir des questions. L'école, qui est faite pour la transmission des connaissances détruit les conditions même de cette transmission, puisque pour apprendre, il faut que je sois en manque. Comment s'étonner ensuite de la perte de sens, de l'ennui, de la révolte, de la violence ? Bernard Defrance disait : "On ne peut vraiment pas vivre dans la soumission".

Un travail d'analyse ¹ à partir de l'émission télévisée *Une vie de prof* (visionnement de la première heure d'émission) a permis d'aller voir de plus près les situations, réelles, que tout le monde dénonce et dont les médias se font l'écho complaisant. Chacun est invité dans un premier temps à un repérage individuel : d'un côté, les violences (auteur, déclencheur, comment se manifestent-elles, effets, questions, problèmes), de l'autre, le travail, les apprentissages, la construction des savoirs (quand, comment, attitude des protagonistes, à quoi est dû le travail, questions, problèmes).

Ces repérages mettent à jour non seulement toutes les formes de violences possibles et imaginables dans un contexte scolaire, mais surtout permettent d'ouvrir les yeux sur l'attitude de la plupart des enseignants face à ces violences : cris, violence verbale, ton de la voix, port de lunettes noires par un enseignant lors du discours d'accueil, discours d'accueil portant uniquement sur ce qui est interdit et sur les sanctions encourues — alors que par ailleurs, on constate dans le reportage qu'il n'y a pas de sanction quand il y a acte grave — , découragement,

¹ Travail d'analyse largement inspiré de l'atelier mené par Francis TIEDREZ lors du Colloque de Vénissieux évoqué dans l'introduction de cet article.

manque de motivation, fatigue nerveuse, peur physique, et surtout absence de travail (attente interminable en classe pour exiger le silence, élèves livrés à eux-mêmes dans le couloir, lors d'une A.G. des enseignants, boycott des cours par les enseignants pour protester contre la violence des élèves, correction d'un exercice par un élève au tableau qui provoque l'escalade de l'excitation chez ses camarades en aucune façon concernés par ce qui se passe devant eux...). Une enseignante, très impliquée, avoue son découragement : elle ne veut pas être assistante sociale, mais tout au long du reportage, on s'aperçoit qu'elle focalise uniquement sur le relationnel.

De l'autre côté, on peut observer que les cours les plus calmes, où les élèves semblent travailler, sont ceux où ils sont en activité de recherche ou de projet. On observe que l'enseignant s'approche des élèves, les oriente dans leur travail, les encourage... Lors des interviews, même si ces enseignants avouent la difficulté de la tâche, ce qu'ils mettent en avant c'est leur implication, leur conviction, leur passion, l'envie de communiquer leur propre plaisir et l'exigence dans la production (en ce qui concerne surtout l'opéra en latin).

Bref, d'une part une focalisation sur le comportemental ou le relationnel, d'autre part, sauf à de très rares exceptions, une absence de travail sur les savoirs.

• Penser d'autres possibles

Le retravail des saynètes dans la démarche *Les comportements ordinaires* permet une lecture plus positive des situations, la reconnaissance et la prise en compte de l'autre, la mise en oeuvre de la distanciation ou de la pédagogie du détour, le rôle de la parole comme « vecteur décisif de toute action de citoyenneté », la possibilité de se décentrer, donc, d'argumenter, de différer, et de s'impliquer. De même, lors du travail d'analyse de l'émission *Une vie de prof*, les participants sont invités dans un deuxième temps, en groupe, à classer les « violences » qui apparaissent là, les réactions des élèves, les comportements des adultes et d'imaginer une autre issue (comment s'y prendre autrement par rapport au problème de la violence et à celui de la construction des savoirs). Pour ce faire, on tire au sort une séquence précise du reportage et par groupes de 2 ou 3 personnes, on rejoue la scène, en inventant une autre conduite.

Ces propositions de travail ont pour objectif d'ouvrir des perspectives, de refuser la fatalité en imaginant des issues positives, et par conséquent de restaurer quelque peu l'image de soi. C'est bien sûr de la simulation mais aussi la possibilité d'entrevoir qu'on peut faire autrement, sans nier les difficultés, et de donner sens à son travail. Il y a des enseignants qui « réussissent » dans des situations « impossibles ». Comment font-ils ? Que pouvons-nous faire alors ?

D'autre part, des démarches de construction de savoir, en l'occurrence lors de ce stage, *L'imprimerie*³ et *La nutrition du fœtus*⁴ permettent d'observer d'autres formes de travail et de mise en activité intellectuelle.

³ Paul LOPEZ, « Légalisation du savoir de contrebande » in **DIALOGUE**, 16/18 : *le vrai visage*, n° 51, oct. 1994, p. 23

⁴ Françoise DUNY-MITTERRAND, « La nutrition du fœtus » in **DIALOGUE**, *Sciences*, n° 70, juin 1990, p. 27

Enfin, un travail de lecture de textes de différents auteurs est proposé pour essayer de préciser les notions de violence et de construction des savoirs et trouver quelques pistes pour faire face aux problèmes rencontrés.

• La nécessité du conflit

Autre confusion, largement entretenue, la confusion violence-conflit. On a peur du conflit et on lui préfère, de loin, le consensus. Or, le conflit est aussi un moteur, une occasion de rencontrer l'autre, de mettre des mots sur les choses, et donc peut-être l'occasion que le conflit dégoûte du conflit. Le conflit n'est pas à évacuer ni à combattre, mais à susciter parce que c'est l'occasion de reconnaître l'autre, d'apprendre la négociation, le dépassement, de travailler sur la peur, d'apprendre et de vivre la démocratie.

Les différentes plages de travail et les démarches — en particulier *La nutrition du fœtus* — réhabilitent la notion de conflit comme moteur de l'apprentissage : c'est par la mise à l'épreuve de ses représentations dans une nouvelle situation, la confrontation de ses conceptions avec celles des autres dans le travail de groupe, l'argumentation, le débat, le manque, l'acceptation du conflit avec soi et avec les autres que peut se construire le savoir. De plus, ce travail de dépassement du conflit est la meilleure initiation à la pratique démocratique.

En guise de conclusion : la pédagogie comme alternative à la violence

Si apprendre est violent, alors quelles médiations utiliser pour que le passage puisse se faire ? Le vécu du stage se voulait une occasion de se confronter à cette difficulté, en se retrouvant soi-même dans la situation d'apprentissage, de questionnement et de recherche, avec, éventuellement la possibilité de toucher du doigt cette souffrance de celui qui ne sait pas évoquée dès le début par les participants ; l'occasion aussi de voir qu'il existe des médiations et que le rôle de l'enseignant est ici essentiel, en tant que passeur, actif, créatif, et fortement impliqué, et non en tant que donneur de réponses toutes faites, comme autant de violences faites à celui qui ne sait pas.

Si la perte de sens et l'absence de travail débouchent sur la violence, alors quels dispositifs inventer pour créer l'insolite, mobiliser l'intérêt, la curiosité, donner le goût de l'aventure dans les situations à proposer à nos élèves ? Nous ne pouvons pas toujours (ou guère) espérer, dans la situation actuelle où le savoir à l'école est érigé en valeur marchande, accueillir dans nos classes des élèves « motivés », autrement que par la note ou le passage dans la classe supérieure. Le combat à mener pour redonner au savoir sa dimension d'aventure humaine n'est pas la moindre des difficultés que nous ayons à résoudre.

Passer de l'affectif à l'éducatif nécessite une redéfinition de notre métier et un recentrage pour, sans abandonner l'aspect relationnel, le concevoir dans une relation pédagogique qui privilégie le travail sur les savoirs et la construction d'un rapport au savoir et au monde et qui, par là-même, permette la construction d'un *habitus* : la mise en questionnement et en recherche permanente, c'est-à-dire, une attitude proprement citoyenne.