

Quelle parole face à la violence ?

Philippe MEIRIEU
Professeur en sciences de l'éducation
Université Lumière - Lyon 2

Résumé : Ce texte est issu de la transcription de la conférence intitulée « *Quelle parole face à la violence*¹ », donnée par l'auteur le 21 janvier 2009 à l'IUFM de Créteil dans le cadre des *Mercredis de Créteil*. Son objet est de penser pédagogiquement le phénomène de la violence dans l'école et les réponses possibles à lui apporter. Après une réflexion introductive sur ce que c'est que *parler* suit l'esquisse d'une analyse pédagogique des violences scolaires dans leur diversité et dans leurs causes, articulée à l'idée que les violences scellent la faillite de la parole. Sont ensuite dégagées quelques pistes pour vivre et apprendre ensemble, en dépit de la violence. Enfin, dans une troisième série de remarques, sont évoquées quelques perspectives dans le but de *reprenre la parole pour combattre la violence*.

Mots- clés : Apprendre ensemble - Démocratie - Humanité - Loi - École - Normes - Parole - Pulsion - Symboliser - Violence.

How can words deal with violence?

Summary: This text is based on the transcription of a lecture entitled "*How Can Words Deal with Violence ?*" delivered by the author on January 21, 2009 at the IUFM (teacher training center) of Créteil, a suburb of Paris, as part of the Mercredis de Créteil program of lectures. The author's purpose is to examine, from a pedagogical point of view, violence in schools and possible responses to it. Introductory thoughts on what it means to speak are followed by the outline of a pedagogical analysis of violence in schools in all its diversity as well as its causes. He relates his analysis to the idea that violence attests the failure of words. The author then puts forward several ways in which it is possible to live and learn together despite violence. Lastly, he mentions several approaches aimed at recovering speech to fight against violence.

Key words: Democracy - Drives - Humanity - Law - Learn together - School - Speech - Standards - Symbolize - Violence.

UN travail de formation contre la violence ne concerne pas seulement le secteur de la vie scolaire, c'est l'école comme institution tout entière qui est concernée. Une école consciente de ses enjeux dans une société qui, elle, hésite sur ses valeurs. Et, bien sûr, une école accueillant des familles, des parents, et qui est capable de travailler en relation avec eux.

La question de la violence est une question extrêmement vaste, qu'il n'est pas possible de traiter de manière complète. Il y a, dans ce domaine, tant d'entrées qu'il faut, pour stabiliser celles auxquelles je vais m'attacher, commencer par en écarter un certain nombre d'autres :

- en premier lieu l'aspect sociologique de la réalité des situations de violence dans les établissements scolaires. Des enquêtes existent, des travaux sont en cours, en particulier ceux de l'observatoire piloté par Éric Debarbieux.

1. <http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercredisdecreteil-videosaffronterlaviolencescolaire.html>

- Les questions juridiques et politiques liées à la violence scolaire. La question du droit dans l'établissement, du droit dans l'Éducation nationale, apparaît tout à fait pertinente et importante : un juriste de formation pourrait aborder la violence sous cet angle.
 - Un état des savoirs et des recherches sur la violence scolaire au plan international, qui nécessiterait un cycle de conférences ou un ouvrage d'importance.
 - Un historique des différents *plans violence* décidés et mis en œuvre dans l'Éducation nationale. J'y ferai allusion ici ou là, mais ce n'est pas mon propos.
 - Une histoire des violences scolaires, qui a été faite par Claude Lelièvre ², dans un ouvrage très intéressant et pertinent auquel je renvoie, dont le mérite est d'ailleurs de relativiser un peu la situation que nous vivons aujourd'hui.
 - Une étude clinique sur les situations de violence et la manière de les analyser, qui serait le travail d'un psychologue clinicien.
 - Un panorama des dispositifs d'aide et de soutien aux établissements concernés par la violence scolaire, ce qui serait extrêmement intéressant, car ils sont très différents d'une académie à l'autre, très différents aussi parfois d'un département à l'autre concernant les collèges et le premier degré. Une recension exhaustive de ces dispositifs serait sans doute à faire.
 - Une approche purement philosophique ayant pour objet une vision spéculative sur la question de la violence scolaire.
 - Des monographies précises, à partir de l'étude de cas spécifiques.
 - Une étude sur les sanctions et les règlements.
 - Une étude sur les rapports entre la violence sociale et la violence scolaire.
- Tout ceci a été fait ou reste à faire, mais n'entre pas dans ce projet de communication.

PENSER PÉDAGOGIQUEMENT LE PHÉNOMÈNE VIOLENCE

Je vais tenter de penser pédagogiquement le phénomène de la violence dans l'école et les réponses possibles à lui apporter.

Puisque je vais parler de la violence et d'une parole sur la violence, j'introduirai mon propos en me demandant *ce que c'est que parler*. Suivra une première série de remarques autour de l'idée que les violences marquent d'une certaine manière l'échec de la parole, scellent la faillite de la parole et nous essaierons de comprendre quelles sont ces violences dans leur diversité et quelles sont leurs causes. Je dégagerai ensuite quelques pistes pour montrer comment on peut vivre et apprendre ensemble, malgré tout, en dépit de ces situations que nous avons à vivre. Enfin, dans une troisième série de remarques, j'évoquerai quelques perspectives dans le but de *reprenre la parole pour combattre la violence*. Car nous ne combattons la violence que si nous reprenons vraiment la parole. Et les adultes ne sont pas les seuls concernées.

Les pierres, par exemple, doivent se remettre à parler, les pierres, c'est-à-dire les bâtiments. L'espace et le temps doivent se remettre à parler dans l'école, un peu plus, un peu plus clairement qu'ils ne le font aujourd'hui. Il appartient aussi aux adultes, collectivement et individuellement, d'assumer leur parole s'ils veulent

2. Francis Lec et Claude Lelièvre, *Histoires vraies des violences à l'école*, Fayard, 2007.

que cette parole permette à une institution de faire face et de prévenir toutes les formes de violence.

Je conclurai sur quelques mirages et quelques fascinations, avant d'indiquer quels sont les défis majeurs auxquels nous sommes confrontés.

Il s'agit donc d'une démarche en trois temps : d'abord l'esquisse d'une analyse pédagogique des violences scolaires, puis quelques principes pour ce que l'on pourrait appeler en suivant Descartes une « morale provisoire », et enfin quelques perspectives pour une vraie pédagogie contre la violence.

QU'EST-CE QUE PARLER ?

Il faut d'abord rappeler que parler, ce n'est pas utiliser des signaux. La caractéristique d'un signal est qu'il s'abolit avec son énonciation. Paul Valéry, dans *Eupalinos ou l'Architecte*, évoque « cette langue presque informe qui meurt à peine née. Elle se perd sur le champ par l'usage même, aussitôt utilisée, elle est transformée dans le pain que l'on demande, dans le chemin que l'on vous indique, dans la colère de celui que frappe l'injure. » Le signal demande, le signal exige, le signal brutalise l'autre, et le signal s'arrête avec son énonciation, il n'appelle pas une interlocution supplémentaire.

Mais parler, ce n'est pas non plus donner systématiquement du sens à tout, jusqu'à saturer le monde psychique, abolir ce monde et interdire toute communication. Parler, c'est d'une certaine manière choisir ce dont on parle ; et parler, c'est refuser de tout interpréter.

Dans un très beau roman de Kressmann Taylor, une mère tente d'expliquer à ses enfants ce que c'est que vivre avec le monde et dans le monde. Elle est assise au bord d'un ruisseau dans lequel des gros poissons viennent manger les poissons morts. L'enfant s'inquiète et demande si ces poissons vont le manger aussi. Sa mère lui répond : « C'est très important de connaître les choses comme elles sont, pas comme tu as peur qu'elles soient ou comment tu voudrais qu'elles soient. Ni l'un ni l'autre, comme elles sont. Tu dois découvrir que le monde ne pense pas à toi, qu'il ne rôde pas en attendant de pouvoir te faire du mal, même s'il y a beaucoup de gens, surtout des enfants, qui pensent ça et qui ont peur. Le monde n'essaie pas non plus de te faire plaisir. »

Il existe aujourd'hui un discours, une vulgate dans la pédagogie autour de la notion de sens. Donner du sens peut devenir pathogène. Si je donne du sens à tout, je ne peux plus vivre, je deviens fou. Freud distingue sens et signification en expliquant qu'il ne lui est pas possible de donner du sens à tout ce que disent et font ses patients. Il expliquait même, par boutade, que les patients qui arrivent en avance sont bien évidemment des obsessionnels, que ceux qui arrivent en retard sont bien sûr gravement atteints d'une pathologie d'inquiétude et d'angoisse et que ceux qui arrivent à l'heure sont des maniaques. Si l'on s'en tient à cette réalité-là, tout le monde est malade, et tout peut avoir du sens.

On peut, dans la vie quotidienne, se mettre à tout interpréter, l'enfant d'ailleurs est souvent dans cette posture de donner sens à tout. Ainsi peut-il lui être difficile de comprendre que lorsque sa mère est en retard, par exemple, ce n'est pas forcément parce qu'elle ne l'aime plus, mais parce qu'elle a été bloquée dans les embouteillages.

Donner sens à tout est une manière de s'engager dans la toute-puissance, et, précisément, de ne pas être capable de lutter contre sa propre violence.

Parler, ce n'est donc pas utiliser des signaux, ce n'est pas non plus donner sens à la totalité du monde. C'est, en conformité avec ce que nous apprennent les linguistes depuis Saussure, utiliser des signes pour « *s'adresser à autrui comme soi-même* », dit Paul Ricœur, et « *à soi-même comme un autre* », ajoute-t-il. Parler, c'est accepter simultanément l'aléatoire du signe, qui est la base même de la linguistique, mais aussi sa stabilité dans un monde commun, afin de s'inscrire dans ce monde commun. Parler, c'est s'autoriser à penser le monde et sur le monde. Parler, surtout, c'est entrer en interlocution avec un autre par le travail même de la parole, qui s'ajuste en permanence entre le signal et le sens pour être entendu.

C'est dans le travail d'une parole qui se cherche, qui tente d'être au plus près du plus juste, que je reconnais l'autre en face de moi, que je le reconnais comme un *soi* intériorisé et comme une altérité radicale et que s'éprouve l'intention de parler. L'intention de parler est toujours l'intention de parler à quelqu'un, et à quelqu'un que l'on reconnaît comme un interlocuteur, parce que la parole est précisément cet ajustement de soi avec ce que l'on dit pour que l'autre nous entende le moins mal possible au regard de ce que l'on veut lui dire. Une parole qui n'est pas travaillée par l'inquiétude de ne pas bien parler est un signal qui renvoie à la toute-puissance évoquée plus haut. Elle n'est pas cette interlocution qui dit à l'autre : je m'adresse à toi et j'attends que ce que je te dis, tu me le renvoies, que tu m'en reparles et que nous entrions ensemble dans une véritable communication.

Parler, c'est en réalité mettre en regard trois pôles. D'une part, le langage et le monde commun. Nous ne pouvons pas parler sans un langage commun, mais aussi sans un monde commun, ce qui n'est pas la même chose. Nous pouvons avoir un langage commun qui ne renvoie pas à un monde commun, les mêmes mots peuvent renvoyer à des choses extrêmement différentes. Et c'est bien le flottement entre le langage et le monde commun qui fait problème aussi dans la communication dans la classe. Mais parler, c'est aussi prendre le risque de se mettre en JE : JE parle, JE m'adresse à quelqu'un ; c'est ajuster en permanence son propre propos pour susciter l'interlocution de l'autre. C'est le rapport que j'entretiens avec ma propre parole qui fait que ma parole, par exemple, n'est pas violence, n'est pas injure, qu'elle est interrogation et inquiétude, qu'elle est réflexive en même temps qu'elle s'exprime, qui fait que l'autre peut entendre dans cette parole : je te respecte et tu vas à ton tour me respecter. Freud prononce dans la cinquième des *Leçons de psychanalyse* une phrase qui illustre tout à fait ce point : « *Quand quelqu'un parle, il fait jour.* » Il s'agit d'une histoire tout à fait touchante, celle d'une petite fille qui ne veut pas s'endormir la nuit, qui pleure tout le temps, et dont la tante essaie de la consoler. Elle lui parle dans le noir, mais lorsqu'elle arrête de lui parler, la petite fille recommence à pleurer et la tante lui dit : « *Mais il faut que tu dormes maintenant, pourquoi tu ne veux pas dormir ?* » Et la petite lui répond : « *Je ne veux pas dormir parce que je veux le soleil, et quand quelqu'un parle, il fait jour.* »

Pour conclure sur ce point, on peut dire que parler, c'est s'engager dans une interlocution avec, au sens strict, un *alter ego*, c'est-à-dire quelqu'un qui est un autre, qui est un je. *Alter ego* est un oxymore, c'est *alter* : l'autre, et *ego* : moi. C'est

un autre moi. Et reconnaître l'autre comme un alter ego est quelque chose de tout à fait magique et en même temps de tout à fait nécessaire. Habermas dirait que « *parler, c'est anticiper sur les réactions d'un autre virtuel intériorisé.* » Cela veut dire que parler ce n'est pas s'adresser à une foule anonyme, ce n'est pas s'adresser à un magnétophone, c'est s'adresser à quelqu'un dont on sait qu'il est comme nous-même, qu'il est un autre virtuel intériorisé, et dont on imagine qu'il peut retentir à notre propre parole. C'est parler aussi à quelqu'un dont la conscience nous restera à jamais opaque, comme le dit Husserl : « *Parler en réalité, c'est confier son destin à une quête sans fin du signe, du signe juste, du signe dont on sait qu'il ne dira jamais exactement et d'une manière définitive ce que l'on veut qu'il dise.* » Parler c'est opposer la fragilité d'un sujet à la violence originelle des choses, des étant, comme disent les phénoménologues.

Et parler, c'est savoir que c'est ne plus pouvoir s'arrêter de parler. Cette statue japonaise rapportée par Roland Barthes à la suite de son voyage au Japon, ce visage qui s'ouvre sur un autre visage, lui avait fait dire dans une des phrases les plus belles qu'il ait écrites dans *L'empire des signes* : « *Le signe est une fracture qui ne s'ouvre jamais que sur le visage d'un autre signe.* » La parole ne s'achève jamais, celui qui met fin à la parole, c'est celui qui met fin à la vie. Celui qui a le dernier mot, c'est celui qui tue, c'est celui qui achève. L'homme qui veut avoir le dernier mot, celui qui veut mettre fin à la parole, c'est celui qui veut mettre fin à l'homme.

ANALYSE PÉDAGOGIQUE DES VIOLENCES SCOLAIRES

De quoi parle-t-on quand on parle des violences ? Si elles découragent souvent dans les classes, c'est parce qu'elles scellent l'échec de toute parole. C'est là que résident les préoccupations quotidiennes des enseignants.

Je préfère utiliser le mot au pluriel, je vais parler des *violences*. En remontant jusqu'aux années 1960, on constate que les définitions de la violence ont évolué selon un système de couples et de distinctions : cinq distinctions sur cette question de la violence peuvent être identifiées.

- Dans les années 1960, ce qui prime dans le discours éducatif, c'est la distinction entre les violences institutionnelles et les violences contre l'institution.
- Dans les années 1970 apparaît la distinction entre les violences contre les adultes et l'existence, à côté, de violences entre pairs, qui étaient jusqu'alors minimisées.
- Vient ensuite l'idée qu'il y a, à côté des violences extraordinaires, c'est-à-dire des passages à l'acte, qui provoquent en général des poursuites en interne ou en externe, des violences ordinaires, mais tout aussi fortes.
- Plus récemment, une distinction apparaît entre les violences délibérées et les violences pulsionnelles. Bien qu'elle ne soit pas complètement stabilisée, elle est néanmoins utile à mes yeux pour comprendre un certain nombre de phénomènes scolaires.
- Reste enfin cette distinction très éclairante, qui n'est pas toujours complètement développée, entre les violences *anomiques*, celles qui sont une simple transgression de normes, et la violence *ontologique*, en tant qu'elle touche, qu'elle atteint l'individu lui-même.

Commençons par cette distinction des violences institutionnelles et des violences contre l'institution. On la voit apparaître dès les années 1960, avec l'idée que les institutions peuvent être violentes et engendrer en retour des violences contre elles-mêmes. Violences qui vont amener l'institution à se durcir, les gens à se durcir contre l'institution. Dans cette perspective, lutter contre la violence, c'est arrêter le cercle vicieux, violences contre l'institution et violences de l'institution. La violence de l'institution doit cesser pour que les individus cessent d'être violents contre les institutions, et que, à partir de là, la réconciliation s'opère.

Cela suppose de briser le cercle que l'on vient d'évoquer et de faire le pari que l'une des parties commence à suspendre la violence. Dans les années 1960-1970, c'est ce que l'on demande à l'institution, parce qu'on la perçoit comme oppressive : il lui faut suspendre ses contraintes et l'on imagine qu'en retour les individus suspendront leur propre violence.

Dans cette grille de lecture, tout repose sur ce pari, à la fois nécessaire et risqué, d'une institution qui suspend ses contraintes et sa violence pour que, en face, ceux qui sont dans l'institution ne soient pas violents, puisqu'ils seraient des victimes avant d'être des coupables. Mais s'il est vrai que l'on ne peut accepter les violences institutionnelles, il est néanmoins infiniment risqué pour une institution d'abdiquer, voire de reculer sur ses exigences fondatrices, au nom du fait que tout ce qu'elle exigerait des individus serait une violence contre eux qui susciterait leur propre violence.

Cette grille de lecture des années 1960-1970, qui oppose les violences institutionnelles et les violences contre l'institution, ne peut plus vraiment fonctionner aujourd'hui. Cela ne signifie pas qu'elle n'est pas utilisée par certains, mais il reste qu'elle n'est plus pertinente, ni théoriquement, ni au regard de l'évolution des situations dans lesquelles nous sommes.

À partir des années 1970-1975, apparaît pour la première fois l'idée qu'au-delà des violences qui émanent des enfants et adolescents, et qui sont dirigées contre les adultes, il existe des violences plus subtiles, qui émergent et se développent au sein du groupe de pairs. Des travaux commencent à mettre en évidence que les violences ne sont pas simplement orientées vers les autorités ou vers ceux qui la contestent, mais qu'il existe des violences au sein des groupes d'élèves. De nombreux travaux de psychosociologie se sont notamment intéressés aux violences dirigées contre les élèves qui refusent l'identification mimétique et l'obéissance au chef, au chef de la bande, au meneur du groupe, à celui qui impose sa loi, son langage, sa marque de vêtements, ses goûts musicaux, qui ridiculise et qui stigmatise, qui parfois humilie celui qui n'entre pas dans le moule et qui n'accepte pas d'intégrer tous les codes et les stéréotypes qu'impose le groupe.

Nous savons aujourd'hui par exemple, grâce à de nombreuses études, que dans un certain nombre de lieux, que l'on peut qualifier de plus difficiles ou populaires, être un garçon et être un bon élève est devenu quelque chose de contradictoire et *a fortiori* être un garçon et s'intéresser à son travail scolaire, être un garçon et s'intéresser à la poésie. Bien qu'aucun phénomène sociologique n'explique totalement une réalité, celui-ci permet de mieux comprendre le comportement d'un certain nombre de garçons. C'est en effet devenu pour eux extrêmement compliqué, parce

que l'image couramment véhiculée est celle d'un garçon qui s'exprime par la force, la force archaïque, expression de sa virilité, alors que la fille, elle, peut et a le droit de s'exprimer par l'écrit.

Bernard Layre a fait depuis très longtemps des études sur l'utilisation très différenciée de la parole et de l'écrit chez les garçons et chez les filles. On voit qu'il s'agit de quelque chose d'extrêmement sexué. Il serait d'ailleurs très intéressant que l'Éducation nationale commence à sexer ses statistiques, parce que l'on s'apercevrait que, par exemple, sur les compétences d'écriture ou sur les comportements de déviance, on ne peut pas traiter tout à fait de la même façon les garçons et les filles. Non pas qu'il y ait inégalité entre eux, structurelle ou ontologique, mais c'est parce que sociologiquement ils ne représentent pas du tout aujourd'hui les mêmes populations. Il est clair qu'il existe, chez les garçons, une forme de dévalorisation du travail scolaire qui fait dans certains cas de celui qui travaille et s'intéresse à son travail la victime d'une sorte de ségrégation, voire d'humiliation.

Quelles qu'en soient les formes, il existe des violences entre pairs, et il appartient à l'institution de protéger l'élève, en particulier le plus démuné et le plus vulnérable, de ces violences. L'enfant, l'élève a besoin de l'alliance de l'adulte pour se construire dans une identité qui est toujours une altérité. Il ne peut se construire dans son identité que si l'adulte lui fait signe qu'il a le droit de ne pas être complètement identifié au groupe, de ne pas être complètement fusionnel avec ceux qui tentent d'exercer la pression sur lui. Il attend de l'adulte le droit à la différence à son égard, mais il attend aussi de lui le droit à la différence par rapport aux autres enfants. Or, trop souvent, les adultes rechignent à lui donner ce droit à la différence par rapport aux autres.

Continuant à balayer cet historique des oppositions sur la question de la violence, on en arrive à l'opposition plus récente entre violences extraordinaires et violences ordinaires.

On découvre, dans les années 1980, qu'à côté des actes d'agression identifiés clairement comme tels, il existe une multitude d'actes de violence au quotidien : insultes, humiliations, harcèlements, rires, regards. Des regards qui font mal entre pairs, ou qui font mal d'un enseignant vers des élèves ou des élèves vers un enseignant. On sait aujourd'hui qu'il ne faut pas négliger de traiter dans les établissements cette multitude d'actes qui font violence au projet même d'*apprendre ensemble* pour lequel les acteurs sont convoqués. Ce travail nécessite véritablement un traitement au long cours de construction du cadre scolaire.

Depuis les années 1990, est reprise la distinction très pertinente entre violences délibérées et violences pulsionnelles, d'abord opérée par un certain nombre de psychanalystes, parmi lesquels René Kaës, qui la fait émerger dès la fin des années 1980.

Que nous disent ces analystes ? Que les actes de violence ordinaire ne sont pas tous effectués avec la volonté explicite de nuire, c'est-à-dire qu'ils ne renvoient pas nécessairement à la volonté de faire le mal ou *a fortiori* d'être cruels, mais peuvent justement être l'expression d'un manque de construction de la volonté du sujet. On a sans doute trop souvent tendance à identifier la violence à la mise en œuvre de la volonté de quelqu'un qui déciderait d'être violent, tandis que ce que font émerger

les analystes, c'est que la violence intervient précisément quand la volonté n'est pas construite. Cette expression permanente de la pulsion dans laquelle vit le sujet l'empêche précisément de se construire comme un sujet apprenant et de s'inscrire dans un collectif.

L'installation des élèves dans le pulsionnel permanent fait évidemment violence au projet d'enseigner. Ce sont des élèves surexcités en permanence, des élèves qui manquent de plus en plus de sommeil, des élèves soumis à des stimulations de plus en plus nombreuses, des élèves zappeurs, des élèves consommateurs d'images, des élèves dans le *tout, tout de suite* et le passage à l'acte, parce qu'ils vivent dans un environnement dont les multiples stimulations participent de ce que le philosophe Bernard Stiegler appelle le « *capitalisme pulsionnel* ». Ce ne sont pas ces élèves-là qui décideraient le matin d'être violents.

L'enquête menée en 2007 par Roger Legal à Nantes sur les difficultés ressenties prioritairement par les enseignants dans la classe, montre qu'elles ne sont pas liées à des violences organisées, explicites. Elles renvoient selon les enseignants à des élèves surexcités, manquant de concentration, à une ambiance terriblement tendue dans la classe, parce que l'on n'a pas réussi à créer un cadre de travail et que chaque élève exige à chaque instant que les consignes lui soient reprécisées. C'est en effet une constante aujourd'hui qu'après que vous avez donné des consignes à un groupe, chacun vous appelle pour dire : « *Monsieur, expliquez-moi.* »

Il ne s'agit pas là d'une violence au sens où ce n'est pas un acte par lequel on chercherait délibérément à porter atteinte à l'organisation et au fonctionnement de la classe. Ce n'est pas une violence, puisque d'une certaine façon, c'est pour bien faire son travail que l'on demande au professeur de venir vous réexpliquer. Mais face à cette accumulation de sollicitations multiples, qui vous vampirisent complètement et qui vous empêchent de tenir une parole cohérente à un collectif, vous vivez et percevez une situation qui fait violence au projet d'enseigner, même si chaque élève individuellement est plein de bonne volonté.

Un professeur de l'IUFM d'Amiens a récemment conduit une étude auprès d'élèves identifiés comme *généurs* dans les classes, où elle montre que chaque fois que l'on prend ces élèves individuellement, ils expliquent que tout ce qui était perçu comme gênant par le professeur était en réalité un effort de leur part pour s'intéresser et pour participer, mais sous condition qu'ils soient les seuls à exister, qu'ils aient immédiatement la réponse à leurs demandes et que le collectif soit aboli par le miracle de leur toute-puissance.

Nous sommes donc confrontés au problème nouveau de ces situations de violence pulsionnelle, qu'il faut prendre en compte, qui imposent que nous créions des cadres de travail plus ritualisés et que nous soyons attentifs à la gestion de cette multitude de pulsions, qui font qu'aujourd'hui l'acte d'enseigner est devenu plus problématique. Ces différentes distinctions qui traversent l'histoire se superposent toutes plus ou moins à une distinction entre « *les* » violences et « *la* » violence : les violences que l'on pourrait dire anomiques, et la violence ontologique, au sens philosophique du terme.

La définition des actes de violence, dans toute société, est toujours relative aux normes en vigueur. Une situation violente n'est identifiée comme telle qu'au regard

des critères d'acceptabilité d'un comportement dans un contexte donné. À cet égard d'ailleurs, l'ouvrage de Claude Lelièvre déjà cité montre bien que des comportements qui étaient vécus comme violents il y a quelques années sont vécus aujourd'hui comme tout à fait normaux et, qu'à l'inverse, des comportements vécus comme tout à fait normaux il y a quelques années sont aujourd'hui vécus comme violents. Nous dépistons aujourd'hui pour les soigner les élèves hyperactifs, tandis que Binet, il y a un siècle, dépistait pour les soigner les élèves apathiques. L'élève qu'il fallait à cette époque repérer parce qu'il mettait en péril le fonctionnement de l'école n'était pas un élève agité et bruyant, mais un élève à moitié endormi, toujours couché sur sa table et dont on ne pouvait rien faire. Les élèves en échec alors n'étaient pas bruyants, ils étaient apathiques et paresseux. Après avoir distingué, dans une célèbre étude de 1905, les apathiques et les paresseux, que l'on assimilait auparavant, Alfred Binet fait ensuite une étude rue de la Grange-aux-Belles sur les élèves spécifiquement paresseux et montre qu'une grande partie d'entre eux sont en fait mal nourris, qu'une autre partie n'entend pas bien et finit par arriver à un pourcentage très minime de paresseux, dont il dit qu'il faut les traiter pour leur paresse. On retiendra que les critères d'acceptabilité en usage à l'époque sont tout à fait différents des nôtres aujourd'hui. Ce n'est plus le paresseux qui est d'une certaine manière l'*ennemi*, car il ne gêne pratiquement personne dans la classe et tout le monde s'accommode de sa tranquillité.

Les violences doivent donc être relativisées en fonction du contexte social. Cela renvoie à notre capacité à expliciter les critères selon lesquels un comportement sera jugé ou non acceptable et intégrable dans la culture de l'élève. Sans développer ici une longue analyse sociologique, on peut dire que certains propos sont perçus par les enseignants comme violents, alors qu'ils sont simplement pour l'élève le reflet d'une identité sociale ou groupale. On a trop souvent confondu les règles de l'universel kantien avec ce que l'on pourrait appeler *le charme discret de la bourgeoisie*. C'est-à-dire que l'on a identifié l'école républicaine et ses principes avec les normes de comportement de la classe dominante, pour être schématique. Il n'était probablement pas possible de faire autrement, mais il faut en être conscient. Il ne faudrait pas néanmoins considérer que l'analyse sociologique épuise la question, car elle ne nous exonère en rien de l'impératif éthique, c'est-à-dire qu'en dépit de toutes les relativisations sociologiques que l'on peut faire, il reste un noyau dur de la violence, que je formulerais ainsi : « *Est violent tout ce qui détruit le sujet en l'autre, compromet son intégrité physique ou psychologique, atteint à son humanité.* »

À cet égard, il y aurait un vrai travail à faire dans les écoles pour distinguer les violences anomiques sans gravité, c'est-à-dire celles qui n'atteignent pas l'humanité chez les autres, des violences qui, parfois moins visibles, moins repérables, demeurent impunies parce qu'elles ne sont pas contraires au règlement, au fonctionnement statutaire, mais qui néanmoins, si on les regardait d'un peu plus près, mériteraient d'être très sérieusement prises en compte.

Pour conclure retenons l'idée qu'est violent tout ce qui abîme l'humain, tout ce qui détruit l'humain dans l'homme, ce qu'exprime la formule de Kant : « *L'inhumanité infligée à un autre détruit aussi l'humanité en moi.* » À cet égard, aider un être à se dégager de sa propre violence constitue bien un impératif d'humanité. Il ne s'agit

pas seulement en effet de protéger les gens des violences des autres ; l'humanité nous impose aussi de protéger les gens de leur propre violence, puisque cette violence détruit en eux l'humanité.

QUELQUES PRINCIPES POUR UNE « MORALE PROVISoire »

Éduquer dans ces conditions, c'est créer des situations qui permettent à l'élève de maîtriser ses pulsions. Ces situations doivent s'inscrire dans un cadre structuré et assumé, construit autour du projet de l'école, qui est d'apprendre, mais ensemble. Car c'est bien *l'apprendre ensemble* qui est au cœur du projet de l'école républicaine. Il serait par exemple contraire aux principes de l'école républicaine de promouvoir systématiquement ce que les Américains appellent le *home schooling*, c'est-à-dire de dire la possibilité pour chacun d'embaucher un précepteur. Ce que dit la République, c'est que tous les enfants doivent apprendre, mais que la valeur ce n'est pas seulement d'apprendre, c'est d'apprendre ensemble à l'école. Celle-ci n'est donc pas réductible à une juxtaposition d'apprentissages individuels, aussi efficaces soient-ils.

Dans ce cadre-là, les adultes doivent *faire alliance* avec les élèves, ce qui ne signifie évidemment pas participer du même complot, mais faire en sorte qu'ils puissent se construire sans assujettissement à un groupe fusionnel. Pour y parvenir, il faut poser un acte fondateur, celui de la suspension de la violence. Acte fondateur de toute humanité et de toute socialité, que décrit en ces termes le sociologue Marcel Mauss³, en conclusion de son Essai sur le don, évoquant métaphoriquement le début de l'humain : « *Pour commercer, il fallut d'abord savoir poser les lances (...) c'est ainsi que le clan, la tribu, les peuples ont su – et c'est ainsi que demain dans notre monde dit civilisé les classes, les nations et aussi les individus doivent savoir – s'opposer sans se massacrer et se donner sans se sacrifier les uns aux autres (...) Les Chroniques d'Arthur (Marcel Mauss renvoie bien sûr aux Chevaliers de la Table Ronde) racontent comment le roi Arthur, avec l'aide d'un charpentier de Cornouailles, inventa cette merveille de sa cour : la « Table Ronde » miraculeuse autour de laquelle les chevaliers ne se battirent plus* ». « *Il est inutile d'aller chercher bien loin quel est le bien et le bonheur, il est là* » dit Marcel Mauss, « *dans la paix imposée, dans le travail bien rythmé en commun et solitaire alternativement, dans la richesse amassée puis redistribuée, dans le respect mutuel et la générosité réciproque que l'éducation enseigne.* » Nous pouvons partager ces belles paroles, mais nous avons perdu le charpentier de Cornouailles, alors même que nous aurions bien besoin de retrouver quelqu'un qui puisse nous aider à construire des tables rondes autour desquelles nous puissions parler sans nous massacrer : « *Ô toi qui entres ici, pose ta lance avant d'entrer, à la fois ta lance physique, mais aussi ta lance mentale. Tu entres dans un espace où ce n'est pas la violence qui fait loi, c'est autre chose qu'on va appeler la raison.* »

C'est le pari de l'école, mais c'est un pari extravagant. « *Ô toi qui entres ici, tu entres dans un espace où la parole, la rigueur et l'intelligence font loi, où la violence et le*

3. Étude publiée dans *l'Année sociologique*, 1923-1924, rééd. in Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Puf, coll. « Quadrige », 2001.

rapport de forces sont a priori disqualifiés. Ô toi qui entres ici, tu t'assoies autour de la table ronde, qu'on essaye de faire exister difficilement. » Cette table ronde, je voudrais lui donner un peu de contenu. Je ne suis pas le charpentier de Cornouailles, capable de faire une table magique autour de laquelle les hommes se réconcilieraient, mais je pense néanmoins que si nous nous mettons ensemble, si dans un établissement les enseignants se mettent ensemble avec les personnels administratifs et de service, ils peuvent construire des tables rondes autour desquelles on peut peut-être parvenir à ce « *travail bien rythmé* » que Marcel Mauss évoquait dans l'essai sur le don. Les personnels d'entretien participent de la table ronde, parce que la manière dont le local va être organisé, la manière dont le repas va être distribué jouent à l'évidence un rôle dans la construction de cet espace de paix possible.

Malheureusement nous nous trouvons face à des élèves qui, malgré nos propositions, sont dans la violence. Et cette violence scelle l'échec de toute parole. Platon disait : « *Nous ne pouvons nullement persuader des gens qui ne nous écoutent pas.* » Comment faire entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison ? C'est bien ce problème, que pose Platon au début de *La République*, auquel se trouvent quotidiennement confrontés de nombreux enseignants. Ils expliquent des choses à des élèves, en postulant qu'ils sont comme eux sur le mode de la rationalité, ils leur expliquent par le détail qu'il ne faut pas s'énerver, pas s'exciter, travailler, etc., mais, très simplement, les élèves ne sont pas entrés dans ce langage-là. Si les élèves étaient capables de les entendre, le problème serait résolu. C'est précisément parce que les élèves ne sont pas encore dans la parole qu'ils n'entendent pas ce que l'on peut leur dire. Nous ne pouvons nullement persuader des gens qui ne nous écoutent pas. Quand quelqu'un fonce sur vous, qu'il est dans la pulsion, qu'il est dans l'impulsion, vous pouvez toujours lui dire : « *Attends, attends ! Reprenons les choses au départ, voilà ce que dit le droit, voilà ce que disent les règles* », il est incapable de vous entendre. Pascal, dans *La Douzième provinciale*, nous rappelle une vérité que nous vivons tous les jours, dans tous les domaines, y compris celui de la politique internationale : « *La violence et la vérité ne peuvent rien l'une sur l'autre.* » Ce qui est heureux, c'est que « *La violence ne peut rien pour détruire la vérité* », mais ce qui est malheureux, c'est que la vérité ne peut rien pour empêcher la violence. Plus près de nous, Emmanuel Lévinas pose superbement le problème dans *Liberté et Commandement* : « *Comment entraîner au dialogue des individus portés à se faire violence ?* » ; « *La tentation est d'utiliser pour cela la tyrannie* », sinon (mais cela paraît assez invraisemblable), « *Il faut supposer une disposition préalable à la société et à la paix. Il faut un discours d'avant les discours, une raison avant la raison, une entente préalable au dialogue où chaque interlocuteur accepte de ne pas fondre sur l'autre, mais au contraire à l'accepter dans sa radicale altérité, accepter son interlocution.* »

Il faut donc à un moment... quelque chose de mystérieux. C'est là que réside d'ailleurs la grande fragilité des démocraties, que Rousseau avait perçue dès le *Contrat social* : « *La démocratie n'est possible que si chacun renonce individuellement à la violence en préalable pour rentrer dans le pacte social.* » Si la démocratie découle effectivement d'un pacte social préalable et unanime, si chacun renonce à la violence, si la totalité des sujets s'engage à obéir à la règle majoritaire et à ne pas recourir à la violence dès lors qu'une décision a été prise, les problèmes sont résolus. Il est à ce titre

significatif que le *Contrat social* soit d'abord une partie de *L'Émile*, c'est-à-dire qu'il soit moins un traité politique qu'une partie d'un traité d'éducation qui l'englobe, ce qui met l'accent sur une adhésion fondatrice au contrat démocratique. Mais il est un problème que nous n'avons toujours pas résolu depuis Rousseau, celui de savoir ce que l'on fait de celui qui n'accepte pas le pacte, de celui qui ne prend pas sa part de la décision collective et s'exonère de lui obéir.

C'est pour cela que c'est un problème que les jeunes n'aillent pas voter. Parce que si je ne fais pas la loi, je n'ai aucune raison d'obéir à la loi. Dans un système théocratique, j'obéis à la loi parce qu'elle m'est imposée d'en haut. Le principe de la démocratie, c'est que je n'obéis à la loi que parce que je fais la loi. Nous faisons la loi, donc nous lui obéissons, dès lors que nous sommes adultes. Si je m'exonère de faire la loi, je peux m'exonérer d'obéir à la loi.

Ce problème, nous le retrouvons dans la classe et hors de la classe, dès lors que quelqu'un se met hors du jeu. Je peux toujours essayer de le faire jouer au jeu, il est *hors jeu*. Ce sont ces individus *hors jeu* qui font la fragilité de la classe, comme la fragilité des démocraties, y compris par rapport à une question comme le terrorisme. Toutes proportions gardées, le problème des trois personnes qui sabotent complètement une classe par un comportement complètement perturbé et que l'on ne peut pas arriver à contrôler, c'est, sur une micro-situation, l'équivalent de trois terroristes avec une bombe qui bloquent entièrement un pays, ou qui créent des destructions épouvantables. Ce sont des gens qui s'extraitent du système, qui n'en acceptent pas les règles et qui le pilonnent de l'extérieur, parce qu'il n'a aucune légitimité à leurs yeux.

Dès lors que les minorités, qu'elles soient idéologiques ou sociologiques, n'acceptent pas de se soumettre à la majorité, elles sont tentées de basculer dans la violence pour se faire entendre, si elles n'ont pas adhéré au pacte social fondateur. C'est pourquoi les démocraties ne peuvent se passer ni de police ni de justice, sauf à imaginer des démocraties qui fonctionnent comme la Corse de Jean-Jacques Rousseau (pour laquelle il avait fait une constitution), où chaque citoyen ne souhaitant pas adhérer au pacte social prend le bateau et s'en va. Dans ce cas, il ne peut y avoir personne hors jeu, mais de telles démocraties n'existent pas. Cela n'empêche pas que certains démocrates nostalgiques du pacte social et du fonctionnement rousseauiste considèrent l'existence même de la police et de la justice comme un reliquat de la dictature dans la démocratie. De là vient cette aspiration à une démocratie où il n'y aurait nul besoin de police et de justice, du fait de l'adhésion de tous au pacte social.

Cette aspiration et cette nostalgie sont aussi celles des enseignants qui, comme le montre Eirick Prairat dans un travail sur les sanctions, voudraient que tous adhèrent au projet collectif pour ne pas avoir à utiliser la sanction, pour ne pas avoir à faire de la discipline, parce que recourir à ces contraintes revient à avouer que le projet ne rencontre pas l'adhésion de l'ensemble des personnes qui y sont impliquées.

Les régimes démocratiques n'ont pu fonctionner que tant que les forces centripètes, qui étaient en particulier religieuses, mais pas seulement, ont permis d'équilibrer l'absence du pacte social fondateur. La religion, ou une espèce de foi républicaine, permettait de compenser l'absence du pacte et jougait en quelque sorte les forces

centrifuges liées à la montée des individualismes et des groupes de pression. La question est différente aujourd'hui, dans la mesure où la verticalité théocratique, c'est-à-dire le fait qu'il y a une loi qui s'impose à tous et qui n'est pas discutable, s'effondre, et que la démocratie se retrouve devant la brèche irréductible de la violence de ceux qui n'acceptent pas l'arbitrage du débat.

C'est là que réside le problème de nos démocraties occidentales. Samir Kassir, de l'université de Beyrouth, dont j'ai été le collègue pendant les années où j'étais associé à cette université, musulman laïque et démocrate, qui a laissé la vie dans un attentat pour avoir organisé des manifestations contre la Syrie, expliquait que la fragilité des démocraties tient au fait que des personnes n'acceptent pas l'arbitrage du débat démocratique. Que faire de ces gens-là ? La démocratie dit : « *Ce n'est pas digne de nous de les mettre dehors, ce n'est pas bien de les mettre en prison, mais en même temps, il faut bien faire quelque chose.* » S'agit-il d'un problème philosophique ? Ou d'un problème sociopolitique ? Non, c'est un problème que l'enseignant rencontre au quotidien dans la classe. Certains n'acceptent pas la règle dans l'institution scolaire.

Le philosophe Habermas, qui a travaillé sur cette fin des consensus, sur la mort des grands récits, sur la disparition des mythes fondateurs, suggère de fonder les sociétés modernes sur ce qu'il appelle le « *patriotisme constitutionnel* ». Ce patriotisme constitutionnel n'a d'autre contenu que les conditions mêmes d'existence de la démocratie : la seule verticalité exigée par la démocratie est en effet celle qui garantit que l'horizontalité n'entraîne pas la guerre des individualités. On peine cependant à imaginer comment une telle valeur *patriotique*, si intéressante soit-elle, pourrait susciter l'adhésion des peuples et galvaniser leur enthousiasme.

Alors deux questions restent ouvertes : peut-on raisonnablement espérer une adhésion à des règles de droit sans la symbolique mobilisatrice ni les processus identificatoires (comme par exemple l'assaut de l'étranger, la foi dans un même dieu) qui ont permis aux sociétés de l'obtenir des individus ? Dans le cas contraire, sommes-nous condamnés, soit à nous dissoudre, soit à nous remettre sous la bannière d'un totalitarisme religieux ? Autrement dit, une école est-elle condamnée à se dissoudre ou à passer sous la coupe d'un certain nombre de petits caïds qui auront réussi à y installer leur symbolique et à y faire la loi ? Ce qui revient encore une fois à poser la question centrale : que faire face à ceux qui résistent à l'entrée dans les règles ou qui les subvertissent par la violence ?

J'observe aujourd'hui des enseignants très souvent découragés par la violence. Face à la violence, nous sommes tentés de réagir nous-mêmes par la violence, ce qui n'est pas forcément stupide, car cette réaction est une façon d'exprimer que l'on est affecté par le comportement de l'autre et que l'on reconnaît sa propre fragilité. Peut-être y a-t-il des cas où réagir à la violence par la violence est une manière de refonder le dialogue.

C'est le plus souvent l'inverse qui se produit : une partie de bras de fer s'engage qui devra se payer d'une mort symbolique. Je passe dans le couloir du collège, j'entends : « - *Tu as ton cahier de texte ? - Non, je n'ai pas mon cahier de textes - Monsieur, Il n'a jamais de cahier de textes - Tu n'as pas de cahier de textes ? - Non - Alors tu vas faire... - Non, Monsieur.* » On sent et on entend la tension monter, les élèves se

mettent en cercle autour des protagonistes, ils recréent l'arène du stade, l'arène du cirque, et l'on attend qu'il y ait un mort symbolique au tapis. Il faudra que quelqu'un, l'élève ou le professeur, cède pour que la situation retrouve un semblant d'apaisement. Pour avoir été longtemps directeur d'IUFM et avoir effectué de nombreuses visites dans les classes, j'ai souvent rencontré des stagiaires dont l'épuisement physique et psychologique était d'autant plus grand qu'ils se focalisaient sur un ou deux élèves. Voici ce qu'ils m'expliquaient : « *Je rentre dans la classe et je sais qu'il y en a un ou qu'il y en a deux, je sais que ça va mal aller avec eux.* » Il s'agit d'un phénomène que le psychanalyste Bion⁴ appelle le couplage, par lequel la totalité du groupe s'efface devant un rapport de force, de séduction, de domination, qui se joue entre deux ou trois personnes. Le groupe lui-même, selon cet auteur, ne sert que d'écrin, de prétexte ou de cadre à un rapport de couplage symbolique, dans lequel tout se structure autour la lutte que se mènent un, deux ou trois individus pour gagner l'emprise sur le groupe.

Pourquoi l'enseignant se sent-il découragé ? Parce qu'il lui paraît impossible de rester indifférent. Pourtant l'indifférence peut être parfois une réponse. Certains élèves n'attendent en effet qu'une chose, que nous réagissions à leur violence par notre violence. Ne pas réagir, rester indifférent, passer comme si de rien n'était, voilà qui peut déconcerter le provocateur : *Comment ça ? Ça n'a pas d'impact sur eux, ça ne joue pas ? Non !* Celui qui attend une réaction violente pour justifier ses propres actes se trouve en quelque sorte mis en difficulté. Mais il est impraticable de réagir constamment par l'indifférence, car cela aurait pour conséquence d'entériner la violence, de banaliser ses effets et de cautionner l'humiliation et l'injustice. On ne peut donc pas réagir par la violence, ni non plus par l'indifférence.

D'autres enseignants sont tentés de réagir par ce que l'on peut appeler la *mise hors champ*, ou la *mise hors jeu* : l'exclusion de la classe. Ainsi signifie-t-on que la violence exclut du collectif celui qui s'y livre et protège-t-on le groupe contre elle. Il faut rappeler en effet que l'un des principes fondateurs du droit français est que la faute exclut et que la sanction intègre. Celui qui a commis une faute s'exclut du groupe, la sanction a pour effet de lui redonner une place dans ce groupe. Le fait de mettre hors champ correspond à la volonté de préserver le reste du groupe d'un individu violent. De grands pédagogues, comme Makarenko dans son *Poème pédagogique*, admettent qu'il faut protéger le groupe. Mais le plus souvent en agissant ainsi, les enseignants ont le pénible sentiment d'externaliser le problème et de ne pas agir sérieusement sur les causes du phénomène. La mise hors champ les culpabilise de ne pas faire complètement leur travail.

En résumé, on ne peut pas réagir par la violence, on ne peut pas réagir par l'indifférence et on ne peut pas non plus réagir par la mise hors champ.

PERSPECTIVES POUR UNE PÉDAGOGIE CONTRE LA VIOLENCE

D'abord, nous disposons d'une définition acceptable de la violence, ce qui détruit l'humain comme être de parole. Nous avons vu que la démocratie et nos institutions

4. Wilfred R. Bion, *Recherches sur les petits groupes*, Bibliothèque de psychanalyse, Puf, 2002.

dans l'école sont consubstantiellement vulnérables à la violence et à ceux qui n'acceptent pas le consensus fondateur.

Seules les dictatures peuvent parvenir à éradiquer la violence. Si nous voulons la démocratie, il faut que nous sachions qu'elle est fragile et que la violence la menace en permanence. Nous ne pouvons refuser à la fois la dictature et la violence, bien qu'il soit difficile à entendre que la violence n'est pas un simple reliquat et que notre projet démocratique ne pourra pas l'éradiquer. Car cela supposerait l'effectivité du consensus initial ou l'organisation du monde sur le modèle de la Corse de Rousseau. On ne peut pas cependant laisser cette violence se développer. Au-delà des réactions possibles, dont nous avons vu les limites, les questions qui se posent sont donc : comment éduquer à la parole contre la violence ? Comment vivre et apprendre ensemble malgré la violence ?

Face à la tentation d'éradiquer la violence par la tyrannie (Lévinas) ou de s'en débarrasser par l'exclusion, la pédagogie peut tenter, comme le propose Daniel Sibony, de permettre d'abord et tout de suite l'affrontement des violences dans des conditions acceptables. Cet affrontement peut se faire en agissant sur trois leviers.

Différer, symboliser, stabiliser

Différer, c'est en premier lieu surseoir à la réaction immédiate : ta parole sera entendue, mais pas maintenant, à tel moment et dans telles conditions. Ce qui ne veut pas dire : ta parole ne m'intéresse pas, mais ce qui ne veut pas dire non plus : tu peux tout dire tout de suite. À égale distance entre *je ne veux rien savoir et tu as tous les droits* : nous sommes dans le sursis.

En second lieu, différer, c'est autoriser chacun à se décoller, *différer* au sens de Derrida. Différer des étiquettes et différer des stéréotypes en identifiant ce de quoi nous différons et en valorisant nos différences. L'école est le lieu où l'on apprend à différer, c'est même sa mission première. Il faut réinterroger nos institutions scolaires sous cet angle-là et se demander si les dispositifs que nous mettons en place, vont bien dans ce sens. Ce n'est pas toujours le cas.

Symboliser, c'est donner à l'élève les ressources nécessaires, le nourrissage selon l'expression des psychanalystes, pour le rendre capable d'utiliser des signes et surtout d'interroger en permanence leur pertinence pour nourrir son langage de l'inquiétude de la parole, inquiétude de ne pas être juste, de brutaliser, de blesser. Ces enfants qui sont dans l'injure ne sont pas dans l'inquiétude de la parole. Ils sont dans la brutalité du langage. Il s'agit donc de nourrir le langage de l'inquiétude de la parole, ce qui ne peut se faire que si l'on a été nourri de langage.

Symboliser, c'est rendre l'élève capable d'emprunter à la mythologie, à la littérature, à la science, à toutes formes de culture, des images pour figurer ses propres pulsions, les apprivoiser, les exprimer dans une forme purifiée, grâce à la catharsis, pour s'inscrire ainsi dans l'humaine condition.

C'est le rendre capable de se donner des modèles d'intelligibilité du monde. C'est comprendre comment fonctionne le monde, comprendre qu'il n'est là ni pour m'agresser, ni pour être agressé. Un tel modèle de compréhension leste ma relation au monde et, d'une certaine manière, m'aide à me départir de ma violence. **Symboliser**, c'est le deuxième objectif de l'école. Le troisième, c'est **stabiliser** les

collectifs qui rendront possible la prise de parole. Ces trois objectifs ne sont pas à viser successivement, mais simultanément.

Il s'agit de passer des coagulations fusionnelles et pulsionnelles à des configurations. Il y a coagulation des élèves dans les couloirs, dans la cour, une classe sort, une classe rentre. Une configuration, c'est un groupe structuré qui interrompt la fuite en avant. Par exemple, dans certains sports, comme le RollerFootBall, récemment lancé par Olivier Bichet, on met en place des configurations d'élèves : on n'est plus dans la coagulation fusionnelle, mais dans des configurations structurées où l'élève est capable de réfléchir. On empêche les personnes de tomber les unes sur les autres, physiquement et psychologiquement, alors que l'on se tombe les uns sur les autres dans les couloirs. On se dégage du « on » pour créer des articulations entre le « je » et le « nous ». On peut le faire très concrètement par le théâtre, le sport, les projets, la médiation de la matière.

La pédagogie institutionnelle a mis à jour un autre enjeu important de la stabilisation : le fait de parler *en tant que*, en tant que j'ai un rôle ou que j'exerce une responsabilité. Ce qui différencie une configuration d'une coagulation, c'est que, dans la configuration, j'apprends à parler, je dis ce que je dis *en tant que*, en tant que je suis impliqué dans un projet, en tant que je suis astreint à effectuer une tâche, en tant que je suis membre d'un collectif. C'est-à-dire qu'en même temps que je parle, je me donne une place qui crée la configuration. Je ne suis pas dans un langage omnipotent. *Différer, symboliser, stabiliser* sont des processus qui ne peuvent relever des seules structures marginales de concertation (par exemple, la demi-heure de vie de classe), mais qui ont vocation à imprégner le travail sur les contenus culturels eux-mêmes. *Différer, symboliser, stabiliser* pour engager un processus de métabolisation de la violence en parole. Il faut prendre *métaboliser* dans le sens de fabriquer quelque chose avec quelque chose d'autre. Entre la luzerne et le lapin, il y a une métabolisation. Il s'agit de *métaboliser* la violence, comme dans la tragédie grecque, en une parole qui relie les hommes au lieu de les séparer. L'école est le lieu où cet objectif doit trouver place. *Différer, symboliser, stabiliser* permet aux élèves d'apprendre avec des enseignants, avec des cadres éducatifs, dans le cadre cohérent d'un projet d'établissement et d'un règlement intérieur.

Les paroles de l'institution

La parole de l'institution est multiple. Il y a la *parole des pierres*, l'architecture, évoquée par Régis Debray : « *Les pierres pensent, le matériau condense ce que les mots diluent. Avantage à l'architecte qui expose concis, acropole, église, château, théâtre, stade. Pas d'intuition faite édifice qui n'ait sa petite idée en incise. Les bâtiments qui tiennent le coup ont une pensée juste dans leurs fondations. Ceux qui vieillissent mal sont assis sur une pensée friable. Prenez le portail d'un lycée de haute époque, le message est moins chargé que celui d'un porche d'église gothique, mais plus qu'une façade de mairie moderne. C'est un appareil monumental qui se lit de haut en bas, un oculus au milieu du fronton, le cadran de l'horloge, l'horaire commande. Au dessous, sur le tympan le nom de l'institution, lycée untel sur un encadrement : liberté, égalité, fraternité entre deux lettres : R. et F. Au niveau de la corniche, le drapeau tricolore. Entre les caryatides, comme un amortissement,*

allégorie en haut relief des Lettres et de l'Histoire. Chacune un livre à la main, tout un programme et même une conception du monde: la classe. Cette architecture scolaire a mis en place une philosophie froide et puritaine qui parle respect plutôt qu'amour, qui dit d'abord vérité. » Il semble au contraire qu'aujourd'hui les pierres de nos établissements ne parlent plus beaucoup. Sont-elles devenues tellement devenues inaudibles que personne n'entend ce qu'elles disent ? Au point qu'il faut sans cesse mettre en place des prothèses disciplinaires pour contenir les débordements que les pierres ne savent pas contenir.

L'architecture scolaire traditionnelle combine l'héritage de la caserne et du couvent. Elle impose en même temps la normalisation et la médication ; elle ne correspond plus aux exigences d'une école massifiée, ni aux besoins didactiques contemporains avec l'informatique, etc. Il nous faut inventer des établissements qui soient des lieux dévolus à l'apprentissage, on ne luttera pas contre la violence scolaire durablement si l'on ne pense pas d'abord pierre, matériaux, construction, si l'on ne lance pas une réflexion en profondeur sur l'architecture scolaire aujourd'hui.

Il faut redécouvrir ce que Freinet appelait les vertus du « *matérialisme pédagogique* », comprendre que l'environnement matériel conditionne les comportements, percevoir à quel point l'organisation de l'espace rend lisible les postures mentales, car il n'y a pas de postures mentales indépendamment d'un espace. Prenons en pour exemple la manière différente de regarder la télévision et un film au cinéma. Une télévision est posée dans une pièce, on la regarde, on la quitte. Au cinéma, on rentre, on prend sa place, on s'installe, on attend le début. La posture mentale avec laquelle on regarde la télévision et celle avec laquelle on se rend au cinéma n'ont rien à voir, même s'il s'agit du même film. Or la question aujourd'hui est que les élèves vont en classe non pas comme ils vont au cinéma, mais comme ils regardent la télévision. Quelqu'un cause dans un coin. De temps en temps, ils se branchent en se disant que ce n'est pas sans intérêt, mais c'est dommage que l'on ne puisse pas changer de chaîne. Il ne faut pas négliger l'espace, mais organiser la classe en le structurant de manière exigeante, en construisant des situations d'apprentissage où il est articulé aux objectifs et aux comportements attendus des élèves.

La parole de l'institution est aussi *une parole de temps*. Il est nécessaire de scander le temps, mais les sonneries stridentes le cassent plutôt qu'elles ne le scandent. Briser l'insignifiance et les emballements pulsionnels impose d'identifier des temporalités accordées à des objectifs. L'année scolaire peut être utilement scandée par des rituels significatifs. La journée scolaire par des moments qui requièrent des rites de passage. On peut travailler sur les situations de démarrage en fonction des disciplines et des objectifs. Repérer les moments d'apprentissage qui permettent ou exigent des comportements particuliers.

La parole de l'institution est aussi *la parole des adultes* qui l'incarnent. Cette parole qui doit être perçue comme une parole collective, car nombreux sont les élèves qui ne conçoivent pas l'unité du projet scolaire. Parce que les écarts de comportements entre les adultes dépassent parfois les différences légitimes de postures et de sensibilité, parce que la juxtaposition d'exigences ne produit pas une institution cohérente. Nous ne lutterons efficacement contre la violence que s'il existe un collectif d'adultes instituant qui prend la parole en tant que tel. Tous les

élèves d'une classe doivent pouvoir travailler avec l'ensemble de leurs professeurs, *les voir ensemble*. Sinon comment un élève peut-il se représenter l'école qu'il a en face de lui puisqu'il ne voit jamais ensemble tous ses enseignants ?

Il faut insister sur **la parole de l'éducateur**. Dans son ouvrage intitulé *Prévenir les souffrances d'école*, Jacques Lévine, récemment décédé, s'interroge sur ce que doit être la parole d'un éducateur face à un élève en situation de difficulté ou de violence. Elle doit être à ses yeux une parole tripolaire : « *Si je ne m'adresse qu'au moi accidenté, je me fais complice du besoin d'apitoiement. Si je m'adresse à l'élève en disant : tu es un pauvre garçon, tu es né dans une banlieue, tu as des problèmes, je m'apitoie sur lui. Si je n'entre en relation qu'à l'occasion de la formation réactionnelle dérangeante, je m'instaure ni plus ni moins comme punisseur de celui qui trouble l'ordre public. Si je pense naïvement qu'il me suffit de valoriser le moi : toi tu es quand même un type bien, alors je risque beaucoup de déceptions. (...) Une vraie parole, selon Lévine, c'est celle qui est capable d'articuler systématiquement les trois.* » L'écoute compréhensive, la fermeté exigeante et la valorisation des acquis sont la seule manière de désarmer la violence. Mais ces trois postures ne doivent pas être disloquées, elles doivent s'articuler dans la même parole et chez les mêmes personnes.

La parole de l'adulte est **une figure tutélaire**. La parole capable de tenir la violence à distance et de permettre à l'élève d'accéder au don de la parole, c'est celle d'un adulte qui assume, selon l'expression de Jean-Luc Nancy, sa position de formateur. C'est celle du maître qui, dans la classe, s'assume comme transmetteur et chercheur en même temps. C'est celle d'adultes qui assument collectivement la responsabilité d'instituer un projet cohérent. Mais c'est aussi celle d'adultes qui, dans une société, s'inscrivent dans un passé et garantissent la possibilité d'un futur, car l'école ne peut pas vivre isolément par rapport à la société.

Selon Jean-Luc Nancy, la parole de l'adulte dans l'enseignement souffre moins d'un déficit éducatif que formatif. Il ne demande pas aux professeurs d'être des éducateurs au sens d'éducateurs spécialisés ou d'éducateurs sociaux, il leur demande d'être professeurs et formateurs en même temps : « *L'oubli ou l'effacement de la formation dans l'enseignement correspond à l'un des aspects les plus marquants et les plus fondamentaux de la crise de notre éducation. Le formateur est celui qui, dans la transmission elle-même donne forme à son propre savoir en le transmettant. Ainsi, tout en transmettant une information, il donne l'exemple de l'activité formatrice.* » Du savoir se forme et forme celui qui le transmet et celui qui l'écoute. Cela ne veut pas dire se donner comme modèle, mais se présenter comme une figure singulière, face à laquelle l'autre peut se constituer comme figure. C'est transmettre ainsi son rapport à la vérité bien plus que la vérité et la possibilité pour l'autre de se construire en se donnant sa propre forme et en formant à son tour d'autres êtres humains. Jean-Luc Nancy ajoute : « *Si nous voulons que le professionnel soit formateur* [il reprend la phrase de Bachelard], *ça veut dire que les élèves soient institués eux-mêmes le plus souvent possible comme formateurs.* » Nul n'a le droit d'enseigner s'il n'est lui-même enseigné, nul ne peut être enseigné s'il n'est pas quelque part aussi enseignant. La dynamique formatrice est instituée par cette dialectique chez le même, de l'enseignant et de l'enseigné.

CONCLUSION

En ces temps qui nous paraissent crépusculaires et où nous sommes parfois très tentés du pire, il me plaît de terminer sur quelques mirages et un défi. Milan Kundera écrit : « *Les nuages orangés du couchant éclairent toute chose du charme de la nostalgie, même la guillotine.* » Face à une crise, on peut être nostalgique de la guillotine, mais plutôt que de céder à la nostalgie, il nous faut croire, face à la faillite des théocraties, à la fragilité d'une parole. Nous n'avons pas d'autre choix.

Entre l'énigme du désir et l'universel de la loi, chacun d'entre nous doit faire l'expérience du travail éthique et politique qui nous permettra de reconstruire ce qu'on appelle le *vivre ensemble*, celui de la découverte des conditions de la parole. Ce défi est à relever avec une créativité industrielle et obstinée, sans espérer de miracle, au nom d'une tendresse vers pour l'humanité infiniment précieuse et nécessaire, dont je fais une vertu cardinale pour un enseignant. Ce défi apparaît à travers ces phrases écrites en 1795 par Pestalozzi : « *Un jour, lorsque nos temps seront passés, lorsque après un demi-siècle une nouvelle génération nous aura remplacés, lorsque l'Europe sera tellement menacée par la répétition des mêmes fautes, par la misère croissante du peuple et par ses dures conséquences, quand tous les appuis sociaux en seront ébranlés, alors peut-être on accueillera la leçon de mes expériences et les plus éclairés en viendront à comprendre que c'est seulement en anoblissant les hommes qu'on peut mettre des limites à la misère et aux fermentations des peuples ainsi qu'aux abus du despotisme, de la part soit des princes, soit des multitudes.* »

Les abus du despotisme de la part soit des princes, soit des multitudes : nous étions en 1795 et Pestalozzi disait que c'est un monde qui bascule. Il ajoutait : « *dans l'éducation* » et il disait : « *oui, le nôtre* ». En 1795, le monde basculait déjà dans l'éducation, mais la bascule n'est pas tout à fait terminée.



