

La violence et l'école

Jean-Yves ROCHEX Professeur à l'université Paris 8

Le texte ci-dessous a été publié dans un *Bulletin du GFEN* 28, n° spécial "Du sens de l'école" paru en juin 1997. Il reprenait des extraits d'un article paru dans la *Revue EPS* n° 162 de novembre-décembre 1996. Bien que daté par certains éléments de contexte, il nous apparaît, pour le propos d'ensemble, toujours très pertinent.

D'abord, il convient d'appréhender les phénomènes de violence à leur juste mesure, se garder à la fois de la dramatisation excessive et de la dénégation.

Ces phénomènes doivent être considérés comme des symptômes, dans tous les sens du terme. Le symptôme trahit une maladie en en révélant l'existence, et dans le temps, la déforme et la travestit.

Ces "phénomènes de violence" nous disent donc quelque chose non seulement sur le rapport des jeunes au système éducatif, mais sur le rapport de la société française à son École, et le risque est grand de dimensionner à l'étroit la réflexion sur la signification et la portée de ces phénomènes, et donc la manière dont il conviendrait d'y faire face.

Il faut donc, selon moi, traiter ces phénomènes au-delà de leur apparence phénoménale, et pour cela distinguer - au moins dans notre mode de pensée - la violence à l'école, la violence à l'égard de l'école et la violence de l'école.

La violence à l'école

La première, la violence à l'école peut être perçue et analysée comme la conséquence de la perte par les établissements scolaires de leur statut "d'extraterritorialité", perte qui en fait des espaces publics pénétrés par toutes les logiques d'affrontements, de rackets et de trafics en tous genres qui ont cours dans la rue et les cités.

C'est cette logique qui guide le plus souvent la plume des journalistes, mais c'est surtout celle qu'adoptent spontanément les professionnels - enseignants, chefs d'établissement et agents scolaires - qui sont confrontés en première ligne à ces phénomènes.

Selon cette première approche, l'école ne ferait donc, pour l'essentiel, que subir ou enregistrer ce qui existe et se développe en dehors d'elle, la pénétration dans les enceintes scolaires de phénomènes de violence étant due à la porosité croissante des limites matérielles et symboliques entre l'école et le hors école.

Le meilleur, voire le seul moyen d'y faire face résiderait dans l'augmentation des taux d'encadrement, mesure qui est sans doute utile et nécessaire, mais qui me paraît insuffisante. Il faut à la fois répondre à une telle demande et se garder de la tentation de voir là le seul aspect des problèmes et de s'enfermer dans une logique de "sanctuarisation".

La violence à l'égard de l'école

Mais les phénomènes de violence à l'école ne répondent pas seulement à cette logique, et il est nécessaire, dans une seconde approche, de s'intéresser à la violence à l'égard de l'école en ne considérant plus les phénomènes de violence à l'école seulement comme la conséquence de la

pénétration des espaces et des enceintes scolaires par la loi (ou l'absence de loi) de la rue ou de la cité, mais en tentant de comprendre pourquoi l'école, ses locaux et ses professionnels peuvent être la cible privilégiée de la "rage" et de la violence des jeunes des banlieues populaires, partagés entre la démesure de leurs attentes et l'ampleur de leur ressentiment à son égard.

La prolongation des scolarités, la généralisation de l'accès au collège et la forte croissance de l'accès au lycée, conjuguées avec le renouvellement des processus de sélection et avec la dégradation des conditions de l'insertion socio-professionnelle, ont largement contribué au brouillage des frontières qui séparent la réussite de l'échec ou de l'exclusion scolaires, l'insertion de la marginalisation.

Cette frontière qui, naguère, séparait ceux qui accédaient au lycée de ceux qui en étaient exclus, voire qui n'y pensaient même pas, s'est pour une bonne part déplacée à l'intérieur de celui-ci, pour créer ce que Bourdieu et Champagne nomment les "exclus de l'intérieur"¹. Bon nombre de lycéens se sentent aujourd'hui "exclus" et en échec parce qu'ils sont élèves d'une filière ou d'un lycée défavorisés, et ils partagent ainsi de plus en plus souvent ce sentiment d'exclusion avec ceux qui n'ont ou n'auront même pas accès au lycée, et qui habitent souvent le même quartier, la même cité, quand ils n'appartiennent pas à la même famille.

Ce sentiment d'exclusion, face à un avenir simultanément offert et refusé, peut alimenter aussi bien la protestation sociale que le ressentiment et les multiples passages à l'acte, contre autrui ou contre soi-même. La première a donné lieu aux mouvements étudiants et lycéens de ces dernières années. Les seconds semblent se manifester aujourd'hui de manière privilégiée vis-à-vis de l'école et de ses représentants, non seulement parce que le désenchantement y est souvent à la mesure d'attentes très fortes, mais parce que cette dissociation sociale attise les ambivalences et exacerbe les contradictions subjectives propres au temps de l'adolescence et aux enjeux des rapports intergénérationnels. Et il est permis de lire comme symptôme d'un profond "malaise dans la scolarisation" le fait que les manifestations lycéennes de 1990 aient vu se rejoindre avec la même rage dans la révolte contre l'exclusion sociale, à la fois les fauteurs de violence et ceux qui la rejetaient et revendiquaient plus de sécurité dans leurs établissements, la "frontière" entre les uns et les autres passant souvent au sein des mêmes cités, des mêmes familles, voire des

mêmes personnalités². Il y a là un véritable "malaise dans la scolarisation", qui fait que certains enseignants "trinquent" et sont les victimes d'agressions ou de phénomènes de violence d'abord en tant que représentants d'une institution qui déçoit.

La violence de l'école

Mais l'école elle-même, son fonctionnement, son organisation, certaines des pratiques et des catégories de pensée qui y ont cours peuvent exercer une violence réelle quoique souvent méconnue sur les élèves.

Prendre conscience de cette violence de l'école requiert dès lors d'interroger tout ce qui produit chez les élèves le sentiment – parfois justifié – d'être en butte à l'injustice, au mépris, ou même à l'indifférence.

Un bon exemple de cela réside dans les modes de constitution des classes. Dans nombre d'établissements dont les responsables ont le souci de défendre ou de restaurer une image de marque vis-à-vis de l'extérieur, on voit de plus en plus souvent coexister, d'un côté, des classes, voire des filières "élitistes" (sixièmes et cinquièmes bilingues, classes sportives ou musicales, par exemple), et de l'autre, des cycles d'observation en 3 ans, des classes aménagées, des classes à "pédagogie spéciale", les unes et les autres conçues pour des élèves que l'on dit pudiquement "en difficulté", sans toujours être en mesure de spécifier la nature de ces difficultés. C'est-à-dire que s'installent des logiques de différenciation interne masquée, non dites comme telles aux élèves ni aux familles.

Quand on regarde qui sont les élèves qui composent ces différents types de classes, on voit que fonctionnent – bien souvent d'ailleurs à l'insu de leurs promoteurs – des logiques de différenciation sociale et ethnique³. Ces différenciations de parcours, de traitement et de "curriculum", qui sont tout sauf transparentes, fonctionnent en forme de piège pour nombre d'élèves qui ont parfaitement conscience de leur caractère discriminant et hiérarchisant. Un tel piège ne peut, pour ceux qui en sont victimes, qu'être un véritable activateur de violence et de ressentiment à l'égard de l'école.

Il en est de même de tout ce qui produit ou renforce les malentendus portant sur le sens des contenus et activités d'apprentissage, sur les postures et activités intellectuelles requis par l'appropriation des savoirs et de la culture.

Un seul exemple : pour nombre d'élèves, le travail requis par l'apprentissage semble se réduire à

¹ P. Bourdieu et P. Champagne, "Les exclus de l'intérieur", in P. Bourdieu *La misère du monde*, Seuil, 1993.

² J.-Y. Rochex, "L'explosion scolaire" in J.-P. Durand et F. X. Merrien, *Sortie du siècle, la France en mutation*, Vigot, 1991 ; *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995 et A. Grimanelli, "Incontournable et omniprésente, l'école demain ? Une réflexion sur les nouvelles normativités dans le domaine scolaire", *Droit de l'enfant et de la famille*, n° 33, 1991, p. 221-225.

³ J.-P. Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck, 1995.

l'effectuation des tâches et des exercices scolaires et à la conformité aux règles de comportement et aux rituels de la classe ou du cours. Croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'apprentissage, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas. Le malentendu s'instaure dès le C.P. et ne fait que croître au cours de la scolarité⁴.

La désillusion est d'autant plus brutale et productrice de ressentiment que les élèves ont pu être durablement leurrés, non seulement par leurs propres représentations, mais aussi par des pratiques enseignantes et institutionnelles impuissantes à

lever les malentendus, voire productrices de confusion entre, d'une part, les normes propres à l'activité d'apprentissage et à l'entrée en débat avec les savoirs et les pratiques sociales, et, d'autre part, les règles, plus ou moins légitimes, propres à l'institution ou à des situations scolaires parfois dimensionnées à l'étroit. ◆

⁴ E. Bautier et J.-Y. Rochex, "Ces malentendus qui font les différences", in J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. La seconde explosion scolaire 1985-1995*, La Dispute, 1996.



Violence et pensée

Quel peut être le rôle du pédagogue lorsque le passage à l'acte tient lieu de pensée ?

Serge BOIMARE¹

Cet article a déjà été publié - avec l'accord de la revue *Amour, Haine et Connaissance*, revue de l'Association des Amis des Centres Claude Bernard - dans le n° 79 de *Dialogue* "La violence et la loi" de juillet 1994.

Il est presque quatre heures, la journée a été longue, et pour garder votre attention,

j'ai choisi de vous raconter une histoire

Cette histoire, je la dédie volontiers à tous ceux qui sont éducateurs avec des enfants violents, à ceux qui en ont fait le choix en devenant spécialisés dans ce domaine, mais je n'oublierai pas non plus ceux qui les ont rencontrés de façon fortuite, sans y être préparés, qui y ont laissé parfois une partie de leurs illusions pédagogiques, quand ce n'est pas une partie de leur santé, je sais qu'ils sont de plus en plus nombreux.

Pour mieux comprendre ce qui va suivre, je vous demanderai de vous transporter, par la pensée bien sûr, dans un palais de la Grèce antique. Vous imaginerez les colonnes, le marbre, les meubles bas, les grandes baies ouvertes sur la terrasse ombragée où nous percevons quelques statues. Il fait chaud, très chaud, nous sommes dans le palais du général Amphitryon. Ceux d'entre vous qui ont vu la pièce de Giraudoux *Amphitryon 38*, auront peut-être plus de facilité pour cet exercice. Dans la salle de ce palais, il y a deux personnes assises l'une en face de l'autre sur des chaises basses, entre les deux, posée à même le sol, une lyre.

Si nous nous approchons, nous comprenons que nous assistons à une leçon particulière de musique. Celui qui est censé jouer le rôle du professeur a 25 ans, il s'appelle Linos, il paraît un peu plus jeune que son âge, il n'est pas très grand, il est plutôt timide et il semble avoir du mal à assumer toute l'autorité indispensable pour guider et accompagner son élève. D'autant que cet élève qu'il voit pour la première fois le désarçonne. Il présente tous les signes de l'énervement alors que jusqu'à présent il ne lui a parlé que gentiment et doucement, qu'il lui a dit que ce qu'il faisait était bien, que ses fautes n'étaient pas si graves et qu'il allait pouvoir faire des progrès rapides.

L'élève qui apparemment n'aime pas cette atmosphère douceuse s'appelle Héraclès. Il n'a que treize ans mais il est déjà plus grand que son professeur, il le dépasse d'une tête. Il est musclé, fort, il bouge beaucoup sur son siège qui paraît trop petit pour lui. De plus cette agitation redouble à chaque fois que Linos lui explique quelque chose. Au lieu d'écouter les conseils, d'en tirer profit pour rectifier ses maladresses, Héraclès paraît ne rien entendre et s'enfermer davantage dans ses erreurs. Plus Linos lui donne des explications, plus son esprit semble se fermer plus son corps semble se nouer. En fait, Héraclès n'écoute plus du tout ce qui lui est dit, il n'entend que le son de la voix de Linos qui l'irrite profondément et il pense en lui-même: *"Ce type m'énerve, pourquoi est-ce qu'il me parle de si près, il me prend pour une gonzesse ou quoi, ce n'est pas avec de telles manières qu'il va me commander"*.

Linos qui commence à comprendre que le message ne passe plus, change de cap. Pour ne pas que cette leçon tourne court il va essayer autre chose et faire montre d'un peu plus de fermeté. Il parle maintenant un peu plus fort, il se permet des critiques. D'une voix un peu haut perchée, agaçante, il faut bien le reconnaître, il explique que la position de la main qu'adopte Héraclès n'est pas vraiment la bonne. Si elle permet à ses doigts de courir vite sur les cordes, elle ne permet pas d'obtenir une bonne musicalité. Exemple à l'appui, il lui montre comment il devrait davantage casser le poignet.

Héraclès qui pense depuis toujours que la musique est avant tout affaire d'adresse et de dextérité n'apprécie pas du tout ces conseils et encore moins changement de ton de Linos et sa tentative de reprise autoritaire de la relation. Sans transition, il lui répond qu'il n'en n'a rien à foutre de la musicalité et qu'il ne placera jamais sa main comme il vient d'être dit. Linos a un mouvement de recul sur sa chaise, il

¹ Serge Boimare est l'auteur, entre autres, de *Retrouver l'envie d'apprendre*, Dunod (2019), *La peur d'enseigner*, Dunod (2012), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod (2008).

marque un temps d'arrêt, sa respiration s'est accélérée. Cet excellent musicien n'a pas une grande expérience pédagogique et il ne sait plus quelle attitude adopter devant une telle arrogance. Certes il n'en est pas à sa première leçon, mais il est habitué à des élèves qui l'écoutent ; qui disent "Oui Linos" quand il explique quelque chose. Même ceux qui n'y arrivent pas font au moins semblant de collaborer, même ceux qui s'ennuient à mourir dans ces leçons, ça lui est arrivé de temps à autre, maintiennent les formes, ils restent polis.

Cette fois le contexte est différent, l'élève Héraclès est hostile, il s'oppose ouvertement, de plus il est quasiment grossier. Il a dit qu'il n'en avait rien à foutre de la musicalité. Est-ce qu'il faut arrêter la leçon ? Est-ce une provocation qui coupe définitivement le lien entre le maître et son élève ? Faut-il se mettre en colère tout de suite, être excessivement autoritaire ? Demander une réparation, punir, prévenir les parents ? Ou bien faut-il chercher à renouer le dialogue avec patience, tenter une nouvelle explication, avoir de l'humour ? Faut-il faire semblant de n'avoir pas entendu, de n'avoir pas compris ?

Linos n'a pas plus de trois secondes pour faire son choix. Trois secondes, ce n'est pas beaucoup, mais c'est encore trop car de toute façon il n'est plus maître de lui, il a perdu son sang-froid. Cet élève qui se trémoussait sur sa chaise depuis une demi-heure, qui n'écoutait aucun de ses conseils, avait déjà mis ses nerfs à rude épreuve, il était aux limites de sa patience quand cette réplique cinglante est arrivée et il est maintenant hors de lui. Linos contient même sa colère, il respire profondément pour calmer les battements de son cœur et d'une voix un peu compassée il dit à son élève qu'il est un petit prétentieux, qu'il ne connaît rien à la musique et qu'il ne viendra plus donner de leçon et perdre son temps avec quelqu'un qui croit tout savoir.

Il a frappé fort, il pense que cette réflexion va permettre à Héraclès de saisir la mesure de son insolence et peut-être même à l'amener à se repentir. La réponse ne se fait pas attendre : *"Tes leçons sont pourries, tu peux te les garder, tu ne sais rien expliquer, je suis bien content que tu me fiches la paix, avec toi de toute façon je n'apprendrai rien et tes manières de pédé m'agacent"*.

Linos comprend cette fois que l'attaque d'Héraclès dépasse le cadre de la pédagogie, va au-delà d'une remise en cause de son rôle pour atteindre sa personne et son identité. Il ne peut pas le supporter, il est rouge de colère, il ne parle plus haut et fort mais crie véritablement, traite Héraclès de mal élevé, de bon à rien qui n'arrivera jamais à avoir de responsabilités dans la vie.

Héraclès se lève, il est blanc, menaçant physique-

ment, il regarde Linos droit dans les yeux et le traite cette fois d'enculé. Linos gifle Héraclès et lui dit qu'il n'est qu'un sale bâtard. Héraclès se baisse, prend la lyre qui était sur le sol, en assène un coup terrible sur la tête de son professeur, qui tombe en arrière de tout son long, il a été tué sur le coup.

Bien entendu, vous vous doutez que le mythe ne raconte pas tous ces détails. Il nous parle toutefois du blocage d'Héraclès dans la situation d'apprentissage, de son refus d'écouter les conseils de ce jeune professeur qui était un remplaçant, de son insolence, de la gifle de Linos, et du coup de lyre meurtrier... Les dialogues sont de mon cru.

Si je me suis permis de faire tenir ces propos aux protagonistes de la scène, c'est parce que j'ai longtemps travaillé comme instituteur et comme rééducateur avec des enfants et des adolescents violents et que je n'ai aucun mal à imaginer comment les choses ont pu se passer, comment le ton a pu monter pour en arriver à cette extrémité particulièrement tragique. D'autant que je connais des détails concernant l'éducation et l'enfance d'Héraclès, et que je crois avoir compris ce qui en fait un adolescent à la pensée figée, un adolescent qui n'a pas la capacité de supporter le doute et la frustration passagère que lui impose la situation d'apprentissage.

Je vais essayer maintenant de vous faire part de mes hypothèses

sur les causes de ce dérèglement, ce qui m'amènera à soutenir que l'accès à la pensée est vécu comme un danger par les enfants violents, et je prendrai ensuite le risque de vous dire ce qui paraît souhaitable de faire avec des élèves qui se comportent comme Héraclès.

Pour cela je prendrai appui sur les essais, les expériences qui lui ont été proposés afin qu'il s'amende, afin qu'il s'affranchisse de la violence de ses pulsions et qu'il respecte les règles de la société dans laquelle il vivait. J'y ai vu quant à moi, et je vous dirai pourquoi, une remarquable leçon de pédagogie près des enfants difficiles. Certes elle se termine de façon tragique puisque Héraclès devra se débarrasser de ce corps qui l'aura autant gêné que servi, mais on peut se demander si les degrés qu'il va être obligé de franchir pas à pas pour accéder à la quiétude qui lui permettra de se réconcilier avec lui-même ne sont pas la figuration allégorique du chemin que nous avons à faire accomplir à ces enfants violents lorsque nous avons l'ambition de les amener à utiliser leur pensée.

Voyons d'abord les raisons qui pourraient empêcher Héraclès de faire fonctionner normalement sa pensée

et de se mettre dans la position de celui qui apprend. À mon avis, il y en a au moins deux, importantes, liées entre elles et remontant toutes deux à sa petite enfance et au début de son éducation.

La première de ces raisons

réside dans le fait qu'Héraclès a dû buter dès qu'il cherchait à comprendre le monde qui l'entourait sur un secret de famille, sur un non-dit grave et particulièrement important concernant sa filiation. Je sais que cette raison n'est pas toujours suffisante pour arrêter la pensée. Elle peut même être à la source d'une curiosité intellectuelle aiguë, à la base de nombreuses vocations de chercheurs, mais jamais cela n'arrive quand elle est accompagnée, comme cela a été chez Héraclès, d'un désir de mort d'un de ses proches.

En effet, et c'est la deuxième des raisons qui peuvent expliciter les débordements de notre héros,

il doit grandir avec un désir de mort à son égard formulé et mis en acte par sa belle-mère. *"S'il est trop nerveux, c'est à cause de sa belle-mère, la salope d'Héra"*, disent régulièrement les enfants caractériels, qui connaissent souvent bien ce sujet, lorsque je leur lis ce mythe.

Il faut savoir qu'Héraclès est un bâtard né des amours illégitimes de Zeus et d'une mortelle, Alcmène. Cette rencontre amoureuse ne s'est pas passée simplement, Alcmène particulièrement vertueuse n'imaginait pas tromper son mari Amphitryon, fût-ce avec le dieu des dieux. Elle refusa avec fermeté les propositions faites à ce sujet par l'entremise d'Hermès. Seulement cela était sans compter sur la ruse et la ténacité de Zeus quand il s'agit d'une affaire amoureuse. Par un habile subterfuge il prend les traits et le costume du mari Amphitryon et sa place dans le lit de la plus belle des Thébaines. Il poussera encore plus loin en demandant à Hélios, le soleil, de ne pas sortir le lendemain, ce qui donnera une nuit d'amour trois fois plus longue que la normale. *"C'est peut-être pour cela qu'il est trois fois plus fort"* disent souvent les enfants devant ce passage.

En tout cas, Alcmène, même si elle ne connaissait pas encore une telle fougue amoureuse chez son mari, ne s'est aperçue de rien. Elle ne découvrira la vérité qu'au retour d'Amphitryon qui bien entendu ne se souvient pas de cette nuit folle qu'il a vécue. Lui aussi va faire un enfant à Alcmène, Iphiclès, qui naîtra en même temps qu'Héraclès et va être comme de juste son demi-frère jumeau.

Maintenant je vous laisse imaginer comment il a pu être possible pour le couple des parents Alcmène

Amphitryon, d'expliquer à Héraclès qui il était, d'où il venait, qui était son père. Comment ont-ils pu lui donner un scénario sur ses origines alors qu'eux-mêmes n'étaient sûrs de rien et qu'ils ont attendu des signes extérieurs pour être certains de la lignée de ce garçon. Comment ont-ils pu lui apprendre, ou lui cacher, sans honte, sans culpabilité, sans gêne, que sa mère vertueuse avait couché avec Zeus, que ce général qui porte si beau est un cocu et qu'il n'est pas son père, qu'Iphiciès n'est pas tout à fait son frère.

La marque de cette entorse aux règles de la morale est bien matérialisée, c'est lui, lui Héraclès qui ne doit pas trop faire galoper son imaginaire s'il veut rester en accord avec les histoires que l'on ne doit pas manquer de lui raconter. D'autant que les événements extérieurs le rattrapent et se mêlent à ce scénario déjà passablement compliqué.

Héra, la femme de Zeus, a décidé de faire mourir ce rejeton, signe des frasques de son mari et de son infortune. Elle le poursuit dès le berceau, bien décidée à le supprimer. C'est l'épisode des serpents qui vont venir jusqu'à son oreiller et qu'il va tuer. C'est à partir de ce moment d'ailleurs que les parents nourriciers vont être à peu près sûrs de l'essence divine d'Héraclès. Puis Héra placera en lui ce mal mystérieux encore appelé mal d'Héraclès dans lequel certains voient l'épilepsie, qui empêche de se contrôler. Nous en avons eu un exemple au cours de cette leçon de musique.

En tout cas, épilepsie ou pas, il faut bien reconnaître chez notre héros un déséquilibre profond, très ancien, qui lui rend impossible la confrontation avec la frustration et le manque, et qui l'oblige à court-circuiter certaines de ses fonctions mentales pour maintenir un équilibre psychique précaire. Il court-circuite certaines fonctions mentales parce qu'il n'a jamais été dans les conditions favorables et indispensables pour pouvoir construire sa pensée. Comment aurait-il pu être suffisamment rassuré pour pouvoir affronter les peurs archaïques que connaît chaque enfant et mettre de l'ordre en lui avec des serpents autour de son berceau ? Comment aurait-il pu développer cette capacité intérieure à imaginer, à réfléchir, à jouer avec le temps alors que le danger extérieur était si fort et qu'il lui était interdit de se représenter ses origines ? Héraclès n'aura jamais le loisir d'appivoiser ses peurs, de fantasmer autour de l'absence, de développer cette capacité à supporter la solitude si propice au fonctionnement intellectuel. Il n'a pas l'esprit assez serein pour s'amuser au jeu de bobine comme le faisait le petit-fils de Freud. Il doit d'abord assurer sa survie physique : lutter contre ce désir de mort qui pèse sur lui.

Pour cela, il va faire comme beaucoup d'enfants que

l'on maltraite, qui connaissent des soins irréguliers ou insuffisants, il va se servir avec excès de son corps. Certains deviennent souffreteux, malingres, sujets aux maladies, aux accidents. Mais parfois aussi ils se défendent en étant terriblement toniques, violents, lutteurs. Ils deviennent les émules de Rambo, de Rocky, de tous ces héros qui ne se laissent pas pénétrer par l'idée. De ces hommes qui ne connaissent pas le doute et qui savent si bien faire le coup de poing au moment où l'inquiétude pourrait les déborder.

Héraclès fera partie de cette race. Toute sa vie, il cherchera à mettre une carapace ; que ce soit avec ses muscles ou avec la peau du lion de Némée pour qu'il n'y ait plus de passage entre l'intérieur et l'extérieur, pour faire barrage à tout ce qui pourrait permettre à ce monde interne trop chaotique d'émerger, mais ces angoisses contenues, repoussées et surtout pas refoulées profitent de la moindre occasion, de la moindre fissure pour se manifester, obligeant notre héros à l'éclat, au passage brutal dans l'acte pour s'en débarrasser.

Paradoxalement, la situation d'apprentissage que l'on imagine essentiellement comme un apport de repères, de lois, de règles qui vont permettre de construire et d'étayer la personnalité est aussi, et on l'oublie trop souvent, une confrontation avec le doute, la solitude, le manque dans une relation où il faut savoir passer avec souplesse de la dépendance à l'autonomie. Un enfant qui va bien supporte ces aléas. Le manque imposé par le fait de ne pas savoir est l'aiguillon qui stimule son désir de chercher, qui le pousse à mettre en route ses capacités pour combler ce vide, pour faire des liens. Le pédagogue n'a alors pas trop de mal à s'inscrire comme celui qui accompagne, qui soutient, qui aide. Il peut alors affronter l'effort, l'autonomie, la frustration.

À l'inverse, un enfant qui a été élevé dans les mêmes conditions qu'Héraclès ne supporte pas le manque, ce sentiment le renvoie à des idées d'abandon et de mort, il ne peut pas connaître le doute puisqu'il a besoin d'une toute-puissance imaginaire, d'une idée de complétude, pour assurer sa survie psychique. Il ne peut pas se mettre à chercher, à réfléchir, puisque le passage par le dedans l'entraîne vers des choses bizarres et inquiétantes.

Le pauvre pédagogue dans tout cela ne peut plus être celui qui veut du bien, il devient celui qui cherche à empoisonner, à déstabiliser, comme la situation qu'il veut imposer ne peut être que source de malaise et de déséquilibre, la dépendance passagère et normale qu'il réclame pour transmettre des connaissances peut aussi bien être perçue comme une lutte

de pouvoir, comme une tentative de soumission mais aussi parfois de séduction, d'intrusion, de pénétration, autant d'inquiétudes qui empêchent de trouver la bonne distance. Autant de liens qui perturbent la relation entre celui qui devrait guider et celui qui est censé vouloir être guidé.

Linos qui n'avait pas eu le temps de se poser toutes ces questions en a fait les frais, en donnant une claque à Héraclès il est entré lui aussi dans les circuits courts. Il a donné une réalité à ce fantasme de persécution extérieure dont Héraclès a besoin. Il en a besoin parce que ce vécu lui permet d'échapper à ces angoisses internes, le protège en lui permettant de croire que ce sont les autres qui lui veulent du mal. De la même façon, il faut que "l'école soit pourrie" pour ces enfants qui ne supportent pas la frustration, non seulement parce que ce qui leur échappe ne doit plus avoir de valeur, mais aussi et surtout parce qu'il est plus rassurant de croire que c'est la pression du cadre qui est responsable de ce malaise que fait naître le sentiment de doute et de manque qui accompagne tout apprentissage.

Bien entendu, nous ne pouvons pas faire comme si tout cela n'existait pas. Nous ne pouvons pas reconduire les mêmes méthodes pédagogiques avec ceux qui vivent la connaissance et la situation d'apprentissage comme un danger qu'avec ceux qui la vivent comme un moyen de réassurance.

Ceci m'amène tout naturellement à mon deuxième point,

que faut-il faire pour aider des enfants et des adolescents qui ne veulent pas apprendre ?

Ce qui en soi n'est jamais facile à supporter, mais qui ont en plus l'outrecuidance de le dire et de s'opposer même parfois violemment à ceux qui, avec les meilleures intentions du monde, cherchent à leur transmettre la connaissance.

Il me paraît intéressant pour alimenter notre réflexion de se reporter à ce qui a été proposé à Héraclès, et de voir les effets que cela a produit sur lui. Après le coup de lyre tragique, son beau-père, le général Amphitryon, décide que pour calmer cette fougue impétueuse et violente il serait bon de proposer au jeune homme un exutoire pour cet excès de force. Héraclès ira travailler dans une ferme jusqu'à l'âge de dix-huit ans.

C'est à la fois une sanction, avec un éloignement de la famille qui commence à se dire que ce garçon est dangereux, mais c'est aussi l'idée que le travail physique, dur, fatigant va atténuer la nervosité et l'agitation d'Héraclès. C'est un peu l'équivalent du sport

que l'on propose beaucoup aujourd'hui comme remède aux enfants agités et violents. Bien entendu, cela ne fait jamais de mal, mais il en faut quand même plus pour venir à bout de réactions caractérielles qui sont provoquées par l'inquiétude, pour modifier une organisation psychique basée sur la rupture pour échapper à l'angoisse, sur l'acte de ne pas avoir à penser.

Héraclès ne va pas faire exception à la règle ; si les travaux des champs vont le contenir durant quelques années, ils ne vont pas être suffisants pour le guérir. Après une période faste à l'entrée de sa vie d'adulte, où ses exploits guerriers l'amènent à épouser la fille du roi de la ville de Thèbes, il va rechuter brutalement dans la violence. Un délire de persécution aigu l'amènera à prendre ses enfants pour des êtres dangereux, des ennemis et à les brûler. C'est à partir de ce moment que son vrai père Zeus, va se manifester, va essayer de faire l'impossible pour aider ce fils qui sombre dans la dépression mélancolique et qui veut se suicider lorsqu'il prend conscience de l'horreur de son geste, à ne plus être le jouet de ses pulsions violentes et meurtrières.

Je crois qu'il y a sur le chemin qui va être imposé à Héraclès, contre sa volonté, et cela il ne faut jamais l'oublier, trois étapes extrêmement importantes qui vont toutes trois contribuer au remaniement psychique qui amènera notre héros à devenir le gardien calme et sage des portes de l'Olympe.

Ces trois étapes me paraissent être des pistes particulièrement intéressantes pour celui qui s'est donné pour ambition d'amener les enfants violents à oser se servir de leur pensée.

La première étape, dont tout le monde a entendu parler, est celle du fameux cycle des travaux.

On croit souvent à tort qu'il s'agit d'une mise à l'épreuve de la force de la vaillance du héros, alors qu'il s'agit en fait d'une confrontation avec des peurs internes. Les enfants caractériels auxquels j'ai lu ce mythe m'ont toujours fait comprendre que ces animaux bizarres et monstrueux qu'Héraclès doit affronter avec sa massue ne sont que des figurations de peurs qui le hantent. Ces monstres qui mettent à mal l'ordre du monde en terrorisant, en brûlant, en saccageant l'environnement, ne sont que des représentations des craintes archaïques qui malmènent et désorganisent notre héros.

Le nom de celui qui est chargé de le guider au cours de cette épreuve nous apporte un indice de taille pour comprendre ce qui lui est demandé. Eurystée, puisque tel est son nom, veut dire "celui qui contraint

vigoureusement à reculer loin". Il va obliger Héraclès qui ne tenait compte que du moment présent, qui n'était pas plus capable de s'inscrire dans le passé que de se projeter dans l'avenir, à un retour en arrière pour approcher et maîtriser ces craintes infantiles qu'il ne sait qu'évacuer, au besoin en mettant l'environnement en miettes. Pour cela, il a pris soin de sélectionner pour chacun de ses travaux des situations qui sont autant de représentations des pulsions qui animent Héraclès dès qu'il lui faut affronter la déception. Le lion de Némée et sa peau intraversable, l'hydre de Lerne et ses têtes qui repoussent, le taureau de Crète au souffle dévastateur, les juments de Diomède mangeuses d'hommes, la ceinture de la reine des Amazones vont venir chacun à leur façon donner une forme, inscrire dans un scénario les inquiétudes sur lesquelles bute la pensée d'Héraclès. Et celui qui se prenait pour un dieu parce qu'il tenait à l'écart tout ce qui aurait pu le rapprocher de la dépression et de ses propres limites devra œuvrer dans la boue, dans les marécages, dans les écuries, dans le royaume des morts.

Ce chemin ne sera pas inutile car en éliminant les traces du chaos originel, il mettra de l'ordre en lui en apaisant ses propres tensions et en approchant l'équilibre. Je dis approchant car cette épreuve ne sera pas suffisante, vous vous en doutez bien, Héraclès va encore céder à la force et à la violence pour tuer l'un de ses hôtes qui l'accusait injustement d'un vol de chevaux.

Cette fois, va lui être imposée une seconde épreuve, terrible,

car celui qui n'avait pour défense essentielle que l'expression de sa toute puissance et de sa virilité à travers son corps, doit abandonner tout cela pour aller à la rencontre de sa féminité. La reine Omphale, à qui il est confié à titre d'esclave, lui impose de s'habiller en femme et de faire des travaux d'aiguille.

Je passe sur la description d'Héraclès vêtu d'une robe jaune et d'un châle pourpre, se faisant taper sur ses gros doigts malhabiles lorsqu'il n'arrive pas à être suffisamment efficace dans son travail de broderie, alors la reine Omphale se pavane à ses côtés avec la massue et la peau du lion. Humiliation terrible qui permettra enfin au héros d'accéder à la dualité qu'il repoussait, d'approcher la dimension intérieure qui lui faisait si cruellement défaut et qui l'obligeait à inscrire à l'extérieur, à la surface, tout ce qui aurait dû s'établir au dedans.

"Jamais j'aurais cru qu'Héraclès se laisse traiter comme un pédé", diront les enfants qui ont à peu près autant de mal à intégrer cet épisode de la vie du héros que toutes ces démarches qui leur rappellent qu'ils ont un intérieur.

Déposer sa carapace, ne serait-ce qu'un temps, se

laisser influencer, modeler par une idée qui impose de délaissier ses certitudes équivaut à basculer dans la faiblesse. "Quand on a fait de la gonflette", comprendre musculature excessive, "il ne faut jamais s'arrêter sinon ça coule", ai-je souvent entendu dire.

La dépendance, le respect de la loi, mais aussi la capacité à être seul, à supporter le doute et le manque, valeurs indispensables pour apprendre et penser, deviennent si nous n'y prenons garde, agents de féminisation, exercices réservés aux "pédés" et la pensée que nous aurions tendance à classer parmi les instruments permettant d'accéder à un pouvoir, à un plus, est vécue paradoxalement comme un exercice qui peut mutiler, réduire, placer du côté des faibles. La castration symbolique qu'impose le travail de la pensée est ici perçue comme une atteinte à l'intégrité du corps, comme une faille "j'suis pas une gonzesse", me dit Jean-Pierre lorsque je le lui demande d'inventer une histoire et de l'écrire. Il lui faudra aussi plusieurs semaines avant d'enlever son anorak et ses gants dans notre groupe de travail.

D'ailleurs, la troisième épreuve imposée à Héraclès a beaucoup à voir avec la frontière entre l'intérieur et l'extérieur.

Sa dernière femme, Déjanire, croit fidéliser cet éternel coureur en lui donnant une chemise enduite d'un philtre d'amour qui s'avérera être un poison violent qui va consumer sa peau. L'image est poignante : en voulant enlever sa chemise, Héraclès arrache aussi sa peau, laissant sa chair à nu et le sang jaillir en soufflant et en bouillonnant. Toutes ses carapaces qui l'avaient empêché d'accéder à la pensée, à la reconnaissance du dedans, mais qui l'avaient peut-être aussi empêché de sombrer dans la folie, peuvent maintenant disparaître.

Grâce à la démarche accomplie par l'homme, le dieu peut enfin goûter à la tranquillité, se réconcilier avec lui-même et avec les siens car ses souffrances ont pris fin avec la disparition de ce corps qui se consume sur un bûcher.

Maintenant vous allez peut-être me demander de m'expliquer sur

les incidences que cette histoire peut avoir dans votre pratique pédagogique,

où il n'est pas encore question de demander à des enfants d'aller chasser le serpent dans les marécages ou d'immoler leur corps par le feu, même si parfois cette idée ne nous serait pas désagréable, reconnaissons-le.

Je vous répondrais que les enseignements de ce mythe ne sont pas aussi éloignés qu'il y paraît de notre pratique quotidienne ou tout au moins de la réflexion qu'elle devrait susciter en nous. Lorsqu'on a

le souci d'être un éducateur près d'enfants violents et de les amener à se servir de leur pensée, je prétends qu'il faut être à la fois Eurystée, Omphale et Déjanire. Eurystée parce qu'il faut les aider à affronter les angoisses archaïques qui les dérèglent, Omphale parce qu'il faut les contraindre à sortir de cette toute-puissance fantasmée, de cet amalgame qu'ils font entre pensée et faiblesse, Déjanire parce qu'il faut les amener à restaurer les chemins de passage entre l'intérieur et l'extérieur, faire tomber les cuirasses.

Vous allez me dire que c'est beaucoup pour une seule et même personne ; c'est vrai mais en fait, c'est moins qu'il n'y paraît car ces rôles sont très dépendants les uns des autres. Les progrès dans un domaine ont incontestablement des répercussions dans les deux autres.

Dès qu'un enfant qui se défendait grâce à la violence commence à comprendre que la pensée est un moyen qui peut parfois être aussi efficace que l'acte pour lutter contre l'inquiétude, le processus de changement psychique est engagé. La toute-puissance n'est plus vitale, le monde intérieur peut commencer à être regardé.

Mais avant d'en arriver là, tout un travail d'accompagnement aura été nécessaire. Quand un enfant choisit l'acte plutôt que la pensée, il ne faut pas simplifier les choses, il ne faut pas dire que c'est un manque d'entraînement ou de moyens, le problème est quand même plus complexe. S'il évite de penser, c'est souvent parce que cela représente un danger pour son équilibre personnel. Penser est un exercice périlleux pour ceux qui sont arrivés à un équilibre précaire en fermant les issues pour ne plus voir ce qui leur fait peur.

Si Héraclès pervertit la situation d'apprentissage, ce n'est pas parce que l'exercice est trop compliqué pour son entendement ou parce que la tête de Linos ne lui revient pas. C'est ce qu'il croit, mais en fait, il n'est pas capable d'assumer les sentiments que lui impose la rencontre avec le doute et avec le manque, il a peur d'apprendre.

On peut faire l'hypothèse que des inquiétudes certainement très proches de celles qu'il a connues quand il était nourrisson et que des serpents tournaient autour de son berceau, ont effleuré sa conscience, lorsque Linos l'a mis en difficulté. Mais Héraclès qui ne veut rien avoir à faire avec des sentiments qui pourraient le déstabiliser, qui est à l'opposé de ceux qui se laissent gagner par la dépression, réussit en moins de temps qu'il ne faut pour le dire à faire basculer tout ceci dans le registre de la haine et de l'acte, à couper les liens avec ces peurs qui pourraient venir de l'intérieur, pour attaquer violemment

celui qui les a fait naître.

Lorsque la situation d'apprentissage génère des craintes aussi graves, ce qui semble bien être le cas pour la plupart des enfants violents, le pédagogue doit choisir résolument la voie proposée par Eurystée plutôt que celle imposée à Linos. Il doit être capable de donner les moyens d'affronter ce qui fait peur, de combattre le danger plutôt que de continuer les apprentissages à minima dans une atmosphère empoisonnée.

Pour cela, il doit arriver à

donner une forme négociable par la pensée à ce qui habituellement la dérègle.

Toutes ces images crues et déstabilisantes qui viennent d'angoisses archaïques mal maîtrisées, parfois aussi d'expériences personnelles traumatisantes, qui empêchent l'élaboration, qui obligent à transformer la moindre déception en haine, doivent être élargies, doivent être reprises dans un scénario, dans des thèmes qui donneront un peu plus de champ au fonctionnement intellectuel. Avec les enfants violents, nous ne devons pas faire l'impasse sur la dévoration, sur la torture, l'inceste, l'émasculat, le conflit des générations, j'en passe et des meilleurs. Certes, cela n'est pas toujours au programme, on trouve rarement ces rubriques dans le sommaire de nos livres scolaires. Pourtant quoique l'on fasse, dès que l'on entre dans une relation d'apprentissage avec eux, ces préoccupations seront présentes. Et il ne faut pas compter sur les thèmes neutres, plats, sans évocation de sentiments pour détourner les attentions, pour avoir la paix, c'est le contraire. Plus un thème d'apprentissage est aseptisé, plus il appelle les infiltrations parasites.

Le plus bel exemple à ce sujet nous est donné par les livres de rééducation pour les mauvais lecteurs, ces livres remplis de mots pleins de syllabes à répétition, écrites en gros caractères rouges, où l'insipide du texte le dispute à la pauvreté du vocabulaire utilisé. Il faut savoir que le canard qui va à la mare ou la poule qui picore du grain dur sont de véritables incitations à débauche pour les enfants déstructurés qui passent plus clair de leur temps devant ces phrases, à faire des sexes et des armes avec les lettres de l'alphabet.

Seuls le sens et la charge affective qui se rattache aux mots, aux thèmes, peuvent concurrencer le parasitage des émotions violentes réveillées par la tentative d'organisation intellectuelle.

Bien entendu, ceci ne se fait pas sans règles précises ni sans précautions élémentaires. Il ne s'agit pas de prendre les sujets d'étude dans ce que les enfants racontent de leur vie personnelle ou fantasmatique. Le

sujet doit être chaud, pour contenir et filtrer les inquiétudes, mais il ne doit pas pour autant être brûlant, sinon les conséquences seraient identiques.

Alors où aller chercher ces représentations qui peuvent être porteuses des émotions, qui vont permettre de côtoyer les craintes sans pour autant en arriver à l'explosion ? Je dirais tout simplement que notre culture, ce patrimoine culturel que nous avons aussi le devoir de transmettre aux générations qui montent, est plein de ces histoires qui mettent en scène, qui mettent des mots sur toutes ces angoisses, sur toutes ces interrogations vives que certains, et particulièrement ceux qui sont violents, ne peuvent voir qu'à travers le miroir déformant d'un imaginaire pauvre et trop cru, d'un imaginaire qui n'a pas les moyens d'être un support pour une pensée véritable et que nous devons nous efforcer d'enrichir.

Les mythes, les contes, toute une partie de notre littérature, peut-être aussi notre peinture, notre musique sont pleins de ces histoires qui ont traversé les âges, qui sont venues traduire, représenter, organiser les inquiétudes, les craintes, de ceux qui sont passés avant.

Quelquefois, les images portées par les textes sont aussi très crues, pleines de violence, surtout quand il s'agit des mythes fondateurs de nos civilisations. Nous hésitons à les utiliser, mais il faut savoir qu'elles ne font que proposer une forme, donner une cohérence à des émotions qui de toute façon seront présentes, qui vont enfin pouvoir être côtoyées sans que cela débouche sur l'explosion.

Quand elles seront données dans un cadre rigoureux, avec des adultes qui comme Eurystée sont garants des repères et des lois, ces enfants peuvent alors entrer dans un domaine qui leur fait si peur, car ils ont à leur disposition un scénario pour approcher leurs craintes, un filtre pour porter un regard sur leur monde intérieur, alors le vécu persécutoire de la situation d'apprentissage s'atténue, le rôle assigné au corps se modifie.

La coupure et l'acte qui étaient indispensables à la survie psychique peuvent faire place au lien. La rencontre avec le doute réclamé par la recherche ne sera plus vécue comme un travail pourri, l'approche du manque imposée par l'élaboration ne sera plus un exercice réservé aux faibles.

Sachons-le pour que d'autre Linos ne tombent pas au champ d'honneur de la pédagogie. ♦

"Tu parleras, tu écriras avec le poids du monde sur la langue"¹

Colette CHARLET (GFEN) Militante au sein de l'Association Internationale Janusz Korczak (IKA)

O n évoque souvent l'histoire dramatique de Korczak qui le conduisit au camp d'extermination de Treblinka ; mais ce qui m'a toujours frappée est la méconnaissance de ses pratiques, de sa philosophie dans nos centres de formation permettant la construction d'un meilleur rapport au savoir.

Si je n'avais pas rencontré quelques témoins de son époque (comme Aleksander Lewin – qui fut jeune éducateur aux côtés de Korczak –, notre amie du GFEN Claude François Unger, le Dr Stanislas Tomkiewicz, des pupilles rescapés de sa « Maison de l'orphelin » (Dom Sierot), qu'il créa en 1912 avec l'éducatrice Stefania Wilczynska, à Varsovie) ; je n'aurais jamais pu imaginer des projets de transformation permettant à des élèves en situation d'exclusion, de « s'élever à la hauteur de leurs sentiments » et de se mettre au travail. « *Nous, adultes régnons souvent en maître au-dessus des enfants, provoquant des guerres, de l'exploitation, de la pauvreté, des dépravations, des inégalités sociales et du racisme* » (1). C'est pourquoi, se construisit une société d'enfants organisée d'après des principes de justice et de fraternité, d'égalité en droits et obligations. Il créa un système d'éducation où chaque enfant devint « maître de la maison », travailleur et dirigeant à la fois, (cf. « *Comment aimer un enfant* » (3)).

Il va sans dire que de tels principes inspireront ceux et celles qui élaboreront la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, 60 ans après la parution en Pologne de son livre en 1929 *Le Droit de l'enfant au respect*².

C'est donc au travers de la lecture des œuvres majeures de Korczak parues en France (*Le Droit de l'Enfant au respect – Comment aimer un enfant – Les Règles de la vie – De la pédagogie avec*

*humour...*³) que je fus amenée à considérer les enfants autrement, surtout lorsqu'il y a des situations de conflits et violence se traduisant par des bagarres, des jugements de valeur des collègues, des discriminations sociales et provoquant de l'échec scolaire. Comme il le faisait souvent remarquer : « *C'est comme si tout existait deux fois : une fois pour soi et une seconde fois dans mes yeux, dans ma tête, dans ma pensée. C'est pourquoi, il est important de trouver soi-même le sens que l'on donne aux choses et d'en déduire les règles de la vie.* » (2). Car, le mieux c'est d'apprendre à pardonner, à faire le pari que l'on peut surmonter les problèmes, par la coopération, le dialogue, la non-violence et la prise de conscience.

Que fut-il mis en place au sein de l'orphelinat ?

- Le Parlement des enfants où s'élaboraient les règles de la vie de la maison d'enfants.

- Le Tribunal des enfants qui jugeait chaque semaine les affaires, problèmes soumis par ceux-ci. Les juges étaient tirés au sort parmi les enfants n'ayant jamais eus aucune affaire au cours de la semaine passée.

- Enfin, la « *Petite Revue* », journal national entièrement réalisé par et pour les enfants avec près de 2000 correspondants à travers le pays.

Les enfants méritent notre respect. Si l'enseignant(e) privilégie des valeurs importantes à ses yeux, mais s'obstine à façonner la tête de ses élèves selon un modèle unique, cela conduira à de la soumission qui les empêchera de penser par eux-mêmes. Alors, laissons la place à la confiance mutuelle et mettons fin aux décisions arbitraires pour construire la cohérence dans notre vie, comme dans le travail scolaire. Pari audacieux, où l'on cesse de faire semblant ; comme cela se fit dans la « Maison de l'Orphelin ».

1 Expression de Pierre Colin, secteur écriture GFEN. Cité dans Symposium Éducation à la paix, Albert Jacquard, *Les Violences : agressivité, violences, fait de nature ou fait de société ?*, Actes du colloque, Romans, La ligue/Bruno Leprince éditeurs (12-13 sept 1993).

2 Disponible aux éditions Fabert, préface de Bernard DeFrance et Frédéric Jésus, traduction Lydia Waleryszak, 2009.

3 Pour les références bibliographiques de ces ouvrages, cf. le site Web de l'Association Française Janusz Korczak : http://korczak.fr/m/korczak/biblio-fr/bibliographies-de-korczak_liste.html

Que faire de cet héritage korczakien

comment prendre en compte l'histoire de ceux et celles qui ressentent l'échec scolaire comme une violence ?

C'est à partir de ces principes fondés sur des théories philosophiques que furent mis en œuvre dans la classe à la fois des outils de construction de savoirs pour faire face à des situations-problèmes, ainsi que des institutions démocratiques comme le « Parlement d'enfants », où l'enfant peut faire entendre ses propres revendications car « *Combien de révolutions semblables sont tuées par l'enseignant, honteux de s'avouer plus faible que les enfants* » (3)

Pour moi, tout était d'une brûlante actualité.

Je voudrais ici témoigner de situations auxquelles j'ai été confrontée, révélatrices de la souffrance vécue par deux de mes élèves, les empêchant d'entrer dans un rapport au savoir.

Il s'agit d'une classe hétérogène de CP/CE1 et multiculturelle. J'effectue donc un remplacement à l'année, sur cette classe à double niveau. Sur l'effectif total, un tiers des enfants sont redoublants, une forte minorité d'origine étrangère de deuxième génération (italienne, portugaise, kurde, algérienne, tunisienne). Certains avaient déjà deux ans de retard. Lorsque je suis arrivée dans la classe, il y avait de violentes bagarres.

D'emblée, j'ai refusé de jouer le juge de paix, l'arbitre. J'ai déclaré : *"Je suis institutrice, je suis payée pour vous permettre de grandir ensemble, en intelligence"*. Malgré cette déclaration, il y eut de nombreuses tentatives de demande à l'aide personnelle. Il fallut donc créer des situations, des moments, des lieux, permettant de résoudre les problèmes. Pour reprendre la réflexion de Philippe Perrenoud (sociologue à Genève), il m'apparut important de rompre aussi avec l'idée du découpage du savoir et de la personne, de libérer les énergies pour construire des projets dans des rapports de solidarité.

C'est pourquoi j'informe les enfants que, chaque lundi après-midi, après la récréation jusqu'à la sortie, se tiendrait le conseil, où seraient examinés tous les problèmes afférents à la vie de la classe : relationnel ou touchant au savoir. Les doléances/questions émergées durant la semaine seraient écrites individuellement par l'enfant, sur des papiers collés sur un grand cahier appelé *Cahier de râleries*, posé sur un coin de mon bureau.

Celles-ci seraient lues par le président de séance du conseil/parlement (changeant chaque semaine par ordre alphabétique) et mises en débat. Le droit de parole serait donné à ceux et celles qui auraient écrit.

Cette pratique n'a rien d'original. Elle provient de l'héritage des pionniers de l'Éducation Nouvelle. Elle permet, pour reprendre la pensée de Korczak, de différer sa parole, pour construire une mise à distance et les incite à entrer dans l'écrit par eux-mêmes et commencer à réfléchir sur ce qu'il convient de faire.

J'ai donc puisé mes sources chez :

- Janusz Korczak,
- Célestin Freinet avec sa boîte à idées,
- Fernand Ouryet sa pédagogie institutionnelle (cf. la mise en place d'outils de la pédagogie institutionnelle dans le film *La Neuville*).

L'enjeu était aussi de lutter contre l'exclusion sociale et culturelle de certains enfants qui disaient avoir honte de parler et d'écrire ; attitude révélatrice de l'état de fatalisme et de résignation dans lequel certains, certaines se trouvaient.

Démarche d'exploration des situations-problèmes portant sur l'exclusion scolaire, culturelle et sociale

Nous sommes tous et toutes à rencontrer ce type de problèmes ; c'est pourquoi partager nos expériences me parut indispensable lors d'animations au GFEN ou interventions/formations en école d'éducateurs. La confrontation d'idées permet d'entrevoir des solutions, de sortir d'impasses.

C'est ainsi que j'ai proposé de réfléchir sur notre propre vécu, pour en faire jaillir nos propres interrogations, stratégies, dans un premier temps, puis de soumettre deux situations-problèmes vécues dans ma classe de CP/CE1.

1. "Racontez une situation de mécontentement, d'injustice dont vous avez été la victime, à l'école ou ailleurs. Qu'avez-vous ressenti ? Quels moyens avez-vous eus pour en parler ? Qu'auriez-vous voulu faire ?" (En quelques lignes).

Pas d'affichage, c'est un écrit personnel, on le dit aux autres, si on le désire. C'est un moment très fort, impliquant, libérateur d'oppression. Ainsi Amanda, d'Argentine, nous raconta : *"Premier jour de classe de ma vie. Je suis entrée à mi-année pour des raisons de travail de mon père. J'arrive et*

la maîtresse, presque sans me regarder, m'assoit au dernier banc de la classe. À la première récréation, "j'ai fugué" de l'école et je n'ai jamais voulu y retourner de l'année."

Divers témoignages seront portés révélateurs de ce que l'on peut vivre au quotidien, et dont il est difficile de trouver les moyens d'en débattre. Alors, que faire ?

2. Réfléchir aux situations/problèmes rencontrés par deux de mes élèves

a. Lors d'une réunion hebdomadaire, la parole de Maria portée sur le *Cahier de râleries* est lue : "*Je pense en Italie*". Moment d'interrogation des élèves. On la sent honteuse, les enfants la questionnent sur le sens de son interpellation. Cette phrase est lourde de sens. Cette enfant est d'origine napolitaine et vient d'arriver avec sa famille en Haute-Savoie pour des raisons économiques. Maîtriser le français est difficile. Elle bredouille puis dit : "*J'ai la honte, parce que je fais pas bien à l'école*". En réalité, on perçoit qu'elle sollicite l'aide du groupe qu'elle veut réussir scolairement. Je refuse de m'apitoyer.

Consigne de travail : "*Recherchons, comme l'a fait le groupe classe, des situations qui vont permettre à l'enfant de sortir de sa situation d'exclusion, de mieux maîtriser la langue*".

Discussion/exploration et construction d'une affiche proposant une ébauche de projet, cela ouvre des perspectives quand on est confrontés à ce type de problèmes.

Je dévoile ensuite le cheminement de la classe. Je me suis interrogée longuement sur la portée de cette phrase "*Je pense en Italie*". Était-ce le mal du pays, le déchirement par rapport à sa culture napolitaine d'origine ou la souffrance de l'échec ?

On ne pouvait découper tous ces aspects. Mon premier souci a été d'en discuter avec les collègues de notre école, même si je suscitais leur étonnement. Mais un éclairage m'a été apporté cependant par l'une d'entre elle. Dans la phrase d'interpellation, il fallait entendre : "*Je pense en italien*". J'ai donc renvoyé le problème aux enfants, durant le conseil hebdomadaire suivant. Nous avons essayé de voir comment aider Maria à mieux lire, mieux comprendre, ne pas avoir peur de poser des questions.

Des propositions ont vu le jour durant le temps de classe : Quelle coopération construire sans faire à la place de Maria ? Comment la valoriser durant les activités de lecture et de communication pour construire un meilleur rapport à l'écrit ? Ma collègue spécialisée intervient aussi permettant à

Maria de se « mettre en scène ». Elle se sent soutenue par tout le groupe et progresse vite grâce au conseil d'enfants hebdomadaire. Ainsi, pour accueillir les personnes du troisième âge (ce sont nos correspondantes), à l'occasion du goûter de Noël, elle nous surprendra en lisant un mot de bienvenue qu'elle a rédigé sans nous prévenir. La surprise est totale. Elle a trouvé le chemin pour se faire entendre. Plus tard, le relais est pris entièrement par les enfants et quelques familles. Elle sera accueillie par des camarades à leur domicile pour renforcer des apprentissages, apporter de l'aide mutuelle. Je l'apprendrai par hasard, en discutant avec des mamans.

b. Deuxième situation.

L'enfant le plus jeune de ma classe, de niveau CP, ne parvient pas à faire entendre sa parole au conseil, car il est en difficulté d'écriture/lecture. De plus, il se fait tabasser dans la cour. Il raconte ses malheurs à sa mère qui, furieuse, m'écrit un mot sur le cahier de correspondance, souhaite me rencontrer pour faire cesser cette situation d'injustice dont son fils Basile a été victime. Elle me reproche de ne pas faire la police, de le "pénaliser" car il se trouve avec des plus grands que lui. En fait, elle a intériorisé que son jeune âge l'empêche de se défendre et de répliquer par des coups.

Consigne de travail : "*Écrivez l'échange de lettre entre l'institutrice et la mère de famille pour permettre à l'enfant de rentrer dans le lire/écrire et de faire face à ses camarades*".

Comme pour la situation précédente, après la réflexion du groupe, je fais la relation de ce qui s'est réellement fait.

C'est sur l'interpellation écrite de la maman qu'il a fallu répondre. Elle me reproche de ne pas jouer mon rôle d'institutrice, de n'être pas assez sévère avec les enfants turbulents, etc. Je lui propose un rendez-vous afin de discuter calmement en présence de l'enfant. Mais elle passe outre, et un beau jour, elle entre en trombe dans ma classe, tant sa colère est grande. J'écoute ses arguments, tout en comprenant la situation, je refuse de me conduire en justicier. Mon rôle est de faire évoluer le problème, de créer les conditions du changement de l'état de victime en sujet existant par la force des mots et non des coups. Je ne pouvais déroger à la loi du conseil (seuls ceux qui ont écrit sur le cahier du conseil ont le droit d'être entendus).

Alors, j'utilise mes droits au conseil et j'écris un mot collé sur le cahier : "*Il y a un problème, Basile voudrait parler, mais il a du mal à écrire... Que faire ?*".

Le président du conseil d'enfants lit et là les langues se délient. « *Oui, on ne comprend rien, il écrit mal et il ne sait pas lire* »... J'interviens vivement : « *Trouvez-vous juste que sa parole soit absente au conseil, qu'il ne sache pas se défendre dans la cour ? Comment faire pour l'entendre, pour qu'il réussisse sans faire à sa place ?* » Le droit des minorités (privées de langue écrite) est ainsi posé.

Comme pour Maria, on essaie de rechercher des solutions d'entraide. L'enfant se sent soulagé et c'est lui qui va rechercher de l'aide auprès de ceux qu'il a identifiés comme porteurs de savoirs, au sein de sa classe d'âge. Il mendie des mots et les recopie. Il se constitue, petit à petit, un stock de mots, les arrange à sa façon. Il est dans l'obligation de lire. On prenait à cœur ses difficultés car on avait décidé la réussite de tous. Nous n'avons pas critiqué ce "vol" de mots. La rupture a été de déclencher la mise en mouvement de l'écrit. Il se sent soutenu par le groupe. Ses petits mots deviendront de plus en plus nombreux sur le *Cahier de rôleries*. Il en est fier, son attitude se transforme. Nous apercevons enfin ses yeux. Un comportement de lecteur/scripteur est en train de naître. L'orthophoniste constate parallèlement des progrès. En classe verte, il explosera littéralement.

De tels récits peuvent revêtir un caractère magique, mais l'éducation nouvelle n'est pas une réussite à chaque problème et tout moment. Il y a aussi des échecs. Il a fallu rechercher des complaisances et ne pas voir l'autre (les parents ou les collègues) comme mon adversaire. C'est bien le travail sur sa personne en rapport avec l'autre comme mon égal qui est au centre des relations.

3. Phase d'analyse : « *Quelles questions cela vous pose de construire de telles pratiques ?* »

On se met par petits groupes de 4/5 personnes pour en produire d'une affiche. Présentation au grand groupe.

4. Phase de collectage d'expériences (ou embryons de situation) des participant(e)s. « *Et si vous vous lanciez dans de tels projets, qu'est-ce qui vous paraît le plus important à développer ?* »

La mise en partage de vécus divers permet de voir qu'il n'y a pas de chemin unique, que le fait de se raconter permet aux autres de puiser des idées, enrichit nos pratiques pédagogiques.

Il va sans dire qu'il n'y a pas de démarche de construction de savoirs sans projet engagé dans la connaissance des problèmes d'aujourd'hui, sans prise en compte de l'expérience de vie des enfants au travers d'institutions démocratiques et ceci dès le plus jeune âge. ◆

Références bibliographiques

1- « *Le droit de l'enfant au respect* » Janusz Korczak - Éditions Fabert, 2009.

2- « *Les Règles de la Vie* » Janusz Korczak – Éditions Fabert, 2013.

3- « *Comment aimer un enfant* » Janusz Korczak – Éditions Robert Laffont, 1990.

**Annexe à l'article « Violence : Comment sortir de l'exaspération ? »
de Philippe Lahiani (pp. 28-31 de l'imprimé)**

Un questionnaire pour passer du *voir* au *regarder*

• **Dans quelles conditions l'élève est-il perturbateur ?**

Identifier les lieux où les troubles se manifestent de manière importante et les lieux où les troubles ne se manifestent pas ou peu : En classe ? En récréation ? À la cantine ? Pendant les sorties ? Pendant les transports scolaires ? À la maison ? Dans les activités de loisirs ? ...

• **Essayer de repérer les moments les plus difficiles et ceux pendant lesquels il se comporte « comme un élève ordinaire ».**

Le matin ? L'après-midi ? En fin de journée ? Quel(s) jour(s) de la semaine ? Avant / après le week-end ? Pendant quelles activités ? Réactions face aux changements ? (de lieux, d'activités, de personne,...)

• **Repérer si ces troubles s'inscrivent dans la durée ou s'ils peuvent être liés à un événement particulier, contextuel.**

Depuis quand ces troubles sont-ils repérés à l'école ? Combien de temps durent ces « crises » ? Sont-elles nombreuses ? Est-ce que l'élève peut suivre des matinées, des journées de classe sans manifester de difficulté ?

• **Décrire « l'intensité » des troubles à partir de ce que l'élève peut donner à voir.**

S'agit-il de moments de « crise » où l'élève peut être violent : avec lui ? avec les autres ? avec les adultes ? S'agit-il d'un élève qui se met en danger ? S'agit-il d'un élève qui se replie sur lui-même ? qui s'isole ?

• **Attitude avec les adultes.**

Quel est son mode de communication ? Accepte-t-il l'aide de l'adulte ? Est-il accompagné par un(e) AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) ? Si oui, quel est son rôle ? A-t-il le même comportement avec tous les adultes ? Comment réagit-il au « non » de l'adulte ? aux conséquences de ses actes et attitudes ? Est-il accessible aux remarques ? Comment exprime-t-il ses sentiments ?

• **Attitude avec les pairs.**

Comment est-il perçu ? A-t-il des camarades ? A-t-il une influence sur les autres ? Quel est son comportement dans les moments de vie collective (récréation, cantine, jeux...) ? Joue-t-il seul ou avec les autres ?

• **Face au travail scolaire.**

Est-ce que l'élève apprend ? Montre-t-il de l'intérêt, de la motivation ? Peut-il se concentrer ? Seul ? S'engage-t-il seul dans l'activité proposée ? Immédiatement ? Après un délai ? Accepte-t-il le passage à l'écrit ? Prend-il la parole devant le groupe classe ? Fait-il preuve d'organisation dans son travail ? Comment gère-t-il son matériel ? Mène-t-il une tâche à son terme ? Seul ? Avec l'aide d'un adulte ? Comment se comporte-t-il dans les situations d'évaluation ?