HAL
open science

Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire

Meniol Jeune

To cite this version:

Meniol Jeune. Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire. Education. Université Paris-Est; Université Quisqueya (Port-au-Prince, Haïti), 2014. Français. NNT : 2014PEST0040 . tel-01167199

HAL Id: tel-01167199

https://theses.hal.science/tel-01167199

Submitted on 24 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS EST, FRANCE

Thèse en cotutelle avec l'Université de Quisqueya (UniQ), Haïti

Pour obtenir le grade de :

DOCTEUR

- Sciences de l'Éducation

École Doctorale Cultures et Sociétés de Paris Est

- Sociologie de l'Éducation

École doctorale « Société et Environnement » de Quisqueya

Titre de la thèse :

Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire

Présentée et soutenue

Par :

Meniol Jeune

Le 2 décembre 2014

Jury :

- Christine Fontanini, professeure à l'Université de Lorraine - rapporteure
- Kenold Moreau, professeur à l'Université d'Etat d'Haïti - rapporteur
- Eddy Cezar Pierre Leberger, professeur à l'Université Quisqueya -co-directeur de la thèse en cotutelle
- Jacky Lumarque, professeur et recteur de l'Université Quisqueya
- Pascal Lafont, maître de conférence à l'Université Paris Est Créteil -co-directeur de la thèse en cotutelle
- Marcel Pariat, professeur à l'Université Paris Est Créteil -co-directeur de la thèse en cotutelle

A Edwith Magny Jeune, mon épouse, ma compagne de toujours.

A la mémoire de ma mère inoubliable, Chimène Termitus.

A la mémoire de mon Père, Mesidor Jeune.

Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire

Public policy in the field of education in Haiti and the phenomenon of school violence

RESUME

Quels étaient les déterminants fondamentaux des actes de violences en milieu scolaire ? Question d'importance capitale dans un contexte de prévention des phénomènes de violence scolaire. Nonobstant la pertinence du sujet, aucune recherche d'une telle ampleur, à notre connaissance, ne lui a été consacrée. Pourtant, la connaissance qu'ont les apprenants des phénomènes de violence semble primordiale quand il s'agit de promouvoir la participation des élèves dans la perspective d'une éducation de qualité où l'apprentissage est un passage obligé.

De toute évidence, dans le cadre scolaire haïtien, le problème de la violence est un sujet sensible qui renvoie à des thèmes porteurs de débats sinon de tensions: la sanction, l'autorité, la discipline, le pouvoir, l'autonomie, la justice, les droits. Par ailleurs, les actes de violence seraient perçus par les élèves comme étant souvent arbitraires aux dires de plusieurs auteurs : ce constat repose, soulignons-le, sur des observations d'adultes.

On peut d'autant plus regretter l'absence de recherches traitant explicitement des représentations qu'ont les élèves des règles à l'école que cette question est déterminante pour fournir des repères tangibles à ceux qui ont la responsabilité de mettre en œuvre la réforme en ce qui a trait à l'éducation à la non-violence (décideurs, personnel éducatif). Pour pallier au manque de travaux dans ce domaine, la présente thèse propose d'explorer ce champ de recherches peu documenté à ce jour.

Il faut aussi ajouter que les enseignants nous ont fait comprendre qu'ils ont souvent fait faillite à leur mission par manque de compétence et de qualification. Ils nous ont dit que la violence provient de l'incapacité des enseignants à gérer leur salle de classe.

Après avoir précisé le cadre contextuel dans lequel s'inscrit la problématique de cette recherche, nous exposons le concept de phénomènes de violence scolaire, à travers son évolution et les différents courants qui les constituent.

Plusieurs techniques nous ont permis de constituer un corpus recueilli auprès de 320 élèves du secondaire dans le département du Centre d'Haïti et de trente enseignants du secondaire dans ce département.

L'analyse a contribué à fournir des éléments qui ont par la suite été exploités lors des entretiens individuels.

L'analyse de ce corpus a permis de dégager des communautés de vue chez les répondants en matière de violence scolaire. À la lecture des résultats, il est possible de penser que l'utilisation de la méthode traditionnelle apparaît comme étant le principe autour duquel s'articulent leurs représentations. Nous avons retenu un maximum de réponses qui constituent, au vu des résultats, des déterminants majeurs de ces phénomènes : l'usage de la violence verbale, l'usage de la violence morale et même de la violence physique, la faible participation des élèves à l'élaboration du code de vie, le non-respect mutuel et l'incohérence des enseignants par rapport à la mission de l'école. Il suffit qu'un seul de ces déterminants fasse défaut pour que l'autorité de l'enseignant soit remise en question et que les actes de violence se multiplient et se transforment tour à tour en phénomènes de violence en milieu scolaire.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence les implications, au plan éducatif, de la prise en compte des représentations des élèves et des enseignants. Ils mettent par ailleurs en exergue un point névralgique pour l'école qui doit garantir la discipline nécessaire à la vie collective tout en respectant les principes démocratiques qui consacrent les droits et libertés de chacun.

L'interprétation des propos des élèves et des enseignants ayant participé à cette recherche permet d'ébaucher des réponses qui tiennent compte de leurs attentes et répondent à la fois aux exigences de rigueur d'un établissement d'enseignement et aux principes démocratiques du droit.

Quant à la politique publique en matière d'éducation, l'Etat haïtien est très faible, il n'a pas les personnes aux places qu'il faut. Le statuquo est gardé. Pour y remédier, l'Etat doit mettre en œuvre une politique éducative qui vise à redonner à l'éducation son vrai sens et sa vraie valeur c'est-à-dire former l'être pour devenir le citoyen non violent de l'avenir.

ABSTRACT

What were the key determinants of acts of violence in schools? This is an important issue when items to prevent school violence phenomena. Notwithstanding the relevance of the topic, no research, to our knowledge, has been devoted to this magnitude. However, the knowledge of learners in violence seems essential when it's a matter to promote the participation of students in the context of quality education where learning is a must.

Clearly, in the Haitian school system, the question of violence is a sensitive issue that refers to holders of debates if tension themes such as: sanction, authority, discipline, power, autonomy, justice, rights. Moreover, violence would be perceived by students as often arbitrary according to several authors. This finding is based on adult observations.

The lack of research dealing explicity with representation can be especially regret. To overcome the lack of work in this area, this thesis proposes to explore this field of research poorly documented as far as here.

It should be added that teachers made us understand that they often went bankrupt their mission due to lack of competence and qualification. They told us that violence comes from the inability of teachers to manage wisely their classroom. However, they do not tell us that the state does not box enough teachers and public policy in education has never landed. We are still waiting!

After specifying the contextual framework within which the problem of this research, we present the concept of phenomena of school violence, through its evolution and the different currents that form.

Several techniques have allowed us to build a corpus collected from 320 high school students in the department of central Haiti and thirty high school teachers in this department. The analysis helped provide items that have subsequently been exploited during individual interviews.

Analysis of this corpus has identified communities of view among respondents regarding school violence. After reading the results, it is possible to think that the use of the traditional method appears to be the principle around which their representations.

We selected maximum responses are , in view of the results, the major determinants of these phenomena : the use of verbal abuse, the use of psychological violence and even physical violence, the low participation of students in development of the code of life , mutual non-compliance and inconsistency of teachers in relation to the mission of the school. Just one of these determinants is lacking for the authority of the teacher is challenged and that acts of violence are increasing and in turn transform into violence within schools.

The results of this research highlight the implications to educational level, taking into account the representations of students and teachers. They shall also highlight a hotspot for the school to ensure the necessary discipline in community life while respecting the democratic principles that enshrine the rights and freedoms of everyone.

The interpretation of what students and teachers who participated in this research allows to draft responses that take into account their expectations and meet both the requirements of a rigorous educational and democratic principles of law school.

As to public policy in education, the Haitian state is very low, it was not the right people to their right place. So doing, the situation remains untouchable. To remedy this, the state must implement an education policy that aims to give education its true meaning and its true value is to say form be to become citizens of tomorrow and not violent .

MOTS CLES

Violence scolaire, violence physique, violence verbale, violence psychologique, violence morale, phénomène de violence scolaire, relation interpersonnelle, politique publique dans le domaine de l'éducation.

Key words

School violence, physical violence, verbal abuse, psychological abuse, emotional abuse, the phenomenon of school violence, interpersonal relationship, public policy in the field of education.

LABORATOIRE D'ACCUEIL

LIRTES - Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales, EA 7313

Immeuble la Pyramide, 80 Avenue du Général de Gaulle 94009 Créteil Cedex

SOMMAIRE

Remerciements……23

Avant-propos…….....24

Introduction générale……...26

Première partie :

Les démarches intellectuelles, théoriques et méthodologiques de la recherche……46

Chapitre I : Les démarches intellectuelles de la recherche…….....47

Chapitre II : Les démarches méthodologiques de la recherche……..54

Chapitre III : La démarche théorique de la recherche……....58

Deuxième partie :

Historicité du concept de violence sociétale en Haïti……...62

Chapitre IV: Cadre historique de la violence en Haïti ……...63

Chapitre V : Limites d'extension du concept ……74

Chapitre VI : Des valeurs sous-jacentes …….....83

Troisième partie :

Analyse de la violence dans la classe et les relations pédagogiques……..87

Chapitre VII : La violence importée…….88

Chapitrer VIII : La violence intra-générée……95

Chapitre IX : La relation au savoir…….....119

Chapitre X : La relation à l'autre……128

Quatrième partie :

Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire……...136

Chapitre XI : Les phénomènes de violence……..137

Chapitre XII : Violences et contextes sociétaux……..144

Chapitre XIII : Les stratégies de prévention de la violence scolaire…….....157

Chapitre XIV : Politique publique en matière d'éducation en Haïti……...161

Cinquième partie :

Analyse et interprétation des résultats….....193

Chapitre XV : Interprétations des résultats…….....194

Conclusion…….211

Bibliographie…….214

Analyse des données en annexes[1]……...217

[1] Analyse des données en annexes pages 217-251

TABLE DES MATIERES

Remerciements……...23

Avant-propos…….....24

Introduction générale……26

Première partie :

Les démarches intellectuelles, théoriques et méthodologiques de la recherche ……...46

Chapitre I : Les démarches intellectuelles structurantes de la recherche……...47

1.1- Problématique de la recherche……....47
1.2- Hypothèses de la recherche……47
1.3- Le champ spatio-temporel retenu…….....47
1.4- Justification des hypothèses…….....48
1.5- Raison d'ordre spécifique……...48
1.6- Raison d'ordre général…….....48
1.7- Domaine de l'étude et cadre d'analyse…….....49
1.7.1- L'analyse stratégique……..49
1.7.1.1- Jeux et stratégies des acteurs……...51
1.7.2- L'analyse systémique……52

Chapitre II : Les démarches méthodologiques……..54

2.1- Schème de la recherche…….....54
2.2- Investigation documentaire…….……..…….....55
2.3- Population de la recherche…….55
2.4- Échantillonnage……..…..……..…….……...56
2.5- Instruments de collecte des données…….....57
Chapitre III : Démarches théoriques……....58

3.1- L'approche systémique……...….....58
3.2- Le concept de violence symbolique……....58
3.3- Cadre théorique retenu…….....60
3.3.1- Les causes de la violence scolaire sont liées au Système Educatif……..60
3.3.2- Les causes de la violence scolaire sont liées à l'élève…….60
3.3.3- Les causes de la violence scolaire sont liées à la famille et à la société……..60

Deuxième partie :

Historicité du concept de violence sociétale en Haïti……..62

Chapitre IV : Cadre historique de la violence sociale en Haïti……...63

4.1- Période coloniale…….. . ……...63

4.2- Période postindépendance d'Haïti……..65

4.2.1- Période des baïonnettes (1804-1915)……...67

4.2.2- L'occupation Américaine (1915-1934)……...69

4.2.3- La pax Americana (1934-1994)……...71

4.2.4- L'effondrement de l'armée (1994 à nos jours)…….....72

Chapitre V : Limites d'extension du concept……....74

5.1- La puissance : le politique et le religieux……74

5.2- L'abondance : le social et le sociologique……..77

5.3- L'essence : approche philosophique……...78

Chapitre VI : Des valeurs sous-jacentes……....83

6.1 - Le respect de l'autre……..83

6.2- L'éducation à la citoyenneté……..84

6.3- La responsabilisation et la subsidiarité……..85

6.4- Le choix d'un certain humanisme……..86

Troisième partie :

Analyse de la violence dans la classe et les relations pédagogiques.……87

Chapitre VII : De la violence importée…….88

7.1- La violence-copie…….....91

7.2- La violence stockée…….....93

Chapitre VIII : « De la violence intra-générée…….....95

8.1- La violence à retentissement immédiat……..95

8.1.1- La violence constitutive de l'acte…….....95

8.1.1.1- La violence d'éducation……..96

8.1.1.2- La violence Instituante……...101

8.1.1.3- La violence logistique…….....102

8.1.2- La violence instituée…….....106

8.1.2.1- La violence de répression…….....106

8.1.2.2- La violence de séduction…….....108

8.1.2.3- La violence de novation……..109

8.2- La violence intra-générée à retentissement différé…….....111

8.2.1- La reproduction du pacte du dominé…….. ……..111

8.2.1.1- La violence de notation…….....111

8.2.1.2- La violence de régression……...……113

8.2.2- La reproduction de l'acte dominant……...116

8.2.2.1- La violence de l'instituant…….....116

8.2.2.2- La violence démocratique……..……117

8.2.2.3- La violence normative……118

Chapitre IX : La relation au savoir……..119

9.1- L'apprentissage……119

9.2- L'évaluation……124

Chapitre X : La relation à l'autre……128

10.1- La place du maître…….....128

10.2- La décision……130

10.3- Le conseil institutionnel……132

Quatrième partie :

Les phénomènes de violence scolaire et de politique publique en Haïti……136

Chapitre XI : Les phénomènes de violence……..137

11.1- La violence, quelle violence ?.....137

11.2- La violence perçue par les enseignants……...138

11.2.1- La violence entre enfants…….....138

11.2.2- L'auto-violence…….....139

11.3- La violence entre enseignants et élèves……139

11.3.1- Les coups……139

11.3.2- Les bruits…….....140

11.3.3- Le refus du travail……....140

11.3.4- Le refus d'entrer en classe ou d'y rester……..140

11.3.5- La violence du jeu……...140

11.4- La violence perçue par l'élève……...141

11.4.1- Violence physique et verbale……..141

11.4.2- Violence de l'élève vers le maître…….....141

11.4.3- La violence de l'Eant vers l'Eé……...141

11.4.3.1- La violence physique……...141

11.4.3.2- La violence verbale……..142

11.4.3.3- Les punitions…….....142

11.5- Un constat négatif…….....142

11.5.1- L'excès……143

11.5.2- L'interdit…….....143

11.6- Fuir……143

Chapitre XII: Violences et contextes sociétaux……..144

12.1- La violence au cœur de l'ordre social……145

12.2- La violence comme activité sociale……...147

12.2.1- Les moyens techniques……...148

12.2.2- Les motifs des acteurs……148

12.2.3- Des paramètres sociaux…….....148

12.3- La violence segmentaire……149

12.4- La violence et la diversité dans les contextes sociaux……..151

Chapitre XIII : Stratégies de prévention de la violence scolaire…….157

13.1- Les stratégies du microsystème……158

13.2- Les stratégies du mésosystème……..158

13.3- Les stratégies de l'exosystème…….....159

13.4- Les stratégies du macrosystème……159

Chapitre XIV : Politique publique en matière d'éducation en Haïti……...161

14.1- L'histoire de la politique éducative en Haïti……161

14.2- Les sens de la politique de l'éducation haïtienne……..163

14.3- L'éducation nationale haïtienne et son histoire : quelques éléments récurrents……169

14.4- Deux ordres d'école et une éducation non contrôlée par l'État……..170

14.5- La conception générale de l'éducation et de la méprise de la société haïtienne dans les politiques éducatives……...180

14.6- Pour une politique pragmatique : la nécessité d'un Etat-agent de l'intérêt général…..186

Cinquième partie : Analyse et interprétation des données…….....193

Chapitre XV : Interprétations des résultats……194

15.1- Corrélation entre les résultats des élèves…….198

15.2- Corrélation entre les résultats des enseignants……206

15.3- Corrélation entre les résultats des élèves et des enseignants en lien avec les hypothèses de recherche…….209

Conclusion……211

Bibliographie……214

Annexes[2]……...217

[2] Analyse des données en annexes pages 217-251

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : niveau de perception des règlements à l'école…….217

Tableau 2 : climat scolaire……..218

Tableau 3 : ambiance scolaire…….219

Tableau 4 : relation interpersonnelle……..220

Tableau 5 : niveau de violence à l'école…….221

Tableau 6 : punition scolaire……...222

Tableau 6.1 : perception sur les punitions…….223

Tableau 7 : niveau des cas de vol à l'école…….224

Tableau 8 : niveau des cas de menaces à l'école……225

Tableau 9 : niveau des bagarres à l'école……226

Tableau 10 : niveau des problèmes scolaires les plus importants à résoudre……227

Tableau 11 : niveau des élèves qui partagent leurs problèmes avec un responsable de l'établissement scolaire……...228

Tableau 12.1 : niveau d'attaque physique des élèves par leurs pairs……..229

Tableau 12.2 : niveau de menace verbale des élèves par leurs pairs…….....230

Tableau 13 : menace avec arme par les élèves……231

Tableau 13.1 : le niveau d'insulte des élèves par leurs pairs……..232

Tableau 14.1 : niveau d'attaques des élèves par les externes…….....233

Tableau 14.2 : niveau d'insulte subie par le personnel de l'établissement…….234

Tableau 14.3 : niveau de violence physique subie par un membre du personnel de l'établissement……235

Tableau 15.1 : niveau de menace que partagent les élèves à un ou aux responsables de l'établissement……236

Tableau 15.2 : niveau des cas de vol que partagent les élèves à un ou aux responsables de l'établissement……237

Tableau 15.3 : Niveau d'agression à l'école……...238

Tableau 16 : niveau d'agression entre les élèves et les enseignants……...239

Tableau 17 : niveau des enseignants qui pensent qu'ils sont aptes à enseigner……..240

Tableau 18 : niveau scolaire des élèves……..241

Tableau 19 : le sexe des élèves……...242

Tableau 20 : l'âge des élèves……..243

Tableau 21 : les déterminants sociaux et institutionnels des actes de violence à l'école……244

Tableau 22 : nécessité de la mise en place d'un projet de politique publique et de prévention des phénomènes de violence scolaire……..245

Tableau 23 : niveau de formation des enseignants……..246

Tableau 24 : expériences professionnelles……..246

Tableau 25 : type de sanction qu'envisagent les enseignants…….247

Tableau 26 : niveau d'agression que confrontent les enseignants à l'école…….247

Tableau 27 : Niveau de perte de contrôle des enseignants……..248

Tableau 28 : relation des enseignants avec leurs élèves…….248

Tableau 29 : fierté d'exercer le métier enseignant……..249

Tableau 30 : déterminants fondamentaux des actes de violence en milieu scolaire……...250

Tableau 31 : niveau des enseignants qui appliquent la pédagogie nouvelle dans le processus de transmission des connaissances……..251

LES SIGLES

ACELF : Association Canadienne d'Education de la Langue Française

MENFP : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

SEH : Système Educatif Haïtien

REMERCIEMENTS

Nous tenons avant tout à adresser notre profonde gratitude à celle qui nous a encouragé et soutenu au quotidien, tout au long de ce processus qu'est une thèse de doctorat. Elle a alimenté nos réflexions et nous a abreuvé de ses connaissances, tout en nous confrontant à la rigueur intellectuelle. Edwith Magny Jeune méritait plus qu'une dédicace.

Nos premiers remerciements vont aux membres de notre comité de recherche qui ont su nous conseiller judicieusement tout en nous laissant travailler très librement. Tout d'abord, à notre directeur, Marcel Pariat qui nous a patiemment accompagné au cours de notre cheminement depuis le Master, se rendant disponible chaque fois que nous avons fait appel à lui. Il a su éveiller en nous un intérêt insoupçonné pour les questions d'ordre épistémologique et nous a initié aux méthodologies qualitatives et quantitatives. Ensuite, aux professeurs Pascal Lafont et Eddy Cezar Pierre Leberger pour leurs supports méthodologiques complémentaires et aussi pour leur orientation par rapport au cheminement de cette thèse.

Nos remerciements vont ensuite aux chercheurs du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales (LIRTES).

Nous tenons, au plus profond du cœur, à remercier les honorables membres du jury qui nous ont accordé leur temps si précieux en acceptant d'évaluer le travail que nous leur avons soumis.

Nous tenons également à remercier le professeur que nous avons côtoyé durant cette recheche et qui, par ses commentaires, nous a permis de clarifier l'objet de cette thèse. Il nous a donné de nouvelle piste de réflexion : Docteur Jean-Michel Richard.

Nous saurons gré à toutes les personnes qui ont permis la réalisation de cette thèse : celles qui nous ont accueilli dans leur école, dans leur classe.

Aux répondants des questionnaires et des entretiens qui ont bien voulu collaborer à cette recherche qui n'aurait pas été possible sans eux, nous adressons un grand merci.

Nous remercions enfin toute notre famille de nous avoir supporté et encouragé, en particulier Abias Jeune pour sa collaboration aux recueillements des données et Preslet Guericette, qui nous a apporté son point de vue et sa disponibilité pour le recueillement des données.

AVANT PROPOS

La violence dans les établissements scolaires en Haïti n'est pas vraiment un phénomène nouveau mais elle tend à s'étendre et à se généraliser. Nous pensons qu'il est judicieux de prendre des mesures en vue de la prévenir ou de la réduire.

Mais peu de recherches sont entreprises dans notre pays pour analyser les phénomènes de violence, leurs déterminants sociaux et institutionnels. Pourtant, des chercheurs en sciences de l'éducation, des sociologues aujourd'hui ont essayé d'y réfléchir et de donner des pistes de solution.

Cette thèse a l'ambition d'être un outil de référence dans le domaine de politique publique liée à l'éducation pour ce qui concerne les phénomènes de violence en milieu scolaire.

En revanche, la violence la plus importante en milieu scolaire n'est pas forcément celle que l'on croit. S'il existe véritablement un problème de violence dans les établissements scolaires, il ne correspond pas au stéréotype de la délinquance des jeunes. En se référant aux enquêtes de terrain, on a le sentiment que les agressions avec violence sont en recrudescence dans les écoles. Or, ce qui fait le plus de victimes au quotidien, tant chez les professeurs que chez les élèves, relève le plus souvent dans la «la transmission des savoirs»

La plupart du temps, lorsqu'on évoque les phénomènes liés à la violence scolaire, il nous vient à l'esprit l'image d'un élève agressant son professeur. Le lien se fait presqu'automatiquement entre violence des jeunes et délinquance juvénile. Or, les agressions physiques ne constituent qu'un très faible pourcentage des violences commises dans l'enceinte des écoles. Ce qui cause bien plus de tort, tant aux élèves qu'aux professeurs, ce sont les actes de vandalisme, les insultes, l'absentéisme, les moqueries, … Ces faits sont souvent source d'angoisse pour la personne qui en est victime. Et s'ils sont répétés régulièrement, cela peut avoir des conséquences désastreuses non seulement sur la morale d'un individu mais aussi sur la vie de l'école car ils augmentent le sentiment d'insécurité et favorisent un climat négatif pour l'apprentissage.

Les élèves ne sont pas les seules victimes de ces actes de violence. De même que les bourreaux ne sont pas toujours les enseignants. La violence en milieu scolaire se déploie selon différents axes : des élèves vers les professeurs, entre les élèves eux-mêmes, entre les professeurs mais également de l'institution scolaire vers les élèves.

Ce qui blesse le plus les professeurs, ce n'est pas tant les coups que l'indiscipline, l'absentéisme et le bruit dans la classe. Car ceux-ci sont perçus par les enseignants comme un véritable manque d'intérêt pour leur cours et remettent en cause leur façon de travailler. Il arrive également que l'agressivité provienne des membres de l'équipe éducative eux-mêmes. C'est le cas, par exemple, des rumeurs malveillantes qui circulent sur un professeur et qui ne sont pas toujours répandues par les élèves…

La violence entre les élèves est un phénomène courant. Elle se manifeste par des insultes, des moqueries, de l'exclusion, des menaces ou encore des rumeurs. Perceptible, cette violence peut aussi être combattue notamment par la mise en place d'un lieu d'écoute et d'échange, qui offre à chacun la possibilité de s'exprimer sur ce qu'il vit en toute confiance.

La violence de l'institution à l'encontre des élèves est plus difficile à déceler. Celle-ci est généralement produite de façon inconsciente. Il s'agit, en effet, de l'ensemble des règles et des normes fixées par l'institution pour que les élèves entrent dans le jeu scolaire : arriver à l'heure, être attentif, participer aux activités de l'école, rendre ses travaux à temps, réussir ses examens, ne pas garder sa casquette en classe, etc. Pour certains jeunes, ces normes sont parfois difficiles à respecter et ils les ressentent comme une véritable violence. Les réponses qu'ils leur opposent (indiscipline, absentéisme) sont elles aussi perçues par les professeurs comme des actes de violence.

Nous pouvons croire que la meilleure façon de prévenir les phénomènes de violence scolaire doit être l'objet d'une politique éducative orientée vers la formation des enseignants dans le domaine de gestion des salles de classe et aussi dans le recrutement des enseignants qualifiés et compétents. Nous sommes sûr et certain que les cas de violence se verront réduits si la politique publique en matière d'éducation en Haïti cesse d'être théorique et politique pour devenir pratique et technique.

INTRODUCTION GENERALE

Au tréfonds de notre thèse réside le souci d'explorer la politique publique en matière d'éducation en Haïti et les phénomènes de violence en milieu scolaire. Cette recherche vise à contribuer à la prévention et à la réduction des actes de violence scolaire, et à mettre en place un outil de stratégies visant la politique publique liée à l'éducation et à l'enseignement.

L'expression violence scolaire paraît tellement plurielle et gigantesque qu'elle exige une définition.

Proposer une définition à la violence présente à la fois, au moins un avantage et un inconvénient.[3] L'avantage est de forcer à une nécessaire et saine mixité des approches. Thème pluridisciplinaire par excellence, la violence force à traduire en fait ce que les scientifiques ne cessent d'appeler de leurs vœux : croiser une approche de sociologue, de politiste, d'historien, de philosophe, de psychologue, voire de juriste. Cette exigence laisse entrevoir l'inconvénient d'une telle recherche. Le thème violence paraît en fait gigantesque, précisément parce que définir la violence comme un ensemble de faits semblables et aisément identifiables est quasiment impossible.

Dans ce cas-ci, des auteurs vont apporter leur réflexion propre sur la violence, contributions que nous partagerons dans les lignes qui suivent.

Sorel, dans ses réflexions sur la violence, ne disait-il pas : « les problèmes relatifs à la violence sont demeurés jusqu'ici très obscurs »[4]. Cet auteur croit que la réponse apportée à la violence en milieu scolaire est passive. Cette passivité justifie qu'aucune solution valable n'y est encore parvenue. Donc, il faut démarcher pour trouver des solutions promptes et adéquates à ce phénomène.

---

[3]Xavier, C, *les formes de violence*, éd. La Découverte, Paris, 2008, p.4 et 5

[4] Sorel, G, *réflexions sur la violence*, Paris, Seuil, 1990, cité dans Xavier Crettiez, les formes de violence, éd. la découverte, Paris, 2008 p.3

Une définition courante du « Petit Robert, 1993 » de la violence postule, quant à elle, qu'il s'agit d'un acte de contrainte douloureusement ressenti visant à agir sur quelqu'un pour le faire agir contre sa volonté en employant la force, la ruse ou l'intimidation.
A travers cette définition, nous présumons qu'elle est à la fois trop complète et pas assez. Elle l'est trop en donnant la possibilité de qualifier de violence « toute pression sociale qui heurte la volonté individuelle ». Cette définition apparaît aussi dans le même temps incomplète en ne retenant que la dimension objectiviste du terme de violence.
Or, la violence n'est pas qu'une action de contrainte, elle est aussi une pulsion qui peut n'avoir d'autre finalité que son expression, satisfaisant ainsi à une colère, une haine, un sentiment négatif qui cherchent à se réaliser. L'intention n'est pas de contraindre mais juste de salir, de détruire ou de se construire par le passage à l'acte. En fait, si la violence implique l'existence d'un bourreau et d'une victime, il n'est pas toujours aisé de bien les distinguer.

Pour Yves Michaud, la violence n'est pas simplement la notion "fourre-tout" qui désigne tout et n'importe quoi, elle est non seulement un fait, mais aussi nos manières de l'appréhender, de le juger, de le voir et de ne pas le voir. Elle peut, selon lui, se confondre avec l'agressivité par ses manifestations.

L'agressivité, c'est la manifestation de la tendance qui vise à nuire l'autre, que ce soit de façon réelle, imaginaire ou symbolique tandis que la violence est une force brutale qu'un être impose à un autre pouvant aller jusqu'à la contrainte exercée par l'intimidation et la terreur.
Il y a violence quand : « dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres, à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles ».
Elle présente pour nous l'intérêt d'inclure les diverses situations dans lesquelles la violence peut s'exercer ainsi que les différentes atteintes qui en résultent.
Elle prend ainsi en compte les trois grandes formes de violence : physique, verbale et symbolique.
De quelle interaction s'agit-il ?
Si le concept d'interaction paraît opératoire, c'est parce qu'il peut mettre en exergue des éléments de relations entre l'auteur, la victime et la situation.

Jacques Pain[5] conçoit la violence comme : « un processus construit, délictuel, voire criminel, assez bien repéré par les qualifications du code pénal ».

Le droit cherche à définir plus précisément la violence comme: « des actes par lesquels s'expriment l'agressivité et la brutalité de l'homme dirigées contre ses semblables et leur causant des lésions ou des traumatismes plus ou moins graves ».

Cette définition souligne le lien entre violences et emploi de la force physique suivis d'atteintes physiques durables. Si les violences sont généralement liées à l'emploi de la force physique, suivi d'atteintes physiques durables, certaines ne peuvent cependant être assimilées à des "coups et blessures". De gravité moindre, elles sont assimilées à des "voies de fait".

D'autres, dites plus "légères" sont réprimées par des contraventions de police (saisir une personne au corps, lui cracher à la figure par exemple). Elles constituent soit un délit, soit l'élément constitutif d'un délit, ou d'une circonstance aggravante, ou encore un fait générateur d'excuses.

Le droit privé Français élargit encore l'incrimination (article 1112 du Code Civil):"la violence caractérise la contrainte exercée sur la volonté d'une personne pour la forcer à contracter".

Elle peut motiver l'annulation de l'acte ou du contrat lorsque le consentement a été extorqué sous l'empire de la crainte. Dans des conditions strictement définies, la loi autorise certaines violences (sport, chirurgie, maintien de l'ordre).

En conséquence, l'approche juridique, bien que plus précise, se réfère également à la norme, celle de "l'intégrité de la personne" et n'est donc pas une valeur absolue.

Elle considère non seulement les actes d'agression portant effectivement atteinte à l'intégrité corporelle mais aussi à ceux entraînant un trouble psychologique.

Au sujet de la violence à l'école, Debarbieux (2001) rappelle que le nombre de méfaits commis par les élèves demeure proportionnellement restreint par rapport à l'ensemble de la clientèle scolaire.

Ainsi donc, l'objet de cette recherche, c'est de mettre en œuvre certains des aspects les plus pertinents relatifs au déclenchement des phénomènes de violence en milieu scolaire haïtien : la formation des enseignants ; la transmission des savoirs ; la relation enseignant-élève ; la gestion de la classe. Dans ce cadre, nous souhaitions construire un outil susceptible de permettre aux acteurs et aux responsables du système éducatif haïtien de réduire ces phénomènes.

---

[5]Lambert, L, *Traité de droit pénal spécial*, Paris, éditions police revue, 1968, p.116

De surcroît, l'objectif général de cette thèse est de dresser un état des lieux de la violence en milieu scolaire en Haïti et de proposer un modèle d'explication général quant aux facteurs et aux mécanismes mis en œuvre dans l'émergence, le développement ou, au contraire, dans la neutralisation du phénomène.

Un état des lieux s'imposera. Il permettra non seulement de prévenir les risques d'exagération ou de minimisation de situations concrètes, mais aussi de rendre possible la prise en compte d'un phénomène qui semble se « mondialiser » de plus en plus.

Deux types de données sont ciblés. Dans un premier temps, les résultats du questionnaire nous fourniront des indications objectives sur les expériences des élèves et des enseignants en termes de victimisations, mais aussi sur leurs appréciations des établissements fréquentés, du cadre environnemental et relationnel dans lequel ces expériences prennent forme. Cependant, des données fiables dans ce domaine ne sont pas encore disponibles pour ce qui concerne Haïti. Nous aurons un aperçu de cette réalité avec les données issues de notre enquête dans la dernière phase de notre thèse qui vise à l'analyse et à l'interprétation des données.
La violence est avant tout la caractéristique d'un comportement ou d'une action qui n'a de sens que dans un contexte donné. Elle ne porte en elle-même aucune signification et aucun contenu prédéfinis[6] ». Mais auparavant, une définition et une délimitation de la violence comme objet scientifique s'impose avec acuité, tellement cette notion est aujourd'hui galvaudée par son traitement médiatique et politique, d'où l'opinion publique qui la considère comme « le mal du siècle » et comme un fléau qu'il faut absolument éradiquer.

Depuis le début des années 2000, l'usage de la notion de « violence à l'école» est récurrent dans le débat public.
De même, le fait que les pouvoirs publics se saisissent de plus en plus de cette actualité pour proposer des mesures visant à éradiquer le phénomène en vue de « calmer » les angoisses et les peurs d'une société à laquelle certains membres adhèrent sans le recul nécessaire à l'idée d'une augmentation vertigineuse de cette violence.

[6]Laurent MUCCHIELLI, « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences Interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », in *Déviance et Société* 2008/2 - Volume 32 ISSN 0378-7931 | pages 115 à 147

Ces représentations d'une violence gagnant du terrain, localisée dans les établissements défavorisés et portée par les jeunes des milieux populaires, ne sont certainement pas étrangères à l'émergence d'une problématique des « violences urbaines » à partir du début des années 1990 qui a fait suite à l'apparition des bandes d'adolescents dans et à travers le mouvement hip-hop et aux émeutes sporadiques dans les banlieues des grandes villes françaises.

La mise en place par le Ministère de SIGNA, logiciel de recueil des actes de violence dans les établissements scolaires en France à partir de la rentrée 2001, est une autre preuve, s'il en faut, de cette préoccupation grandissante concernant une violence perçue comme un phénomène extérieur à l'école et qui tendrait à l'envahir. A travers cet outil, le gouvernement veut se donner les moyens d'en savoir plus sur le phénomène, aussi bien son ampleur globale que sa répartition sur le territoire et dans les établissements.

Encore aujourd'hui en France, malgré les nombreuses études empiriques qui ont réussi à circonscrire le phénomène « violences à l'école » avec une définition davantage centrée sur ce qui est perçu comme « violence » par les acteurs présents dans le cadre de leur travail, de leur socialisation ou de leur formation dans l'enceinte scolaire, les comptes rendus médiatiques focalisés sur les faits les plus graves continuent d'alimenter le débat et d'intégrer dans un amalgame sans recul tous les faits susceptibles de troubler « l'ordre scolaire » dans les « violences à l'école » et ce, indépendamment de leurs significations[7].

De manière générale, la violence, plus spécifiquement celle qui peut se dérouler dans l'école, est aujourd'hui dans toutes les têtes. Elle apparaît comme une préoccupation majeure ; elle alimente « la peur collective » d'une société post-moderne qui, après avoir neutralisé les tendances « barbares » des humains, se croyait, à l'instar de la fameuse thèse de Norbert Elias, entrée définitivement dans une « civilisation des mœurs » caractérisée par la maîtrise de l'affectivité et des pulsions.

[7]Les premiers auteurs qui se sont intéressés à la problématique de la violence à l'école sont des Nord-Américains, en particulier Gott fredson. En France, les premiers travaux systématiques ont été réalisés par Eric Debarbieux (1991, 1993 et 1996). A la suite des travaux américains, on peut noter des reprises de cette problématique chez l'auteur danois Olweus à travers le concept de *schoolbulying* à partir des années 1980.

Les premiers auteurs qui se sont intéressés à la problématique de la violence à l'école sont des Nord-américains, en particulier Gott Fredson. En France, les premiers travaux systématiques ont été réalisés par Eric Debarbieux (1991, 1993 et 1996). A la suite des travaux américains, on peut noter des reprises de cette problématique chez l'auteur Danois Olweus à travers le concept de *schoolbulying* à partir des années 1980.

Sur cette base, la violence en Amérique peut aller de soi. Les réflexes pouvant ainsi se construire dans le cadre d'une sociologie spontanée ou d'un culturalisme réducteur pourraient conduire à des représentations infondées scientifiquement et qui voudraient que le contexte américain soit plus propice à la violence et à la « barbarie ».

Une Haïti écartée de « la civilisation des mœurs » s'illustrerait dans l'image du sauvage sanguinaire des guerres « tribales » ou des « conflits politiques », une image et des représentations accréditées de manière circonstancielle par des évènements qui s'y déroulent. C'est justement cette posture que critique à juste titre Jean Vidal à propos des explications du génocide au Rwanda en Afrique en 1994 qui passent systématiquement sous silence leur construction politique et socio-historique[8].

D'autres réflexes voudraient que la violence supposée en Haïti se construise dans l'état de pauvreté extrême du Pays. « Il est pauvre, colonisé, et donc violent par nécessité » : cette assertion résume, comme la précédente, cette représentation tendant à « naturaliser » un phénomène en isolant une caractéristique sociologique parmi plusieurs, soit par un raccourci et un simplisme caractéristique d'une ignorance, soit par un misérabilisme tout aussi critiquable.

Quoi de plus normal alors qu'Haïti, qui cumule « barbarie » et « pauvreté », soit d'emblée plus « violentogène » que les autres pays d'autres continents, y compris dans la sphère scolaire, l'école n'étant que le reflet de la société ?

L'étude de pré-terrain que nous avons menée ne confirme pas de telles représentations, nous y reviendrons un peu plus loin. Disons juste à ce niveau de la présentation que le paradoxe est de taille : les victimisations scolaires sont statistiquement moins fréquentes dans le contexte haïtien ; il en est de même du sentiment de violence ou d'insécurité chez les élèves et de leur perception des établissements.

---

[8]Vidal, Jean, *« Le génocide des Rwandais Tutsi : cruauté, délibérée et logiques de haines »,* in Héritier, Françoise, Séminaire de Françoise Héritier, De la violence, Tome 1, Paris, Odile Jacob, 1996. L'auteur dénonce dans son article les stéréotypes sur la « nature humaine », les « caractères nationaux », « la force des préjugés sur l'Afrique (…) nourris par le fantasme persistant d'une violence africaine primitive, mal domestiquée, toujours prompte à surgir », p329.

Pourtant les fantasmes liés à la violence sont réels.

« La violence à l'école est-elle un défi mondial », s'interroge Eric Debarbieux qui prend cette question pour titre d'un de ses ouvrages?

On peut certainement se permettre de répondre par l'affirmative, car la violence constitue aujourd'hui une préoccupation dans toutes les sociétés du monde, du Nord au Sud, d'Ouest en Est, peut-être à quelques exceptions rares.

Pour autant, des questions peuvent demeurer sans réponse en l'absence d'études empiriques du phénomène :

- Cette violence revêt-elle les mêmes formes et les mêmes significations partout ?
- Atteint-elle partout les mêmes degrés de gravité ?
- Est-elle définie dans toutes les formations sociales dans les mêmes seuils de tolérance?

Rien n'est moins sûr et, dans le contexte actuel, les comparaisons internationales s'imposent comme des nécessités scientifiques.

Comme tout phénomène qui touche à la « sensibilité » de l'opinion publique, de surcroît quand ce phénomène est nouvellement ancré dans les représentations médiatiques et sociales, il y a un risque réel que cette question de la violence à l'école se dilue soit dans une approche émotionnelle et sensationnelle qui aura tendance à grossir le phénomène, soit dans une suspicion « gauchiste » ou « gauchisante » qui n'y voit que la manœuvre d'entrepreneurs de morale, toujours soucieux d'ordre, ou des groupes dominants pour détourner les populations d'autres questions jugées plus urgentes[9].

Les connaissances construites sur des bases théoriques et empiriques sont les seules à même de nous permettre de nous prononcer sur un phénomène que ces systèmes de pensée, teintés d'idéologie ou de conservatisme, ne perçoivent qu'en termes négatifs.

Howard S. Becker distinguait deux catégories d'entrepreneurs de morale : ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer.

Dans la première catégorie, il classe ceux qui veulent supprimer le vice et la délinquance y compris sexuelle au nom de la vertu et de l'ordre, et ceux qui, soi-disant, veulent améliorer le sort des classes populaires, ce que ce chercheur qu'il cite désigne comme un « mode d'approche d'une classe dominante vis-à-vis de ceux qui occupent une position moins favorisée dans la structure économique et sociale ».

Des données statistiques fiables doivent donc être disponibles partout où le phénomène est susceptible de survenir. Ainsi, les interrogations et les arrière-pensées quant à l'opportunité ou la nécessité des enquêtes menées sur Haïti doivent s'effacer pour laisser place aux « motifs de précaution ».

Même si le phénomène n'a pas *a priori* la même ampleur, nous y reviendrons dans le cadre de nos comparaisons, la recherche se doit d'investir ce terrain, les spécificités de certains systèmes scolaires pouvant parfaitement s'intégrer dans un modèle explicatif général basé sur l'outil comparatif.

[9]Howard S. Becker distinguait deux catégories d'entrepreneurs de morale : ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer. Dans la première catégorie, il classe ceux qui veulent supprimer le vice et la délinquance y compris sexuelle au nom de la vertu et de l'ordre, et ceux qui, soi-disant, veulent améliorer le sort des classes populaires, ce que ce chercheur qu'il cite désigne comme un « mode d'approche d'une classe dominante vis-à-vis de ceux qui occupent une position moins favorisée dans la structure économique et sociale ». Voir Becker, H.S., Outsiders : études de sociologie de la déviance, Paris, Editions A.-M. Métaillé, 1985, 1ère édition 1963.

Les questions que nous posons à propos de la situation Haïtienne en matière de violence en milieu scolaire sont non seulement justifiées, mais parfaitement légitimes.
Ainsi, François-Joseph Azoh, Eric Lanoue et Thérèse Tchombé s'interrogent sur la réalité de la violence scolaire dans les différents pays du continent africain :

- Et si elle est avérée, constitue-t-elle pour autant un problème urgent ?
- Faut-il réellement en faire une priorité politique ?
- Faut-il investir les trop rares ressources disponibles dans des programmes de lutte contre la violence scolaire ?
- Ne suivons-nous pas, en Afrique comme ailleurs, des sirènes médiatiques affolées par quelques faits divers ?

Telles sont, pêle-mêle, les questions qui ont abouti à leur ouvrage collectif paru en 2009. A chaque société et à chaque pays, ses violences à l'école et ses préoccupations parvenaient.

Après tout cela, il nous est précieux de mettre en place de nouveaux modèles d'analyse.
De nouveaux modèles interprétatifs des phénomènes de violence à l'école auxquels nous assistons aujourd'hui dans la plupart des systèmes scolaires relèvent-ils de la délinquance juvénile ordinaire qui s'imposerait de l'extérieur ou alors se construisent-ils de l'intérieur, c'est-à-dire à partir des systèmes d'interaction qui caractérisent l'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire conçue comme un *système d'action* ?
Les analyses qui situent les causes du phénomène dans l'interaction entre l'école et son environnement direct sont nombreuses, voire majoritaires aujourd'hui.

Les analyses les moins pertinentes sont certainement les analyses globalisantes teintées d'« idéologies » qui mettent plutôt l'accent sur des évolutions sociétales globales, si ce ne sont des déterminants macroéconomiques pour expliquer le phénomène.

Dans un premier registre, les violences à l'école s'interprètent comme étant à la fois le reflet d'« une crise de civilisation » et un échec partant d'une socialisation et d'une culture qui ont du mal à contrecarrer la permanence chez certains sujets d'une violence définie comme une « règle de la nature, de la vie, de la pulsion, dont on ne sort que par une autre règle, qui est de douceur et de respect ».

Les violents sont des « barbares » qui ont régressé dans un état de nature : c'est la barbarie contre la civilisation, c'est la bête humaine qui est en eux, l'éducation ou la socialisation n'a plus d'effet sur eux, la raison et la bonne morale sont absentes de leur personnalité.

Ces discours fondés sur l'idée d'une « crise de civilisation », responsable d'une crise des valeurs et du sens moral sont une variante des théories du retournement de la thèse de « la civilisation des mœurs », discours validé d'une certaine manière par Lagrange et Roché qui s'appuie sur une présupposée augmentation des agressions, notamment des atteintes aux personnes, dans les statistiques policières au cours des dernières décennies.

- Que dire des explications fondées sur les « nouvelles » pédagogies ?

On lit souvent que les « dérives laxistes » au niveau des pratiques pédagogiques et la perte d'autorité de la part des enseignants sont en cause.
Ainsi, on prétend trop facilement que « la valorisation excessive de la créativité, de la spontanéité des élèves s'est faite non seulement au détriment des savoirs, mais au détriment des acquisitions qui passent nécessairement par le respect des traditions ».
La langue et la civilité seraient en crise à cause de la valorisation sur le plan pédagogique d'exercices qui insistent sur la spontanéité et la créativité.

Notre analyse de l'institution scolaire s'inspire de la théorie du système d'action élaborée par Talcott Parsons, McGraw-Hill et Debarbieux.

Cette analyse manque de cohérence mais aussi de consistance théorique. L'on ne sait pas qui cause quoi avec quelles conséquences précises ?
Quelles seraient les variables explicatives les plus déterminantes entre la crise de la civilisation, le « laxisme » pédagogique, la barbarie et la famille ?
Evoquer tour à tour ces idées pour expliquer les violences à l'école sans une volonté de les intégrer dans un modèle théorique général ou partiel ne permet pas d'aller au-delà de la sociologie spontanée dont la particularité est de proposer des explications simples à des phénomènes qui sont de nature complexe.

D'autres thèses, avancées pour prendre à contre-pied les explications basées sur la crise de civilisation et les effets pervers de la pédagogie nouvelle, tentent d'expliquer les violences à l'école par « l'évolution ultralibérale d'une société planétarisée » : l'ultralibéralisme et l'ordre économique mondial qui le favorisent sont les principales causes des violences à l'école en particulier, de la délinquance juvénile en général[10].
Le monde serait entraîné dans une perte du sens moral à cause de la « marchandisation » de la société qui provoquerait à son tour la flambée de violence qui caractérise la société d'aujourd'hui. De surcroît, la solidarité et l'égalité de tous devant la loi ne sont pas des principes respectés, ce qui fait que ce vide se remplit de violence et de prédation.
Par ailleurs, les tenants de ces thèses affirment que la récurrence des thèmes de la sécurité et de la délinquance dans le débat public relève de stratégies de manipulation de l'opinion.

Ces deux modes d'explication des violences à l'école ont en commun la mise à distance des facteurs explicatifs internes au champ étudié. D'après les tenants de telles approches, l'école serait en même temps sous influence d'éléments qui lui sont très extérieurs, voire lointains, mais également manipulée de l'intérieur par des acteurs, plus particulièrement les enseignants, dont on sait qu'ils ont de plus en plus de mal à faire valoir leurs positions dans un contexte de « réformes » tous azimuts.
A moins d'accepter l'idée selon laquelle les actions menées dans les années 1960-1970 continuent de peser sur l'orientation et le fonctionnement de l'institution scolaire, l'association de ces différents éléments est profondément contradictoire.

Et comme le souligne à juste titre Debarbieux, ce type d'analyse « se heurte à des difficultés immédiates, sur le plan théorique comme sur le plan de l'action, ne serait-ce que par leur caractère ou leur dimension déterministe[11] ». Une vision exclusivement déterministe des choses implique nécessairement une mise à distance des capacités ou des possibilités des acteurs à changer quoi que ce soit, une vision que nous ne pouvons donc partager.

[10]Là aussi, nous reprenons largement la présentation de ces courants de pensée faite par Debarbieux, in Debarbieux, 2006, ibid.
[11]Debarbieux, E., ibid.

D'autres analyses fondées sur des études empiriques établissent des explications tirées de l'organisation et du fonctionnement des établissements scolaires. Elles aboutissent à un système composé de trois facteurs : la taille de l'établissement, le taux d'échec scolaire et enfin la qualité de l'encadrement associée au style adopté par le principal, le directeur ou le proviseur.
Même si ces résultats proviennent d'études empiriques, encore qu'il est difficile d'apprécier statistiquement le troisième facteur, force est de constater que l'impact réel des facteurs qu'ils avancent reste à mesurer de manière plus précise.

Des études réalisées dans des contextes sociétaux différents n'établissent pas de causalité positive entre les taux de violence et la taille des établissements. C'est le cas d'une étude réalisée au Sénégal. Si de telles corrélations peuvent être statistiquement, et donc empiriquement vérifiées, il convient dans ce cas de figure de préciser leurs contenus respectifs, d'isoler leurs différentes dimensions et, enfin, d'établir le sens des relations causales observées.
Par exemple, la taille d'un établissement peut avoir une influence sur les niveaux de victimisations non pas par le simple jeu du nombre d'élèves et de l'étendue des bâtiments et services, mais bien par l'anonymat que cela peut impliquer et le développement des relations impersonnelles, et donc de l'anomie définie comme l'absence d'un socle ou d'une base de règles et de normes partagées par le plus grand nombre des membres de la communauté scolaire qui en découlent. Les adultes peuvent alors se déterminer dans une application sans concession des instructions officielles et s'en tenir à des jugements strictement objectifs, des exigences de comportements et de résultats. Des élèves démobilisés dans leur accomplissement scolaire sont davantage disponibles pour des conduites déviantes. De même, l'échec en tant que tel ne crée de la frustration, et donc de la « réaction », que s'il est jugé « injuste » ou « inéquitable » par celui qui le subit.
Ceux qui ont connu l'échec dans les concours d'entrée aux grandes écoles ne développent pas pour autant des comportements anti-scolaires dans la mesure où l'échec est mis sous le compte de défaillances ou d'insuffisances personnelles.

Reprenant le rapport de Jean-Michel Léon, Bernard Defrance présente une série de trois facteurs qui expliquent la violence à l'école. L'auteur se contente de reproduire sans aucune critique les différentes thèses du rapport non publié de Jean-Michel Léon réalisé pour Alain Savary, Ministre de l'Education nationale entre 1981 et 1984.

Une autre difficulté posée par ce modèle étiologique est de parler de « violences à l'école » sans qu'on sache de quelles formes particulières il s'agit. L'on ne sait pas ce que regroupe l'expression « taux de perturbation », « violence ouverte », et l'on ne sait pas davantage comment « les atteintes aux biens », « les agressions contre les personnes », « les agressions contre les adultes », « les comportements déviants et les auto agressions », « l'absentéisme », qui sont les principales formes relevées dans le rapport de Jean-Michel Léon, se localisent dans les établissements scolaires étudiés.

Si des auteurs adoptent une définition de la violence dans un sens large comme étant « l'ensemble des actes commis par une ou plusieurs personnes qui en font souffrir, physiquement, effectivement et moralement, une ou plusieurs autres » (c'est « l'exercice de la souffrance sur autrui »), c'est pour omettre d'établir une catégorisation des formes et des significations du phénomène. Le vocable « violences à l'école » n'a pas *a priori* une unité intrinsèque.
Nous ne pourrons pas passer en revue tous les modèles explicatifs concernant les violences scolaires. Cela nous prendrait tout notre temps et nous empêcherait d'avancer dans notre travail de recherche.

Pour faire avancer notre propre modèle, nous devons cependant présenter succinctement les analyses à partir desquelles nous avons construit ce modèle.
Aujourd'hui, les modèles qui nous paraissent les plus féconds sont ceux qui prennent en compte l'établissement scolaire dans ses différentes et nombreuses interactions avec son environnement.

L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), dans sa Revue scientifique virtuelle de 2004, présente une série de recherches s'inspirant du *Modèle écologique du développement humain* de Bronfenbrenner[12], outil à partir duquel Epstein définit les trois contextes qui sont en constante interaction dans le *Modèle de l'influence partagée*, à savoir l'école, la famille et la communauté.
« Selon le Modèle, ces trois contextes peuvent se rapprocher ou s'éloigner en fonction des forces qui s'exercent les unes sur les autres, soit les caractéristiques, les philosophies et les pratiques propres à ceux-ci. ».

[12]Il s'agit du volume XXXII-1, parue au printemps 2004, à partir duquel nous construisons une synthèse de ces recherches avec l'objectif d'intégrer les éléments qui nous paraissent les plus pertinents pour notre propre cadre d'analyse.

Sept angles d'approche sont alors possibles. Certaines études s'intéressent à un des trois contextes pris individuellement : scolaire, familial ou communautaire, soit trois angles d'approche possibles ; d'autres privilégient les interactions entre ces trois contextes, ce qui donne également lieu à trois angles d'analyse, à savoir l'angle « scolaire-familial », l'angle « scolaire-communautaire » et l'angle « familial-communautaire ». A ces six angles d'approche s'ajoute un septième où l'interaction de l'école, de la famille et de la communauté constitue l'objet d'analyse.

Les études centrées sur les élèves aboutissent à une typologie descriptive : les *« paisibles »* qui n'adoptent aucun comportement violent et qui en sont très peu victimes, les *« victimes »* qui sont victimes de comportements violents de la part des pairs mais qui en adoptent peu, les *« intimidateurs »* qui adoptent des comportements violents mais qui en sont peu victimes, et les*« turbulents »*, qui adoptent des comportements violents et qui en sont victimes. Mais cette typologie n'intègre pas de théorie particulière et ne nous renseigne guère sur les éventuels facteurs ou mobiles de la violence à l'école.
Nous laissons volontairement de côté les approches établissant un lien de causalité entre le déficit d'attention et l'hyperactivité d'une part et la violence en milieu scolaire de l'autre.
De même, nous ne procéderons à aucune analyse critique des approches faisant du contexte familial (nature des relations entre les parents et leurs enfants) ou communautaire (apprentissages axés sur les questions de citoyenneté ou intégration des élèves dans une communauté d'apprentissage) des facteurs de la violence à l'école du simple fait que des investigations très importantes sont nécessaires pour établir la nature positive ou négative de telles corrélations.

Les approches privilégiant le croisement des contextes scolaire et communautaire d'une part, et celles centrées sur les relations entre les contextes familial et communautaire d'autre part, ne seront pas prises en compte à cause de leur caractère culturaliste.

Les premières situent les origines de la violence à l'école dans la culture de certains groupes sociaux, les auteurs parlent d' « origine culturelle et sociale de la violence à l'école », les autres localisant ses sources dans la nature et la « qualité » des relations au sein de la famille, les mauvais traitements physiques, psychologiques ou sexuels pouvant être les causes du développement des comportements violents à l'école.

Les contextes scolaire, familial et environnemental constituent ainsi autant de facteurs potentiellement explicatifs des violences à l'école sans que l'on sache quel est le plus déterminant et sans que l'on puisse les intégrer dans un cadre théorique global. De plus, privilégier ces explications, c'est laisser de côté d'autres formes de violence, celles que l'école en tant qu'institution peut porter ou générer. Nous y reviendrons.
L'approche par facteurs de risque[13] peut permettre de combler quelque peu ce manque et ces limites inhérentes au *Modèle d'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté.*
Une des forces de cette approche est de proposer une hiérarchie causale des violences à l'école. Issue de la problématique médicale et plus particulièrement des études épidémiologiques, la notion de « facteurs de risque » a été ensuite appliquée à des recherches en psychologie sociale et clinique. Le facteur de risque correspond soit à un état physiologique, soit à un état pathologique ou à une habitude corrélée à une incidence accrue d'une maladie. Appliquée aux sciences psychologiques, « un facteur de risque est un évènement ou des conditions biologiques ou environnementales qui augmentent la probabilité pour un enfant ou un adolescent de développer des troubles émotionnels ou du comportement[14] ».

L'originalité de l'approche par facteurs de risque est de rejeter l'idée qu'un seul facteur puisse engendrer un effet global. Si un phénomène ou un état peut être provoqué par une multitude de facteurs indépendants les uns par rapport aux autres, c'est dans un type de combinaison spécifique de ces facteurs qu'il faut rechercher les causes du phénomène étudié. Le raisonnement en termes de probabilité est censé prévenir toute implication déterministe, la présence ou non des autres facteurs étant la seule déterminante dans la prévalence.

Dans le domaine de la violence en milieu scolaire, il existe de nombreuses communications de résultats de recherches orientées dans l'identification des facteurs de risque qui peuvent être classés en trois catégories : les facteurs personnels (caractéristiques de l'enfant), les facteurs familiaux et les facteurs environnementaux. Ces facteurs peuvent être examinés individuellement pour mesurer le poids relatif de chacun d'entre eux, mais les initiateurs de cette approche n'ont cessé d'insister sur le fait que ce sont leurs différentes interactions qui sont à l'origine des phénomènes.

---

[13]Eric Debarbieux propose une synthèse critique de l'approche par facteurs de risques dans son ouvrage déjà cité. Nous tirons l'essentiel des éléments relatifs à cette approche de cette présentation, op.cit.
[14]Cette définition est une transcription, par Debarbieux, de la définition du facteur de risque élaborée par Garmezy en 1983, ibid.

L'intérêt de l'approche par facteurs de risque est de permettre d'intégrer les différentes problématiques présentées par l'Association Canadienne d'Education de Langue Française dans les pages précédentes.

Le Modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté peut alors se matérialiser avec l'identification de cinq facteurs de risque : individuels, familiaux, scolaires, en plus des facteurs de risque liés aux pairs et au milieu social[15]. Un comportement violent a d'autant plus de chance de survenir que l'individu concerné combine un très grand nombre de ces facteurs de risque.

C'est la conclusion à laquelle est arrivé Farrington à la suite de ses recherches de 1997 sur les effets d'une certaine combinaison de facteurs de risque : le pourcentage de jeunes mis en cause pour crime violent augmentent de moins de 3 % des jeunes sans facteurs de risque à 31 % de ceux qui combinent quatre des cinq facteurs de risque dans un modèle prédictif combinant bas statut social de la famille, famille nombreuse, faible coefficient intellectuel, et socialisation familiale défectueuse[16].
Ce qui parait moins évident avec ce type d'approche, c'est d'abord la portée universelle du modèle : les facteurs de risque énumérés ci-dessus ne peuvent expliquer les différences de prévalence et de taux de victimisations entre les pays du Sud et du Nord.
Ensuite, et c'est la seconde limite de cette approche, l'implication volontaire des acteurs dans l'avènement ou le déroulement du phénomène, ici la violence en milieu scolaire peut dépendre de paramètres aléatoires comme par exemple des « accidents périnataux », une « dépression », un « déficit sociocognitif » , une « intelligence faible », etc. Or, il ne revient pas au sociologue de juger du degré d'intelligence des acteurs qu'il étudie.

Dans le même ordre d'idées, on peut noter que les causes et les conséquences ne sont pas suffisamment établies et distinguées pour certains phénomènes ; c'est le cas pour le « faible attachement à l'école », « l'absentéisme » et « le décrochage scolaire ». Pour les sociologues, les éducateurs que nous sommes, l'approche par facteurs de risque pose donc davantage de problèmes qu'elle n'en résout. La place des variables individuelles dans ce modèle nous empêche de l'accepter tel quel pour appréhender les causes de la violence en milieu scolaire.

[15]Nous reprenons la présentation de Debarbieux, 2006, ibid.
[16] Cette conclusion de Farrington est également reprise de Debarbieux, 2006, ibid.

Debarbieux note d'ailleurs que cette approche est insuffisamment « contextualisée » et a tendance à oublier les circonstances qui produisent les problèmes.

Les analyses qui privilégient à la fois le contexte environnemental et le contexte scolaire lui-même nous apparaissent comme les plus féconds vers la constitution d'une théorie générale des « violences à l'école ». Mais si les contextes scolaires peuvent influer sur l'apparition, le développement ou la neutralisation des phénomènes de violence, à quels niveaux spécifiques se jouent ces mécanismes ?

A ce propos, la recherche menée par Benjamin Moignard dans le cadre de sa thèse de doctorat[17] constitue une contribution bienvenue pour couper définitivement court aux approches « unilatéralistes » qui font de l'environnement direct de l'école le principal facteur des violences constatées. Avec ce type de posture, ce sont les établissements scolaires situés dans les quartiers populaires et dits « difficiles » qui attirent particulièrement l'attention à la fois des médias et des pouvoirs publics. On parle alors « d'une violence intrusive, alimentée par la porosité de l'école à son environnement » créant une situation dans laquelle les quartiers seraient victimes de leur propre violence. C'est la métaphore d'une entrée de la rue dans l'école. Le mérite de Moignard est en effet d'avoir engagé la démarche du dépassement de cette vision « en aller simple » en montrant que les conduites déviantes des adolescents se construisent en partie à l'intérieur des établissements scolaires.
Il a ainsi exploré la validité empirique d'une relation, et donc d'une réalité effective, établie par des chercheurs, au premier rang desquels Debarbieux, que le poids des contextes scolaires est souvent déterminant dans les modalités et les mécanismes des violences à l'école.

Moignard pointe du doigt la politique d'établissement dans la structuration et l'aggravation de situations déjà problématiques à travers l'étiquetage opéré sur certains adolescents d'un handicap socioculturel ainsi que « les moyens utilisés pour maintenir l'ordre », notamment « à travers une mise en place d'une ségrégation interne qui aboutit à un regroupement des élèves les plus en difficulté, transformant certaines classes en véritables fabriques de délinquantes ».

[17]Moignard B : De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires. Une comparaison entre la France et le Brésil. », Université de Bordeaux 2, 2006.

Ce constat démentirait l'idée avancée par certains membres de la communauté scolaire selon laquelle « l'école serait assiégée de l'extérieur, soumise à la violence de son environnement immédiat, et à l'incompatibilité entre des exigences scolaires et les systèmes normatifs des élèves et de leurs familles[18] ».

Nous prétendons, pour notre part, que les violences à l'école ne sont pas nécessairement et dans tous les cas des caractéristiques spécifiques des quartiers populaires.
Si on raisonne en termes de « violences à l'école », il est fort possible que ces univers concentrent un certain nombre de « faits » qui relèvent directement de la délinquance juvénile ordinaire, celle qui peut caractériser un quartier, une ville, une région, un pays, une société.
Cependant, d'autres types de « faits » apparaissent aujourd'hui dans des établissements scolaires comme une tendance lourde, et ce, indépendamment du type de quartier. C'est notre expérience d'enseignant dans le second degré qui nous a amenés à ce constat : de plus en plus d'enseignants intègrent de nouvelles situations dans leurs pratiques, celles d'une crainte du chahut collectif, de l'indiscipline, voire même de l'agressivité et de la violence physique ou morale de leurs élèves. Nous y reviendrons. Nous avons donc comme l'intuition que les phénomènes de violences en milieu scolaire ne sont nullement une exclusivité des quartiers dits « difficiles ». Il s'agit de « violences scolaires » liées plus directement à la situation scolaire, en particulier aux formes institutionnelles qui se mettent en œuvre à travers un système d'action global, celui du système éducatif.

[18]Les travaux de Payet et de Felouzis sont instructifs à cet effet, et nous reviendrons sur cette relation avec d'autres auteurs.

Cela veut dire qu'il convient aujourd'hui de déconstruire la notion de « violences en milieu scolaire » pour la décliner en au moins deux aspects : les violences « endémiques » qui peuvent relever de la délinquance juvénile du milieu de provenance des élèves (ils peuvent venir à l'école avec des caractéristiques individuelles délinquantes qu'ils ont par ailleurs, dans le quartier en l'occurrence) et les violences proprement « scolaires » liées aux situations d'interactions qui se mettent en place dans le cadre de l'action pédagogique en tant que combinaison de plusieurs logiques de l'action scolaire institutionnalisée.

La violence en milieu scolaire est une réalité séculaire qui a accompagné la création et le développement des établissements scolaires. Que ce soit sous forme de châtiments corporels légitimés dans l'institution par le système social, ou de « révoltes » ciblées d'élèves contre leurs professeurs, elle a longtemps fait partie des rapports entre les principaux membres des communautés scolaires. L'étude dont nous présentons ici les résultats établit l'existence de cette réalité en Haïti à travers les victimisations des membres de la communauté scolaire, en particulier les élèves, renseignées par les questions mentionnées ci-dessus. Contrairement aux enquêtes classiques, nous n'avons pas cherché ici à discuter du caractère objectif ou subjectif de cette violence scolaire. On peut cependant souligner deux problèmes méthodologiques.

D'abord, le terme dans son usage général englobe des conduites et des actes très variés.

Ainsi, n'est-il pas scientifiquement concevable de regrouper dans la même catégorie des agressions physiques d'adultes, des châtiments corporels pratiqués par les adultes sur les élèves, des meurtres, des coups, du racket, des insultes, des agressions sexuelles, un manque de respect des élèves envers leurs professeurs ou les autres adultes de l'établissement, et all.

La prévalence constitue dès lors un résultat de recherche qu'il convient d'analyser et d'expliquer en fonction des contextes.

Le second souci méthodologique concerne l'évolution du phénomène à la fois dans le cas d'Haïti où aucune étude systématique n'a été réalisée à ce jour, avant celle que nous avons entreprise, et où les statistiques ne sont pas toujours univoques. Les chercheurs savent qu'une grande part du phénomène relève de l'exploitation médiatique de faits divers opérée par des organes de la presse écrite et audiovisuelle. La question qu'il convient alors de se poser est celle de savoir quelles sont les formes qui se développent aujourd'hui.

Dans le cas d'Haïti, il s'agit d'une première étude. Dès lors cette question perd de son sens, mais l'analyse de la prévalence pourra être rapportée aux études françaises ou nord-américaines.

Nous nous garderons bien de confondre les faits divers avec la violence à l'école conçue comme fait social.

Les violences scolaires sont les résultats des stratégies développées par différents acteurs de la communauté scolaire pour assurer leur « survie » dans l'école en tant qu'institution.

Il en est ainsi pour les violences physiques et les violences symboliques qui peuvent caractériser des systèmes éducatifs spécifiques en fonction des mécanismes institutionnels qui les déterminent et les définissent. La particularité de l'école en tant qu'institution, c'est sa dépendance à l'égard des institutions supérieures qui l'ont créée et sa tendance à l'autonomie qui fait qu'elle se dote de moyens nécessaires pour fonctionner pour elle-même.

Concrètement, ce travail comporte cinq parties.

1- La première partie expose les fondements méthodologiques adoptés, fait dialoguer les courants théoriques tout en définissant les concepts essentiels pour appréhender globalement le sujet ;

2- La deuxième partie, après un survol historique de la violence sociale en Haïti, présente succinctement les valeurs sous-jacentes de la violence dans la classe, développe les limites d'extension du concept de violence ;

3- La troisième partie analyse le parcours des actes de violence à l'école et les relations pédagogiques ;

4- La troisième partie analyse la violence dans la classe, traite les phénomènes de violence en milieu scolaire ;

5- La cinquième partie met d'abord en lumière le contexte sociétal de la violence scolaire qui, subséquemment, entrave le développement du pays, présente les stratégies de prévention de la violence scolaire et les politiques publique en matière d'éducation en Haïti. Ensuite, elle exploite et analyse les extraits des données recueillies auprès des personnes ressources interrogées dans le cadre de la recherche. Enfin, elle présente une vue analytique synthétisant les principaux enseignements du travail

PREMIERE PARTIE

LES DEMARCHES INTELLECTUELLES, THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I
LES DEMARCHES INTELLECTUELLES

1.1-Problématique de la recherche

Dans les écoles en Haïti, il semble se développer une situation qui aurait dû se transformer en violence. Ce sont les relations entre enseignants et enseignés qui se sont soldées par des tensions. Ces tensions paraissent naître de l'incapacité de transmission des connaissances par les enseignants aux enseignés et aussi de l'incapacité des enseignants à gérer la salle de classe. Voulant être certain des causes et des effets que produisent ces tensions, nous nous sommes intéressé à chercher leurs véritables causes et effets.

C'est dans ce contexte que notre thèse s'articule autour de la question de recherche suivante:

Quels étaient les déterminants sociétaux et institutionnels des actes de violence scolaire en Haïti ?

1.2- Hypothèses de la recherche

Deux hypothèses ressortent de notre questionnement de recherche :

1- Le recours par les enseignants à la méthode traditionnelle pour faire passer le message aux apprenants conduit au développement des phénomènes de violence scolaire en Haïti.

2- L'importance de ces violences serait liée à l'écart entre le niveau d'aspiration et le niveau de satisfaction des individus.

1.3-Le champ spatio-temporel retenu

L'aire géographique choisie est le territoire haïtien et le repère chronologique adopté est la période 2010-2013.

1.4- Justification des hypothèses

Cette recherche est issue d'une réflexion profonde sur les phénomènes de violence en milieu scolaire haïtien.

Haïti a signé plusieurs conventions qui visent à éliminer la violence sous quel qu'angle que ce soit. Pourtant, à l'école, la violence a fait couler beaucoup d'encre. C'est cela qui nous pousse à aller jusqu'au bout pour comprendre pourquoi la violence perdure en milieu scolaire haïtien ?

1.5- Raison d'ordre spécifique

Originaire d'Haïti, il nous paraît nécessaire de réaliser un travail sur les problèmes de violence auxquels les écoles se trouvent confrontées. Cette recherche est dictée par un réel souci d'apporter une modeste contribution aux réflexions et aux efforts déjà déployés par d'autres chercheurs en vue d'aider la communauté nationale à identifier certains facteurs nuisant au bon fonctionnement du système éducatif haïtien (SEH). Notre choix est motivé d'abord par la faiblesse du secteur de la formation professionnelle en matière d'éducation et par son impuissance à mettre en œuvre des politiques, à édicter des règles claires de fonctionnement.

Ensuite, nous avons choisi de travailler sur ce sujet parce que nous avons voulu ; comprendre les difficultés multiples entourant les phénomènes de violence scolaire en Haïti. Enfin, ce travail nous est d'une grande utilité et nous permet d'avoir une meilleure lecture du fonctionnement du système éducatif. Et il devra nous servir de point de repère pour nos recherches futures dans les domaines de l'éducation et de formation professionnelle.

1.6- Raison d'ordre général

La formation joue un rôle important dans le processus de développement d'un pays. En Haïti, des enfants en âge scolaire ont encore des difficultés pour accéder à l'éducation.

Des jeunes en quête de formation n'arrivent pas à trouver des centres de formation et d'apprentissage bien équipés susceptibles de leur garantir une formation qui peut leur permettre d'aborder le marché du travail avec plus d'assurance.

Ce travail, qui analyse la politique de prévention et de formation professionnelle en Haïti, met l'accent sur les phénomènes de violence scolaire en faisant ressortir les facteurs matériels, contextuels et immatériels qui agissent négativement sur la vie du pays.

1.7- Domaine de la recherche et cadre d'analyse

Cette recherche, portant sur la politique de prévention des phénomènes de violence scolaire et de formation professionnelle en Haïti, se situe dans le champ des sciences sociales. Les phénomènes de violence scolaire impactent le système éducatif et agissent globalement sur le système social.

Étant donné que le travail porte sur le lien entre les enseignants et les élèves en matière d'éducation et de formation, on peut le regrouper également dans le champ de la sociologie de l'éducation. Vu que le travail met l'accent sur les phénomènes de violence liés à l'éducation, on peut le regrouper dans le domaine des sciences de l'éducation.

Pour réaliser ce travail, nous avons eu recours à deux cadres de référence analytique : l'analyse stratégique[19] et l'analyse systémique[20].

1.7.1- L'analyse stratégique

L'analyse stratégique est un modèle d'analyse organisationnelle qui part du postulat que « *les organisations sont des construits sociaux c'est-à-dire qu'elles sont le produit contingent des relations de pouvoir entre des acteurs contraints par des situations d'interdépendance*[21] ».

Au-delà de règles formelles, la vie organisationnelle est l'expression de multiples jeux stratégiques qui se nouent entre des acteurs.

Dans une organisation, quelle que soit sa taille, les comportements des membres ne sont pas complètement fixés par les prescriptions formelles. Loin des motivations ou des considérations de type psychologique, les comportements des individus dans le champ organisationnel sont toujours stratégiques.

Les membres d'une structure organisée sont des acteurs qui savent jouer, développer des alliances et nouer des relations de pouvoir afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

---

[19]FREIDBERG E. (1993). *Le Pouvoir et la règle*, Le Seuil, Paris.

[20]MELEZE J. (1972). *L'analyse modulaire des systèmes de gestion*, A.M.S., Puteaux, France : Éditions hommes Et techniques.

[21]FOUDRIAT M. (2005). *Sociologie des organisations*, Pearson Education, Paris, p.153.

Ils poursuivent des objectifs et ont des intérêts qui ne correspondent pas forcément à ceux de l'organisation. Ces intérêts constituent, pour eux, des éléments mobilisateurs. Ils surveillent des occasions, saisissent des opportunités, utilisent des ressources et développent des stratégies pour les défendre.

Pour Crozier et Friedberg, la constatation de relations de pouvoir ne peut se faire en dehors du diagnostic de l'existence d'un système. Le postulat que sous-entend-leur raisonnement « *c'est qu'il ne peut y avoir pouvoir sans structuration et que structuration suppose régulation, c'est-à-dire que nous devons nous trouver dans le cas d'un système*[22] »

L'action collective peut alors se comprendre à partir de l'analyse du système d'action concret. Le système d'action concret est un ensemble de jeux structurés entre des acteurs interdépendants dont les intérêts peuvent être divergents et même contradictoires. Un système est par définition un ensemble interdépendant. L'interdépendance des parties constitue la définition basique d'un système. Tout acteur participant dans une action collective entretient des rapports privilégiés avec certains interlocuteurs que Crozier et Friedberg appellent relais. « *En tant que représentant, le relais est structurellement un ''traite'' en puissance*[23]».

Dans un système d'action concret, « *les acteurs participent à des jeux dirigés par certains objectifs (...) les jeux sont plus ou moins intégrés et articulés les uns aux autres*[24]. « *La règle du jeu correspond aux types d'échanges qui apparaissent, aux yeux des acteurs, comme le moins perdant, compte tenu de leurs ressources et de leurs contraintes*[25]».

Tous les acteurs ne participent pas forcément aux différents jeux. Les règles constituent autant de contraintes que de zones d'incertitude à travers lesquelles les acteurs trouvent leurs marges de manœuvre.

Dans la théorie de l'acteur, les règles sont celles qui sont définies par l'organisation (règles formelles) et les pratiques informelles (règles informelles) qui structurent les relations entre les acteurs. Elles traduisent la présence de rapports de pouvoir entre plusieurs acteurs.

---

[22]CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). *Op. Cit*, p. 249.
[23]CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). *Op. Cit*, p. 168.
[24]BROUSSELLE A. et CHAMPAGNE F. (S.d.). L'analyse stratégique, modèle d'analyse ou démarche théorique pour l'évaluation de l'implantation, Centre de Recherche de l'Hôpital Douglas/Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Santé, Université McGill/Université de Montréal, texte dactylographié, p. 2.
[25]FOUDRIAT M. (2005). *Op.cit*, p.172.

La notion de pouvoir se réfère à la capacité dont dispose un acteur pour influencer les autres acteurs en utilisant à son profit les ressources disponibles lors de l'échange, ce qui lui permet de maîtriser, dans une certaine mesure, les zones d'incertitudes de l'organisation qui sont vitales pour les autres acteurs.

Dans un système d'action concret, « *le pouvoir est inséparable de la relation à travers laquelle il s'exerce et qui lie entre elles des personnes autour d'enjeux chaque fois spécifiques* [26]». Le pouvoir n'exclut pas la coopération qui se développe entre les acteurs. Entre les acteurs, il y a un rapport de dépendance mutuelle et déséquilibrée en tenant compte des ressources inégales dont ils disposent. Du point de vue des acteurs, les sources de pouvoir sont au nombre de quatre: l'expertise technique, le savoir, les savoir-faire ; la maîtrise des informations. La maîtrise des règles, la connaissance des procédures de l'attribution des moyens et le contrôle des relations avec l'environnement sont pertinents pour l'organisation ou pour toute partie de celle-ci. L'étude des relations de pouvoir permet de dégager des stratégies d'acteurs relativement stables. La stratégie des acteurs représente leur position, leur parti dans le jeu. Les stratégies des acteurs sont fonction de leurs intérêts mais aussi de leurs ressources.

L'analyse stratégique est le modèle d'analyse auquel nous joignons notre cadre de référence théorique. En considérant les positions et les actions des différents intervenants de l'école en termes de stratégie et de jeux, cette approche permet de mieux saisir et de comprendre les enjeux des acteurs en présence, face à un plan directeur appelé à prévenir la violence scolaire.

1.7.1.1- Jeux et stratégies des acteurs

Le jeu est un mécanisme concret grâce auquel les acteurs du système éducatif structurent leurs relations et un instrument qu'ils utilisent pour régler leur coopération. Faisant du jeu l'un des instruments de leurs actions, les divers acteurs intervenant dans le secteur d'éducation concilient liberté et contrainte pour avoir accès aux ressources de ce secteur d'activité sans se rendre compte du phénomène de violence qui ronge ce secteur.

[26]FRIEDBERG E. (1993). *Le pouvoir et la règle*, Éditions du Seuil, Paris, p. 113.

1.7.2- L'analyse systémique

En considérant le système éducatif comme un sous-système du système politique et le système politique un sous-système du grand système social, nous nous sommes inspiré de l'analyse systémique pour mieux conduire le travail. Nous avons été amené à analyser les articulations supposées qu'il pourrait y avoir entre les stratégies suivies en matière de politique de prévention des phénomènes de violence en milieu scolaire et la formation professionnelle sur le marché du travail.

L'approche systémique, écrit Mélèze, « *est un processus qui tend à faire évoluer l'organisme auquel il s'applique en débloquant des latitudes d'initiatives et de changement : on élabore en premier lieu un "baby-system" finalisé, fortement ouvert sur l'environnement et doté des capacités d'adaptation et d'apprentissage. La structuration de chaque partie du système, la définition de ses liaisons, de ses méthodes et de ses procédures vont se développer progressivement paressais-erreurs au contact de l'environnement, par ajustements successifs et par accroissement de la variété de contrôle*[27]».

Et Watzlawick déclare que: « *Pour l'essentiel, cette règle stipule que l'on ne doit jamais se fixer comme but de résoudre totalement et définitivement un problème, mais que l'on doit se borner à tenter de l'améliorer ou de l'atténuer*[28] ».

Évoluant dans un environnement mouvementé depuis plus de vingt ans, le système de formation, étant l'un des sous-systèmes du macrocosme social haïtien, s'est-il adapté au changement survenu au niveau de l'environnement éducatif et social ?

Comme entité du social, le sous-système de formation professionnelle est en interaction avec un ensemble d'éléments inter-reliés (politique éducatif, culturel, technologique, environnemental) qui tendent à perpétuer leurs liens et à ne pas changer. Suivant ce principe, toute politique éducative innovante qui vise l'amélioration de cette branche pourrait être récupérée par des tiers qui spontanément tenteraient de la freiner ou de boycotter ses objectifs et ses effets (stratégie des acteurs).

---

[27]MÉLÈZE J. (1972). *Op. Cit*. p 79-80.

[28]WATZLAWICK, P. (dirigé par), (1980). *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*, Paris: Seuil, Points #186, trad. de l'américain par J., Wienner-Renucci et D. Bansard, (1978), "The Language of Change. Elements of Therapeutic Communication", New York: Basic Books Inc., p. 79.

Le secteur de la formation comme tout système qui atteint l'équilibre et la cohésion dans son fonctionnement refuse et rejette les facteurs perturbateurs qui pourraient rompre cet équilibre et créer de l'instabilité et des tensions dans les relations entre le tout et les parties.

Dans ce sens, les changements à apporter au niveau du monde de la formation, même s'ils sont nécessaires pour une meilleure performance de ce sous-secteur, peuvent être considérés par certains acteurs du système comme des éléments contre-productifs et nuisibles à la stabilité du système (enjeux des acteurs). Entretenant des relations actives avec l'environnement, le système de formation répond aux perturbations qu'il reçoit en provenance de ce dernier. Le système de formation est doté des moyens spécifiques en termes de méthodes, procédés et règles pour pouvoir établir des échanges actifs avec l'environnement.

Par exemple, les examens d'État qui permettent d'accéder à un diplôme sont un espace de dialogue entre le système de formation et la société. Les finalités et les buts poursuivis étant exprimés, un système finalisé, écrit Mélèze, « *est un ensemble organisé de moyens, méthodes, règles et procédures qui permet d'obtenir des réponses satisfaisantes de l'environnement*[29]»

[29]MÉLÈZE J. (1972). *Op. Cit*. p. 53.

CHAPITRE II

LES DEMARCHES METHODOLOGIQUES

2.1- Schème de la recherche

Dans cette section, nous présentons les dispositifs scientifiques, le recueil des informations et la sélection des données sans ignorer la question épistémologique. Toutes les techniques de recueil des données utilisées relèvent en principe d'une même visée : l'administration de la preuve. Plusieurs cas de figure sont repérables. Ou bien, les données existent déjà, soit sous la forme scientifique de travaux antérieurs, soit sous une forme brute, dans le cadre de la production statistique publique ou privée au sein de banques de données, d'archives et de comptes-rendus accessibles au chercheur. Autrement, il doit les recueillir lui-même au moyen de techniques quantitatives et/ou qualitatives.

Dans les deux premiers cas, lorsque le recueil est déjà réalisé, par-delà des éventuelles difficultés matérielles d'accès aux données, la principale tâche du chercheur est de reconstituer le mode de production de ces données.

Qu'ils soient liés à la construction de l'objet de recherche, d'étude, à la théorie choisie, à l'échantillon sélectionné, à l'institution qui les réalise, à l'organisme qui les commandite, il est aussi utile de traiter les matériaux recueillis par des méthodes non réactives, telles l'analyse de contenu.

Dans le troisième cas, le plus fréquent, le chercheur doit produire ses propres données grâce à une enquête par questionnaire, interrogation particulière à portée généralisable dans un but d'administration de la preuve et sans intentionnalité de modifier opinions, attitudes ou représentations.

Dans ce cas, le chercheur qui procède par enquête, construit son propre terrain, de manière à pouvoir valider ou invalider ses hypothèses.

Dans notre travail, nous nous sommes trouvés dans la situation de celui qui doit produire ses propres données grâce à une enquête par questionnaire. En plus, nous avons effectué des entretiens auprès des élèves et des enseignants. Nous aborderons successivement la question du choix de la population à interroger et de la définition de l'échantillon et ceci avant de traiter celle de la construction des questionnaires, de leur application, de leur dépouillement, du traitement des réponses. La question première consiste à se demander: quelle population, il est nécessaire de connaître avant de s'intéresser aux questions d'échantillonnage.

2.2- L'investigation documentaire

Toute étude de portée sociale qui se veut scientifique, n'étant pas exploratoire, est insérée dans les recherches antérieures si l'on veut respecter l'aspect cumulatif de la science. Nous avons fait une investigation documentaire pour voir ce qui a été déjà réalisé sur notre thème de recherche. Cette phase nous a permis de construire le cadre théorique, le cadre conceptuel et la bibliographie. Elle nous a aidé également à circonscrire la revue de la littérature, exploiter à fond le sujet en nous référant aux travaux scientifiques, ouvrages, revues, journaux, documents officiels et données numériques disponibles sur notre sujet de recherche.

L'analyse que nous avons faite, dans cette partie, n'est ni une analyse de contenu ni une analyse linguistique mais d'exploitation des documents. Elle nous a permis d'avoir une meilleure lecture du sujet de recherche et de peaufiner nos réflexions sur le cadre spatiotemporel haïtien. Concrètement, l'investigation documentaire nous a permis de faire :

- Le recensement et l'exploration des documents présentant l'évolution des phénomènes de violence scolaire ;
- l'exploration des dossiers traitant la prévention de la violence scolaire ; l'état des lieux des politiques nationales d'éducation, de formation sur la gestion des conflits

2.3- La population de la recherche : les écoles secondaires en Haïti

La République d'Haïti est située dans le bassin Caraïbe et fait partie des Grandes Antilles. D'une superficie de 27 750 km2, cette république occupe le tiers de l'île alors que la République Dominicaine de langue espagnole, sa voisine, s'étend sur la proportion orientale.

La population haïtienne est proche de 8, 4 millions d'habitants. La capitale, Port-au-Prince, concentre à elle seule 1 million et demi d'habitants. Haïti a deux langues officielles : le créole et le français.

Le créole est la langue de la majorité des Haïtiens. Il n'en est pas de même du français, qui est une langue apprise le plus souvent en milieu scolaire.

Ancienne colonie française, indépendante depuis 1804, la République d'Haïti s'est longtemps enorgueillie d'être la première République Noire du Monde. Il serait impropre de parler de communauté ethnique pour Haïti, dans toute l'acception du terme. Ce Pays, véritable microcosme, est « la terre des indescriptibles fusions ethno-raciales, un creuset d'humanité. »

On retiendra que le facteur de métissage issu de la colonisation a mis en présence deux phénotypes : les noirs et les mulâtres. Un binôme, qui fut longtemps considéré comme équivalent respectivement à « Pauvres et Riches ». En effet, la communauté des mulâtres a été pendant longtemps la seule élite possédante du pays.

Quand on se penche sur la chose scolaire en Haïti, on se rend compte que le terme de système est impropre pour parler du milieu, vu le fonctionnement quasi monadique des différentes institutions.

En effet, une mosaïque d'entités interviennent dans le milieu éducatif qui n'est régulé ni par un mécanisme de partenariat ni par un cadre légal opérationnel (Constant, 2007). Ce fonctionnement éclaté a des répercussions sur la qualité de l'éducation et en particulier sur la formation des enseignants. Cependant, la structuration académique reste pertinente, en tant qu'elle codifie ce milieu.

2.4- Échantillonnage

L'enquête s'est étendue aux écoles secondaires du Centre, situé sur l'axe routier reliant le département de l'Ouest où se situe Port-au-Prince, centre politique et administratif du pays ; aux départements du Nord, du Nord 'Est et du Nord-Ouest. Au Sud, il donne accès à la région de l'Artibonite, où se trouve la ville des Gonaïves, « la Cité de l'Indépendance.

Le département du Centre est essentiellement connu à travers l'histoire de la résistance opposée aux forces de l'occupation étrangère qui piétinèrent la fierté nationale haïtienne pendant dix-neuf ans. Hinche, chef-lieu de ce département, rappelle le principal organisateur des luttes de libération : Charlemagne Péralte. La ville est souvent désignée en référence à la mémoire de ce farouche patriote.

2.5- Instruments de collecte des données

Si dans la rédaction du questionnaire, la formulation des questions est déterminée à la fois par la nécessité de vérifier la ou les hypothèses, et aussi par l'exploitation statistique qui en sera faite, cela implique que l'on doit valablement considérer les réponses à chaque question.

En conséquence, le questionnaire doit être identique pour tous les enquêtés envisagés. Aucune modification de l'énoncé des questions ne peut intervenir au cours de la passation des questionnaires.

La formulation des questions est une phase cruciale du déroulement de l'enquête.

La standardisation doit être absolue. En effet, le questionnaire est un instrument par nature standardisé, à la fois dans le texte et dans l'ordre des questions envisagées, sans aucune adaptation, ni explication complémentaire. L'anonymat étant la règle, le questionnaire doit conduire au plus vite à l'enquête.

Débuter par une question fermée clôt souvent la réflexion et suggère ensuite des réponses sèches et brèves limitant la portée de l'enquête. Les conditions matérielles de l'interrogation ont également des effets sur la qualité des réponses. La brièveté des réponses aux questions ouvertes est un signe qui doit alerter sur les conditions de leur compréhension.

La longueur du questionnaire et la durée totale de sa passation doivent être adaptées à l'âge, aux caractéristiques culturelles, à la disponibilité du répondant avec une durée qui s'est située entre 10 minutes et une demi- heure au maximum. Cependant, le questionnaire adressé aux enseignants a pu dépasser 20 minutes mais pas plus que 30 minutes. Tandis que pour les élèves, le temps fixé est de 20 minutes au maximum pour remplir convenablement le questionnaire.

Pour les entretiens, que ce soit auprès des élèves ou auprès des enseignants, des parents ou des chefs d'établissement, la durée totale ne dépasse pas 25 minutes.

CHAPITRE III
DEMARCHES THEORIQUES

3.1- L'approche systémique

L'approche systémique explique la violence comme étant la conséquence de l'éclatement du système social, associant contraintes externes et internes. Émile Durkheim postule que les crises économiques, morales et politiques entraînent une dérégulation des normes de fonctionnement et des valeurs collectives. D'où, une fragilisation de la cohésion du groupe qui favorise l'émergence de comportements violents.

3.2- Le concept de violence symbolique

Le concept de violence symbolique connait une notoriété particulière avec Pierre Bourdieu [1992] qui en fait l'un des axes de sa pensée sociologique.

Pour lui, le concept de violence fonctionne grâce à un double mécanisme de reconnaissance et de méconnaissance. La domination des uns n'est possible hors les cas, rares en démocratie, de recours à la force physique, que parce que les dominés reconnaissent comme légitime l'ordre dominant tout en méconnaissant son caractère arbitraire d'ordre aliénant. Ce mécanisme de « servitude volontaire » (La Boétie) est, selon l'auteur, redoutable puisque la violence invisible, pour ceux sur qui elle s'exerce (et parfois même invisible au nom de qui elle s'exerce) apparaît comme totalement intériorisée dans l'habitus de chacun (système des dispositions individuelles issues de la socialisation de classe).

La pire des violences symboliques est ainsi la certitude que les choses « vont de soi », ce qui permet de légitimer l'ordre social « tel qu'il est », c'est-à-dire inégalitaire. Pour Bourdieu, l'État ainsi que les institutions et pratiques de l'ordre dominant (l'école, l'université, les médias, le langage politique) sont autant de lieux ou d'expressions d'une violence symbolique tendant à masquer sous le couvert du naturel des rapports de domination invisibles, mais aux effets sociaux redoutables.

Le travail du sociologue, selon Pierre Bourdieu, doit conduire à dévoiler aux yeux des dominés, comme à ceux des dominants, la réalité dissimulée de ces mécanismes de violence. En revanche, la violence physique semble à l'inverse beaucoup plus aisée à définir. Elle est directement liée à l'exercice d'une agression et immédiatement fondée sur la perception d'une douleur. Mais si sa définition est facile, la pluralité de ses modes d'expression rend l'approche de la notion particulièrement complexe.

De fait, on distingue trois façons d'analyser la violence :

1. La première revient à la considérer non seulement comme contingente à l'ordre social ordinaire [Eckstein, 2002], mais aussi comme manifestation rendue nécessaire par un dysfonctionnement de la société. On pourra aussi parler d'une violence passionnelle servant à exprimer une rage collective ou individuelle, une frustration et une colère passagère.

2. La deuxième, à l'inverse, pense la violence comme étant à la fois « inhérente » à l'action et au système politique, mais encore comme une autre expression collective qui répond à une logique de stratège et non plus à la seule emprise passionnelle.

Pour le maintien de l'ordre par exemple dont l'objectif n'est pas d'anéantir un ennemi mais de le ramener dans le droit chemin, l'État utilise la violence. C'est aussi la violence utilisée par certains groupes contestataires (syndicats, mouvements sociaux) qui use d'une radicalité souvent faite pour se faire entendre du pouvoir sans jamais prendre le risque d'une violence aveugle qui menacerait leur réputation.

3. Enfin, la dernière façon de lire la violence revient à s'intéresser à sa dimension identitaire.

Elle n'est plus seulement pensée comme une expression de colère, elle est avant tout un moyen d'affirmer l'identité collective ou individuelle de ceux qui la pratiquent ou, à l'inverse, c'est une façon de dénier l'identité de ceux qui la subissent.

3.3- Cadre théorique retenu

La violence scolaire a été abordée sous trois angles : celui de l'école, de la famille ou de la société.

Certains aspects du système éducatif ont d'abord été incriminés. Dans ce cadre, Erick Debarbieux a déclaré qu'elle trouvait sa source non seulement dans l'organisation scolaire, mais aussi dans les conditions de vie de l'école et dans l'effectif trop important de beaucoup de classes.

3.3.1- Les causes de la violence sont liées au système éducatif

Colin, un autre chercheur, l'attribue au manque de formation de certains acteurs du système, en l'occurrence, les enseignants. Ainsi, il a émis l'hypothèse que les établissements les plus affectés par la violence étaient ceux où les élèves jugeaient le plus négativement les enseignants et où il existait une mauvaise relation entre les enseignants et la direction de l'école.

Le comportement de certains professeurs peut ainsi être parfois à l'origine de conduites violentes des élèves : le manque de justice et d'équité envers eux, l'abus des mesures disciplinaires et l'effritement des relations maître/élève en constituent les principales figures (Charlot, 2000).

3.3.2- Les causes de la violence sont liées à l'élève

Si certains sont d'avis que le système éducatif exerce lui-même de la violence à travers toute son organisation, Dupâquier (1999) avance que cette violence viendrait aussi des élèves : certains comportements troubleraient la bonne marche de l'apprentissage venant témoigner de problèmes au niveau de leur sens moral, de leur manque de repères, de déficits sur le plan de l'intégration des normes et des valeurs, de problèmes d'intolérance et de préjugés.

3.3.3- Les causes de la violence à l'école sont liées à la famille et à la société

Pour certains, la violence scolaire s'inscrit dans la crise sociale en général et en particulier dans les familles. On parle entre autres de la pauvreté, du faible niveau culturel des parents, de l'incapacité des parents à offrir une supervision adéquate à leurs enfants ; de leur manque de coopération et de leur faible rapport avec l'école ; de l'absence de modèles efficaces de communication et de capacité à gérer et résoudre des conflits.

Colin a parlé aussi de plusieurs facteurs sociaux qui sont considérés comme responsables de la violence en milieu scolaire tels que: les crises politiques et économiques, le chômage et l'exclusion.

DEUXIEME PARTIE

L'HISTOIRE DE LA VIOLENCE EN HAITI, LES LIMITES D'EXTENSION DU CONCEPT DE VIOLENCE ET LES VALEURS SOUS JACENTES DE LA VIOLENCE

CHAPITRE IV

SURVOL HISTORIQUE DE LA VIOLENCE EN HAITI

Ce chapitre nous permet de situer la violence dans l'espace et dans le temps, ceci depuis les périodes coloniales jusqu'à nos jours. Il nous a permis de comprendre le fondement de la violence sociale en Haïti et son rapport avec la violence scolaire.

4.1- Période coloniale

Pendant la période coloniale, notamment avant l'arrivée de Toussaint Louverture sur la scène politique, l'esclave et ses enfants n'avaient pas droit à l'éducation. Les formes d'éducation étaient surtout réservées à l'avantage du maître. L'éducation religieuse était utilisée pour contraindre les esclaves à accepter leur sort. En 1492, Christophe Colomb, par l'intermédiaire de la « Conquista », rend le continent Américain, (Nouveau Monde), accessible aux habitants des autres parties du monde.

Depuis cette époque, l'île d'Haïti, alors connue sous le nom d'Isla española, espace partagé, au fil du temps entre colons espagnols et français, n'a pas cessé d'attirer les Européens par ses richesses agricoles, minières et ses multiples ressources. Les habitants de cette terre furent obligés de se soumettre à l'état d'asservissement qui leur était imposé par les Européens. En moins de trois décennies, la violence des conquistadores avait conduit à l'extermination quasi intégrale des aborigènes amérindiens.

Les guerres d'occupation coloniale, l'imposition des travaux forcés en vue d'exploiter les ressources minières, l'organisation systématique de l'esclavage à travers divers modèles, notamment l'Encomienda, le Repartimiento, furent à l'origine du génocide d'une population constituée de plusieurs millions d'habitants. Haïti était l'île la plus peuplée de l'espace caraïbe.

Dans le sillage du premier génocide, les aventuriers de l'Europe colonialiste procédèrent à l'organisation de la Traite négrière qui devait répondre aux besoins de main-d'œuvre dans le cadre de l'économie des grandes plantations esclavagistes. L'Afrique fut alors dépouillée de ses forces vives à travers la pratique multiséculaire de la traite négrière. Aucune période de l'histoire universelle n'intègre autant violence. Saint-Domingue, la perle des colonies françaises, était un chef d'œuvre d'inhumanité. Le code noir, élaboré par Jean-Baptiste Colbert, célèbre ministre de Louis XIV, assimilait l'esclave à un bien meuble. Cet être chosifié se trouvait en complet désaccord avec un programme d'éducation qui revient plutôt à des humains.

Dans la mesure où il existait cet aberrant euphémisme connu sous le nom d'éducation religieuse, le catholicisme s'est performé comme l'un des axes déterminants de la machinerie coloniale esclavagiste.

Charles Tardieu divisait l'éducation coloniale en plusieurs axes principaux dont l'instruction Religieuse, la forme d'éducation la plus répandue, qui véhiculait l'idéologie esclavagiste et qui visait à faire accepter et à pérenniser le système établi. Le *Code Noir* de 1685 obligeait les colons à faire venir des aumôniers sur l'habitation afin d'enseigner la religion. Il fallait les endoctriner pour faciliter leur adhésion au système esclavagiste et leur faire prendre le ton de l'habitation. La religion chrétienne à la base de cette forme d'éducation véhiculait en conséquence une philosophie spéciale : l'idéologie esclavagiste. Cette forme d'éducation visait avant tout à maintenir l'esclave dans l'état d'asservissement qui lui était imposé.

C'est dans cette dynamique que l'éducation religieuse était alors utilisée comme un pouvoir de violence symbolique pour imposer le système esclavagiste et maintenir, assurer sa pérennité. Avec le rapport de force qui existait entre les colons et les esclaves de Saint-Domingue, les obligations religieuses basées sur le pouvoir oppressif des colons étaient imposées comme des principes légitimes.

En effet, les curés étaient tenus de procéder à des publications au profit du maintien de l'esprit qui devait imprégner le milieu colonial esclavagiste.
En dépit de ces savantes combines, l'esclave se rebellait. D'où la pratique du marronnage, du suicide, de l'empoisonnement, de l'infanticide.
Les obligations religieuses, nous permettent de comprendre comment les colonisateurs se servaient de la religion catholique, pour renforcer cette violence symbolique, à côté des violences physiques que les colons exerçaient déjà sur les esclaves. Toutefois, malgré les contraintes, les esclaves avaient tenté d'apprendre à lire et à écrire dans la clandestinité. La période coloniale est donc dominée par l'interdiction totale faite aux esclaves d'accéder à l'instruction.
Le type d'éducation qu'ils recevaient, l'éducation religieuse, n'était qu'une forme de violence visant à les obliger à accepter les conditions inhumaines auxquelles ils étaient assujettis. L'arrivée de Toussaint Louverture sur la scène politique à Saint-Domingue, la plus riche colonie française n'était toutefois pas sans effet dans l'histoire de l'éducation des esclaves. Concevoir un authentique système éducatif était en complet désaccord avec l'idéologie coloniale et le fonctionnement de la machinerie esclavagiste, oppression jusqu'au tréfonds de sa conception.

4.2- La période Post indépendance en Haïti

Quatre périodes peuvent être distinguées dans l'étude des violences qui ont marqué l'histoire d'Haïti. La violence de chacune de ces périodes génère avec ses acteurs, ses objectifs et ses moyens. Tour à tour, nous verrons que ces périodes combinent les formes de violence dans des proportions variées avec des incidences dans le combat politique.
D'abord, ce sont les situations où le système politique est encore trop faible pour éliminer la violence des combats qui se livrent entre les protagonistes assoiffés de pouvoir.
Le fait politique est distinct du fait étatique, mais aussi de celui qui est propre à une communauté politique. Il s'agit d'une différence nécessaire au développement de la régulation.

La faiblesse du politique se caractérise notamment par l'absence d'une communauté politique fondée sur un consensus entre gouvernants et gouvernés sur un mode d'existence collective pour la réalisation d'objectifs en vue du bien-être de tous. Elle est caractéristique des sociétés fragmentées, rigides où les clivages tendent à se superposer. L'émergence de l'Etat, appareil politico-administratif, suppose au préalable non seulement l'existence d'une communauté politique, mais la différenciation de celle-ci en groupes sociaux.

Ces groupes doivent être prêts à assumer, de par leur position, des fonctions spécialisées. En leur absence, l'institution qui répond au nom de l'Etat porte toutes les marques d'un appareil reproduisant l'ordre sur un mode mimétique. Ainsi, il serait trop faible pour monopoliser les armes à son seul profit.

La faiblesse de l'Etat, résultant de la faiblesse d'une communauté politique haïtienne, traverse toute l'histoire du pays. Ces périodes correspondent aussi à la violence du jeu politique suivant laquelle le détenteur du pouvoir veut le détenir tout entier. Les combats politiques, écrit Maurice Duverger, prennent une forme militaire quand l'opposition ne dispose pas d'autres moyens, quand elle est privée de toute possibilité d'expression, ou quand celles qu'on lui reconnait sont inefficaces. La plupart des hommes politiques et des chefs d'Etat du pays ont été forcés de s'exiler quand ils ne détenaient pas les rênes du pouvoir.
Quand ce n'est pas l'exil, ce sont les persécutions qui peuvent aller jusqu'à l'élimination physique des membres de l'opposition ou des collaborateurs d'un gouvernement déchu. La mort de Dessalines, écrit Rémy Zamor, entraine des représailles contre ses amis.
A Port-au-Prince, Germain Frère est exécuté, Mentor et B. Tonnerre sont jetés en prison puis horriblement exterminés. Dupuis, Chanlatte, Charéron, les autres membres du Conseil Privé ont le temps de se réfugier dans le Nord auprès de Christophe. Dans le Sud, Moreau Herne et Guillaume Lafleur sont éliminés. Tous les protégés de l'Empereur sont traqués ou poursuivis dans ces deux départements.
Telles furent les pratiques établies dans la nation naissante, qui se poursuivent jusqu'à nos jours et qui allaient marquer les mœurs au point de devenir un trait fondamental de la culture politique du pays[30].

[30]Dans ce contexte, toute poursuite même légale d'un acteur politique est vite dénoncée par ses partisans comme une persécution politique. La tradition ainsi établie ne constitue nullement un facteur favorable à la mise en place d'un état de droit. On a vu récemment que les jugements des partisans du président Aristide par des tribunaux des États-Unis pour des crimes commis pendant son gouvernement n'ont

Finalement, on verra que ces périodes correspondent aussi au troisième cas de figure décrit par Maurice Duverger : « les combats politiques se règlent par les armes quand les militaires cessent d'être au service de l'Etat, à la disposition des gouvernants et se jettent eux-mêmes dans la lutte pour le pouvoir ». En fait, on peut aller plus loin et soutenir qu'aucune force armée en Haïti ne s'est jamais considérée au service de gouvernants.

La constitution de l'armée par les Américains répondra plutôt à l'objectif contraire. Soumettre les gouvernants à ses vues. On verra en effet que l'intrusion de l'armée haïtienne dans la vie politique du pays fut systématique jusqu' à son démantèlement en 1994.[31]

4.2.1-La période des baïonnettes (1804-1915)

Les violences du long dix-neuvième siècle haïtien (1804-1915), le siècle des baïonnettes, ont valu à l'histoire du pays la réputation d'être écrite dans le sang[32]. On trouve une correspondance entre l'instabilité politique qui se développe dans le pays et celle qui a été observée dans toute l'Amérique latine de la période post coloniale.

Il s'agit d'un siècle de violence politique caractérisé par des soulèvements des chefs militaires régionaux entraînant avec eux des membres de la population civile, avec l'objectif déclaré de renverser un président en place pour le remplacer.

On ne compte plus le nombre de révolutions de ce genre, parties du sud et surtout du nord dans le pays, avec toujours pour objectif la conquête du pouvoir central.

---

donné lieu en Haïti à aucune contestation, comme ce fut le cas pour ses partisans jugés en Haïti. Ceci montre, s'il en était besoin, que le système judiciaire en Haïti est considéré comme incorporé à la politique partisane et peut faire l'objet des pressions politiques. Les organisations non gouvernementales, nationales et internationales, pour la défense des droits de l'homme, aidés en ce sens par les nouvelles technologies de la communication, pourront à l'avenir contribuer à produire des changements dans le traitement de tels cas. Certaines de ces organisations sont déjà accusées de partisannerie en Haïti même, et ne manqueront pas de faire face aux résistances culturelles quant à leurs velléités de défendre l'universalité des droits et libertés.

[31] Évidemment, le rôle des forces armées dans la politique ne saurait être compris en dehors des rapports de forces dans la société, de l'absence des règles de droit légitimes pour la régulation du jeu politique et de la tendance des acteurs politiques à les utiliser comme moyens pour atteindre leurs objectifs. Dans une entrevue accordée à Barry B. Levine en 1988, Gérard Latortue, ministre des affaires étrangères du gouvernement de quatre mois de Leslie Manigat, fait remarquer que Manigat considérait l'armée comme un grand électeur. C'était un plus pour lui, de la même manière que certaines gens essayaient d'avoir l'appui de l'église(en tant qu'institution, elle était parfois extrêmement puissante) ou du secteur privé (Levine, 1988 : 8-9). Gérard Latortue deviendra premier ministre en 2004 après la chute du président jean-Bertrand Aristide jusqu'aux élections de février 2006 qui reconduiront René Préval au pouvoir.

[32]La tendance à faire une utilisation politique des constitutions et du droit se trouve donc inscrite dans l'histoire du pays dès les premiers moments. « La constitution de 1806 n'est pas qu'une manœuvre destinée à museler Henri Christophe connu pour son autoritarisme, écrit Claude Moise (1988 : 44). Elle dessine toute la stratégie politique de l'oligarchie des anciens libres face à la fraction adverse » précise-t-il. Henri Christophe créa l'état du nord, Alexandre Pétion, chef de file dans l'assemblée constituante qui a produit la constitution de 1806, fonda l'état de l'ouest. Il se « voit transférer par délégation spéciale ou provisoire du sénat des pouvoirs importants que la constitution attribue au grand Corp. ». On verra que le rapport de l'élite haïtienne au droit tient aussi à sa représentation d'elle- même et des masses et à son rapport à la modernité.

Jusqu' à la moitié du XIXe, les chefs de l'État sont d'anciens généraux de l'armée qui ont participé aux guerres de l'indépendance du pays. Jusqu'en 1915, en effet, le titre de général est attribué à tout chef d'État, la société fonctionnant sur le mode de la défense.
En fait, cette caractéristique était liée à la nature de la société de cette période, aux prises avec un environnement international hostile et obsédée en conséquence par des problèmes de sécurité nationale. Avec Leslie François Manigat (2002 : 77) on peut lire que « dans le monde de l'époque, l'indépendance haïtienne était un défi, une anomalie et une menace ».
Gérard Barthélémy comprendrait donc pourquoi « tout aspirant au fauteuil présidentiel devait, en quelque sorte se camoufler en Général ». Pourquoi ? « Le Général Lysius Félicité Salomon, le général Cincinnatus Leconte, le général Tancrède Auguste, qui n'ont jamais commandé une armée, n'ont endossé l'uniforme militaire qu'au moment où ils devinrent chefs de l'État.

On verra ci-dessous comment le négociant, généralement de nationalité étrangère, a entretenu cet état de violence tout en en profitant. La violence politique de cette époque découle d'un ensemble de facteurs liés en partie à l'époque coloniale, qui a forgé les hommes destinés à prendre les commandes du pays, à l'hostilité de l'environnement international vis-à-vis du pays qui, le premier, a réussi à mettre fin à un régime esclavagiste par une révolution armée, laquelle hostilité justifiait le maintien d'une société coiffée par un pouvoir à structure militaire.
Cette violence était aussi liée à la situation néocoloniale, caractérisée par la mainmise d'étrangers sur le commerce import/export.
Ces étrangers, systématiquement appuyés par le gouvernement de leur pays, étaient également des marchands ou des passeurs d'armes et de munitions, et fomentaient le plus souvent les révoltes internes. Un autre facteur de la violence de la période qui suivit la proclamation de l'indépendance nationale est celui des luttes que se livraient les deux fractions de la classe dirigeante, formée des « anciens » et des « nouveaux libres », pour le contrôle du pouvoir politique.
Ces luttes ont commencé aussitôt après l'assassinat de Jean Jaques Dessalines le 17 octobre 1806 avec la marche de l'armée du Nord sous le commandement de Henri Christophe (nouveau libre) sur Port-au-Prince pour rejeter le régime politique que venait de créer la nouvelle Constitution de décembre 1806 par une assemblée constituante dominée par des « anciens libres ». Ces luttes prirent différentes formes pour culminer, en 1883, dans la guerre civile qui opposa le gouvernement de Lysius Salomon aux membres de son opposition réunis sous le label du parti libéral présidé par Boyer Bazelais.

Les incendies et les pillages que connut Port-au-Prince aux derniers jours de septembre 1883 se situent dans la tendance lourde des troubles sociaux qui ont toujours secoué le pays et particulièrement Port-au-Prince à l'occasion de violences politiques[33].

Dans ces conditions, toute « stabilité politique », c'est-à-dire la vie plus ou moins longue d'un gouvernement, reposait non pas sur la légitimité légale ou populaire mais sur la capacité du pouvoir central d'instituer la répression ; d'où les dictatures que le pays a connues au cours de son histoire. Les mandats des chefs d'État sont généralement de courte durée. De la période de l'indépendance à 1915, 14 d'entre eux ont eu un mandat de moins de trois ans.

Les six qui ont pu s'imposer ont gardé le pouvoir au-delà des mandats constitutionnels. Les actes de violences politiques n'étaient donc pas seulement le fait d'opposants au pouvoir. La violence d'État est inscrite dans la logique de l'histoire du pays.

L'armée révolutionnaire du nord sous la conduite de Rosalvo Bobo, qui, à la fin de juillet 1915, partit du Cap pour la conquête du pouvoir central, fut la dernière de cette période. Elle n'atteignit pas cette fois son but. Les Américains commençaient déjà leur occupation du pays et s'y étaient opposés. Elle termina cette période des baïonnettes pour ouvrir celle qui commençait par l'occupation étrangère du pays.

4.2.2- L'occupation américaine (1915-1934)

De 1915 à 1934, le pays connaît l'occupation des Américains, qui se maintient par une violence quasi permanente contre les populations paysannes et les élites locales. « La réalité de l'occupation brutale, souvent humiliante, écrit Claude Moise, exige la soumission du gouvernement aux volontés des autorités américaines peu soucieuses de la justesse de leur interprétation des traités, accords, lois, conventions ou constitution qui régissent leur rapport avec l'État haïtien [34]».

Par l'embrigadement forcé dans les rangs de la nouvelle gendarmerie, le travail forcé pour l'entretien des routes dont l'occupant a besoin pour assurer le contrôle du territoire, ce sont les classes populaires urbaines et rurales qui paieront par leur sang la violence de l'occupation américaine qui n'hésitera pas sur les moyens pour venir à bout de la résistance armée qu'elles lui opposeront.

---

[33]Georges Corvington, op. Cit. : 336-341

[34]Le président Sudre Dartiguenave (cité par Claude Moise, op. cit. 74), pourtant conciliant dans ses relations avec les autorités américaines, l'aura lui-même reconnu : « le gouvernement haïtien vit sous une tutelle humiliante ». Ainsi, Claude Moise souligne : « les humiliations et pratiques vexatoires de l'occupant contribueront à détériorer les rapports entre les dirigeants haïtiens et leurs partenaires américains et de fait, à nourrir le mouvement de résistance nationaliste bourgeoise ».

« Le recrutement des travailleurs se fit avec une violence extrême, écrit Dantès Bellegarde, ministre de l'agriculture en 1918. On alla jusqu'à abattre à coups de fusil ceux qui essayaient de s'écharper des camps de concentration établis dans plusieurs régions du territoire.

Le mécontentement contre le régime de la corvée monta à son comble quand, en violation du code rural, les officiers américains ordonnèrent aux paysans de travailler en dehors de leurs sections respectives et bien au- delà du temps fixé par la loi ».

La traitrise aidant, la puissance des armes de l'occupant avait fini par vaincre la résistance paysanne et populaire avec l'assassinat de Charlemagne Péralte, le chef de la résistance, dans la nuit du 31 octobre 1919 et celui de Benoit Batraville, son lieutenant, le 19 mai 1920. Sur le terrain politique, les Américains ont su profiter des divisions au sein de la classe politique haïtienne pour obtenir la « collaboration franche et loyale » souhaitée pour asseoir leur politique.

Dans la situation tumultueuse créée par la chute, le 27 juillet 1915, du gouvernement de Guillaume-Sam, lynché par la foule hostile, le débarquement, le lendemain des troupes américaines et les divisions qui s'en suivirent, dues notamment aux pressions du dernier caudillo, le Dr Rosalvo Bobo, les américains ont su imposer un nouveau président dans la personne de Sudre Dartiguenave (1915-1922). Ils s'obstinèrent à maintenir ce dernier, avec l'appui des marines et la dissolution des chambres législatives, qui restaient un lieu où se manifestaient encore des oppositions farouches à leurs vœux.

Une nouvelle constitution, ratifiée par voie plébiscitaire, une « procédure jusqu'alors inconnue dans la pratique haïtienne », souligne Dantès Bellegarde, mais nécessaire pour contourner l'obstacle que pourrait constituer le parlement haïtien, fut adopté sous les pressions de l'occupant. Cette nouvelle constitution des Américains, celle de 1918, accordait à ces derniers le droit d'acquérir des biens fonciers et suspendait le pouvoir législatif, remplacé par un Conseil d'État », qui allait être l'instrument servant à donner une apparence légale aux actes des américains.

Ces derniers ont mis fin à la méthode des soulèvements armés pour la conquête du pouvoir. Le choix des gouvernements dépendra désormais du jeu de leur influence. Louis Borno (1922-1930) sera préféré à Sudre Dartiguenave, candidat à sa réélection. Celle-ci devrait être ratifiée par le « Conseil d'État » qui lui était déjà acquis. Son hésitation à approuver l'emprunt de 40 millions que les Américains ont voulu imposer au pays pour renforcer leur contrôle sur ses finances lui enlèvera l'appui du général John Russel, haut-commissaire de l'occupation, ex-commandant des troupes américaines.

C'est donc sous le gouvernement de Louis Borno que l'occupation américaine a affermi ses bases et préparé l'après-occupation.

4.2.3- La pax americana (1934-1994)

En 1934, les américains partent et laissent la nouvelle armée d'Haïti comme arbitre du jeu politique. C'est la fin de la période dite période de l'occupation. Cette conjoncture inaugure des coups d'État militaires classiques et caractéristiques des pays de l'Amérique latine et une vie politique autrement troublée.
Moins d'un an après le départ des Américains, en 1935, c'est le coup constitutionnel de Sténio Vincent pour prolonger son mandat présidentiel au-delà du prescrit de la loi. En 1946, la jeune armée laissée par les Américains exécute son premier coup d'État en s'emparant du pouvoir à la suite des mouvements qui ont conduit à la démission du gouvernement de Lescot.
En 1950, à nouveau, une junte militaire s'empare du pouvoir. Un colonel, membre de la junte, devient président. Il partira en 1956 suite à des manifestations. En 1957, les candidats à la présidence Louis Déjoie et François Duvalier arrivent à diviser l'armée sur la base de la traditionnelle question de couleur. Le 25 mai 1957, deux fractions de l'armée, l'une dirigée par le général Léon Cantave et l'autre, par le colonel Pierre Armand, s'affrontent par les armes. C'est le commencement de la fin de l'hégémonie militaire.

Vainqueur des élections de 1957, jamais considérée comme légales ou légitimes par l'opposition, François Duvalier, doctrinaire, chef unique d'un parti unique, le parti de l'unité nationale, proclame qu'il n'a «d'ennemis que ceux de la nation » à laquelle donc il s'identifie. Il instaure une violence permanente qui, avec sa police politique, ses camps d'internement, ses salles de torture, ses purges internes et ses exécutions sommaires, s'apparente aux violences totalitaires.
C'est l'« égocratie », suivant l'expression de Soljenitsyne. Il arrive à décliner l'armée de ses hauts- gradés pour la soumettre entièrement à sa cause. A sa mort en 1971, il transmet le pouvoir à son fils. Quand arrive la fin du régime des Duvalier en 1986, ce qui restait de cette armée n'avait plus la capacité institutionnelle pour rétablir l'ordre qui préexistait ; ainsi, elle périclita sous le coup du « mouvement populaire » qui entraina la fin de la dictature et sous l'effet de ses auto-déchirements.
Naît alors le « mouvement des petits soldats » qui n'entendent plus abandonner la politique aux seuls généraux.

« Fait sans précédent, font remarquer Claude Moise et Émile Ollivier, des sous-officiers et soldats signent eux-mêmes le communiqué qui annonce la destitution du général Henri Namphy et son remplacement par le général Prospère Avril ». C'était en septembre 1988.

Toutefois, avant d'être démantelée sous Jean-Bertrand Aristide en 1994[35], l'armée haïtienne aura participé aux événements sanglants du 28 novembre 1987 à l'occasion des élections qui échappèrent à son contrôle, effectué le coup de juin 1988? contre Leslie Manigat, qui, après avoir été élu président lors des élections organisées par les militaires, a tout de même cru qu'il pourrait instituer la suprématie du civil sur le militaire, et le coup de septembre 1991, contre Jean-Bertrand Aristide.

Les soixante ans de la « paix » établie par les Américains de 1934 à 1994 auront donc été marqués par des troubles violents, des coups d'État, et même des massacres même de la population civile[36].

En livrant à la nature quelques milliers d'hommes entraînés aux métiers des armes, avec leurs armes et munitions, le gouvernement, par le démantèlement de fait de l'armée, les aurait rendu disponibles pour des actions armées en dehors de tout contrôle institutionnel. La rébellion armée conduite par un ex-sous-officier de l'armée haïtienne à la fin de 2003 a certainement contribué au renversement au début de 2004 du gouvernement d'Aristide. L'effondrement de l'institution militaire marque donc la fin d'une époque et ouvre la voie à des nouvelles formes de violence, facilitées, entre autres, par les nouvelles technologies de la communication.

4.2.4- L'effondrement de l'armée (1994 à nos jours)

Les années 1990 marquent le début d'une nouvelle ère de violence en Haïti. C'est l'effondrement de l'Etat, frappé, depuis sa naissance, de faiblesse endémique.

---

[35]Il est important de souligner que les américains ont eux-mêmes et paradoxalement rendu ce démantèlement possible par l'invasion entreprise pour réinstaller par la force de Jean-Bertrand Aristide. Jean Casimir remarque en effet : « en septembre 1994, les forces armées des États-Unis dirigent la charge contre les forces armées d'Haïti. L'invasion de la république par les troupes des États-Unis d'Amérique détruit l'État de 1995 ». Et il pose la question : « comment Haïti peut-elle obtenir que la plus grande puissance au monde déracine, déchouque l'institution principale qu'elle invente pour mettre en œuvre sa politique en Haïti ? » Question rhétorique, car ambassadeur d'Haïti à Washington à cette époque, Jean Casimir ne cache pas que « c'est précisément le résultat de la politique extérieur haïtienne »

[36]On garde particulièrement en mémoire celui perpétré contre les populations du Bel-Air, de la Saline et de Saint-Martin pour les militaires dirigés par le général de brigade Antonio Th. Kébreau après le coup contre Daniel Fignolé, alors président provisoire et candidat à la présidence, en 1957. « Dans la soirée du samedi 15 juin 1957, écrit Pierre Armand, on pourrait aisément entendre le champ lugubre des mitrailleuses de l'armée nationale, censée être au service du peuple, semant la mort et le désespoir dans les rangs du peuple… ».

La demande de participation politique est forte de la part des nouvelles couches urbaines issues des migrations rurales et de l'appauvrissement et du déclassement de la classe artisanale urbaine. Les institutions pour orienter cette demande de participation sont faibles ou n'existent tout simplement pas.

C'est un cas classique des analyses de Samuel Huntington[37]. Les bidonvilles se multiplient et sont pleins à craquer. Le pays devient une terre de transit pour la drogue et pour les contrebandes de toute sorte. La violence infra politique devient dominante.

Elle ne vise plus la conquête du pouvoir. Elle veut vassaliser ce qui reste de l'Etat et donc maintenir une situation d'insécurité permanente exprimée à travers des cas d'enlèvement, de viol ou de meurtre.

C'est dans ce contexte que le pays est perçu comme une menace pour la sécurité régionale et qu'il a en effet fait l'objet de plusieurs missions de paix ou de stabilisation de la part des Nations Unies.

Ces situations ont des impacts néfastes sur le fonctionnement de l'École. En Haïti, plus précisément après la chute d'Aristide en 1991, l'École était paralysée pendant une longue période. D'ailleurs, on ne saurait y penser. C'était une violence capitale. On ne peut dénombrer les écoliers, étudiants victimes de violence, sous toutes les formes, au cours de la période dominée par la violence politique.

Cela veut dire que la violence politique, les violences sociales quel que soit l'angle de vue adopté, donnent naissance à des actes de vandalisme, suscitent la peur ou le doute qui n'épargnent personne en Haïti. Le plus souvent, ces formes de violence se traduisent par des actes de violence au sein de l'École.

[37]Samuel Huntington a en effet émis cette hypothèse : « si le taux de la mobilisation sociale et l'expansion de la participation politique sont élevés, alors que l'institutionnalisation et l'organisation politique sont faibles, l'instabilité politique en est le résultat ».

CHAPITRE V

LIMITES D'EXTENSION DU CONCEPT DE VIOLENCE

Etymologiquement le concept se définit par son origine latine violentia qui signifie violence, caractère violent, force. La vis latine et l'is homérique renvoient à force, vigueur, muscle, puissance, emploi de la force physique, quantité, abondance, essence ou caractère essentiel d'une chose.

La lecture au sanskrit complète ce champ définitoire des notions de prédominance, puissance, domination.

L'étymologie inscrit ce concept dans une dimension physique indéniable, ainsi que dans un registre quantitatif laissant en ce sens penser qu'il y aurait un lien entre l'abondance et la violence et que l'une organiserait l'autre qui justifierait la domination.

Violence, puissance, abondance, essence d'une chose : quand nous rapprochons ces termes, nous voyons combien le concept est complexe.

Du côté de la puissance et de l'abondance, c'est une force positive ou négative selon le rapport quantitatif et qualitatif qui se joue ; du côté de l'essence, c'est une force à laquelle on ne peut échapper, fondatrice de l'acte humain.

5.1- La puissance : le politique et le religieux

Concernant le politique, il est judicieux de se référer à l'interprétation du concept du point de vue du pouvoir judiciaire.

C'est le droit civil qui m'éclaire sur la violence comme le rapport d'un être à un autre être, rapport tout empreint de négativité, car celui-ci donne lieu à la nullité contractuelle entre deux individus.

L'article 1112 du code civil français stipule : « Il y a violence, lorsqu'elle est de nature à faire impression sur une personne raisonnable et qu'elle peut lui inspirer la crainte d'exposer sa personne à un mal considérable et présent[38]. »

> *C'est ce qui se joue à la « récré », quand le grand Paul signifie à Vincent « le Réservé », à qui il vient de prendre une partie du goûter, de se taire sous peine de se faire « détruire ». La menace s'inscrit dans ce registre de violence et l'on comprend bien qu'il y a là un rapport de puissance entre Paul et Vincent qui place l'un en situation dominante et l'autre en dominé effrayé par la potentialité de la répression.*

> *Quand Bob, qui apprend son 3 sur 10 en calcul, impuissant devant son échec, se voit regarder, ridiculiser, moquer quelquefois par ses pairs, par son maître, qui sait à quel point il souffre, à quel point il intériorise cet échec, à quel point il se construit autour de cet événement.*

Le fait est institutionnalisé, cette marque indélébile de la mauvaise note qui stigmatise une incompréhension, un doute, une erreur, une négligence. C'en est devenu une violence quotidienne, acceptée car institutionnellement acceptable.

Violence directe ou indirecte « selon la distance instrumentale entre les acteurs précise Michaud ». On touche là un point essentiel de la violence dite institutionnelle. Cette dernière n'est-elle pas, par excellence, la violence collective indirecte ? La violence des foules et des organisations n'est-elle pas un appel à d'autres violences ?

De ce tout institutionnel et structuré qui imprime sa violence constitutive et nécessaire à sa perdurance, va naître la contestation sous ses formes plus ou moins violentes. Au niveau de la répression par le groupe du désordre créé par l'hors-normes, le hors-jeu institutionnel, le hors-jeu central, le hors-règle, le hors institution ; dès lors que ces fuites mettent en péril le fonctionnement de tout.

[38] Dalloz, *code civil*, 77e éd., Paris, 1977-1978, 1309 p.

Il nous plait alors ici de faire rimer violence avec dissidence et méfiance. « Lorsque Platon demande de chasser de la cité celui qui ajouterait ou retrancherait une corde à l'instrument dont la mélodie répétée préside à la cérémonie sociale, lorsqu'il veut que tout poète, tout novateur soit exclu de la communauté, il traduit de ce fait l'angoisse de tout un ensemble structuré devant ce qui est ressenti comme danger pour l'ordre[39].

« Il est grand temps d'apprécier ce qu'on peut appeler pour l'immédiat la violence, ou la dissidence, comme un élément structurel du fait social et non comme le reliquat anachronique d'un ordre barbare en voie de disparition[40] », confient Mafesoli et Pessin, avant de poursuivre : « la dissidence sociale s'inscrit dans un double mouvement de destruction et de fondation. »

La violence s'actualise dans un mouvement de fondation et tout bouleversement de l'ordre politique sera la conséquence visible d'une volonté déterminée de construire un autre ordre, selon un autre projet et un autre désir. Tout bouleversement de l'ordre politique de la cité sera la traduction de la faiblesse de cet ordre à servir l'idéal de cette cité.

« La faiblesse provoque à son tour la violence parce qu'elle est incapable de saisir le véritable rapport de forces et de s'y adapter. Incapable de prendre les décisions opportunes et d'opérer les transformations nécessaires, elle perd toute son énergie à prendre des mesures à contresens et elle cherche à briser l'opposition par des dispositions artificielles jusqu'au jour où elle se fait écraser par la force contraire dominante.

De ce point de vue, on pourrait définir la violence comme le désordre qui naît de la faiblesse[41]. »

> *Pierre est enseignant en banlieue. Il passe ses vacances à appréhender l'agitation qu'il connaît dans sa classe. Il ne veut pas imposer. D'ailleurs, il ne sait pas imposer. Ses élèves le savent, ils le sentent, ils angoissent eux-mêmes et s'agitent pour tuer ce désordre qu'ils craignent, comme pour reprocher à Pierre de ne pas imposer.*

Cela concerne la notion d'atteinte des participations symboliques et culturelles. Nous sommes ici en pleine subversion. Comment des symboles et des valeurs s'inculquent-elles ? Comment une culture s'habite-t-elle si c n'est par une violence déclarée, en miroir ou bien encore trouvant son origine dans la faiblesse d'un milieu ?

Quand peut-on parler de violence symbolique et culturelle sinon en permanence ?

---

[39] D. Aurousseau, M. Laborde*, Parole de bandit*, le Seuil, 1976, p.196.

[40] Michel Mafesoli, Alain Pessin, *la violence fondatrice*, Paris, Le Champ urbain, coll. « Essais », 1978, p.19.

[41] Julien Freud, *qu'est-ce que la politique ?* Le Seuil, coll. « politique », 1996, p.133 et 134.

C'est précisément parce que l'école fondamentale et mes parents m'ont imposé une culture de référents qui leur avait été imposés que j'ai pu constituer mon moi social, mon moi culturel, tout ce qui me permet d'appartenir à des groupes et de me démarquer des autres groupes.

Ma religion n'est rien d'autre que l'inculcation d'une forme de pensée et d'un registre de références narratives et de valeurs partagées par un ensemble organisé depuis des millénaires. Cette initiation qui a été mienne ne s'est pas faite sans une certaine violence de la part de mes parents, de mes enseignants. Toute atteinte actuelle à ce registre intégré n'est rien d'autre qu'une violence faite à moi, à ma personne, à mon identité.
Politique ou religieuse, la toute- puissance d'un discours, d'un orateur devient violence dès lors qu'elle n'est pas consentie ou partagée.
C'est ailleurs tout autant dans cette perspective de partage, mais au niveau de la matérialité, que violence rime avec abondance.

5.2- L'abondance : le social et le sociologique

Pour Jean-Paul Sartre, la violence naît de la rareté. On peut tout aussi bien affirmer de l'abondance, de l'abondance non partagée, abondance de biens ou abondance de maux.

> *Caddy habite un taudis d'une de ces banlieues tristes et populaires d'une petite ville haïtienne. Son horizon à lui, c'est les odeurs du bidonville, les frères et sœurs dont il faut s'occuper, le père au chômage qui ne le supporte pas plus qu'il ne supporte les cris et les agitations de ses propres enfants, la mère qui n'en peut plus de cuisiner, laver, raccommoder, aimer, et l'école où il y a les autres, la maîtresse, arrogante parfois, toujours bien habillée, souvent impétueuse face aux mauvaises notes de Caddy.*

Il y a son frère qui, depuis l'âge de 15 ans, a passé plus de jours en prison qu'à la maison et puis il y a l'avenir. Quel avenir quand les maux sont si mal partagés ?

L'instinct d'accaparement est à l'origine des luttes d'appropriation pour Jean-Jacques Rousseau qui pense que la violence naît de la propriété individuelle. Il rejoint en ce sens, en quelque sorte le point de vue psychanalytique pour lequel la violence naît quand deux sujets investissent du désir dans le même objet.

Connie est arrivée en classe aujourd'hui avec un superbe stylo de marque qui lui a été offert à l'occasion de son anniversaire. Elle est toujours bien habillée, toujours bien équipée, jamais dans le besoin.
Jeanneau, qui n'a pas ces plaisirs, se met à désirer vivement le stylo au point qu'il monte un véritable stratagème pour en prendre possession et le marquer à ses initiales. Le choc qui suit le constat de vol est rude pour les deux sujets, tous deux victimes de leur désir investi dans cet objet.

Girard, quant à lui, parle de convergence de deux désirs. « Le sujet désire l'objet, avance-t-il, parce que le rival lui-même le désire. » Et de poursuivre : « le désir est par nature mimétique ; la mimesis du désir engendre ainsi le conflit[42]. »

La violence du désir mimétique n'ayant aucun frein, selon Girard, elle se traduit par un cycle sans frein de vengeances ; la fonction sacrificielle pour les sociétés primitives et la fonction judiciaire des sociétés développées est donc de détourner cette violence sur un bouc émissaire pour la rendre moins pressante et moins présente.

« Les décisions de l'autorité judiciaire s'affirment toujours comme le dernier mot de la vengeance. » La rencontre des désirs ne va pas sans renvoyer aux écrits d'Emmanuel Levinas pour qui la violence a pour point de départ l'objectivation de l'autre. A partir du moment où je ne respecte plus l'autre entant que sujet et que j'en fais un objet de rencontre, je vais être violent avec lui. Le désir du fruit est désir l'autre de l'autre, désir de l'incorporer jusqu'à sa négation, désir de reconnaissance par l'autre. Chacun cherche à nier l'autre pour ne pas être nié par lui ! La violence se définit alors dans le rapport à l'autre, rapport social, d'altérité qui va de la connaissance à la reconnaissance de l'autre, qui va de la possession au partage, de l'objet au sujet. Elle est la traduction d'une angoisse métaphysique et relationnelle.

5.3- L'essence : approche philosophique

La violence est à la fois, constitutive et destructrice de la norme. « Sans norme, pas de violence ; sans violence, pas de norme. » Toute violence est la trace indubitable et irréfragable d'un mal-être, mal-être social, individuel, du mal-être collectif, institutionnel.

---

[42] René Girard, *La violence et le sacré*, Paris, grasset, 1972, p.204.

A ce titre, elle sera révélatrice de celui-ci et le caractère indispensable de sa fonction s'inscrira dans le devenir réactif qui lui succèdera. Toute violence est déjà destructrice, pourra-t-on dire en considérant l'immédiateté de sa manifestation matérielle.

> *Quand Farida, un jeudi de novembre, se lève au beau milieu de la séquence de géographie que je suis en train de faire, elle crie son mal-être, son angoisse de passer en neuvième année fondamentale, sa révolte trop longtemps contenue face aux lois de la classe. Elle exulte pour ne pas imploser.*
> *Elle existe à travers ce cri. Elle n'a pas négocié son désir de rester sujet, d'échapper à l'objectivation, au facteur lambda.*

La genèse de la violence, le surplus du potentiel réactif dans sa manifestation extrovertie qui exsude sur l'autre peuvent être, eux, considérés comme constructeurs à deux titres.
Au niveau de l'équilibre des tensions qui régissent une individualité, il est indispensable que l'excédent des tensions nées des frustrations puisse être sublimé.
La violence est, à ce titre, une soupape de sécurité, évitant que le moi n'explose. J'évite la folie en exprimant ma violence.
« La violence destructrice est l'expression de l'affirmation du moi. »

Au niveau du devenir social du groupe dans lequel je vis, la violence est à ce titre, un indice de mal-être et, de fait, la manifestation d'un vouloir-vivre social. Cette remarque renvoie à la notion d'anomie développée par Durkheim. L'absence d'organisation naturelle ou légale entraîne la violence de confrontation des désirs qui va mettre à jour la norme. « En tant que cristallisation d'une expérience collective, la révolte est le paradigme incontournable d'un mieux-être collectif.[43] »

La souveraineté que définit Georges Bataille à propos de cette puissance sociale de contestation est bien la preuve irréfutable de l'énergie enfantée par la mise en collectif des sujets. « C'est quand il y a imposition absolue, quand l'ensemble de la vie sociale est quadrillé par la norme que l'illégalisme dans ses diverses modulations peut être considéré comme l'expression d'un vouloir-vivre irrépressible[44].

---

[43]Mafesoli, Pessin, op.cit, p.47
[44] Ibid., p.21

« La violence constructive est la manifestation du moi social, du moi qui se réalise au travers d'une construction sociale à laquelle il m'est donné de participer. »

Une société sans violence serait une société sans vouloir-construire, sans rêve d'un monde meilleur, sans appréciation de la pression normative, ce serait une société inquiétante, aussi inquiétante qu'est la violence. C'est ce qui la rend inacceptable. Elle est insaisissable, inattendue, excessive, mais elle inaugure un ordre nouveau, des repères normatifs apurés.

« La violence est parfois un déni de la norme qui permet la survie. »

Quand Michel, en échec scolaire déclaré sur les bulletins antérieurs, arrive dans la classe, il exploite l'interstice laissé libre et interpelle le maître sur les horaires de rentrée. Il sait pertinemment que rien ne changera car cela ne dépend en rien de la classe, mais le fait de donner un coup de griffe en plein conseil est son affrontement à la norme, sa violence institutionnelle, son existence, son affirmation de sujet.

La culture m'apprend parfois cette violence et l'éducation semble me la défendre. La nature se construit avec ses élans de violence en même temps que mon identité la redoute. Telle se profile cette notion difficile et complexe régie par tout un réseau de valeurs fondamentales, toute une sensibilité qui se situe entre création et destruction, entre pouvoir et soumission.

Christine, Lionel, Bernard, Mylène et les autres sont, tout à la fois, victimes et auteurs, sujets et objets, cibles et acteur, martyrs et agents de la violence. Ils sont êtres et en tant que tels se construisent à la fois dans l'altérité et la violence ; ils sont membres d'une société légiférée et, à ce titre, participent autant qu'ils subissent les violences légalisées ; ils sont sujets d'une collectivité et sont, de fait, considérés par les uns comme sujets et par d'autres comme objets.

Peut-on rêver d'un monde sans violence ?

Oui, bien entendu, à condition de partager certaines valeurs.

Que serait un monde où la violence éducative serait sensiblement réduite, c'est-à-dire où l'on éviterait de frapper les enfants et où on les élèverait avec tendresse et respect tout en les aidant à développer eux-mêmes des liens de bienveillance avec les autres?

On peut répondre à cette question en s'appuyant sur des faits précis.

Des témoignages d'ethnologues, Margaret Mead et Jean Liedloff notamment, décrivent des sociétés sans écriture où l'éducation des enfants était, à l'époque où elle a pu être observée, particulièrement douce. Ces sociétés sont aussi décrites comme sensiblement plus pacifiques et tolérantes que des sociétés voisines, d'un degré d'évolution semblable, et dont les systèmes d'éducation étaient plus violents.

D'autre part, les études sur l'histoire de la violence montrent que les pays modernes européens qui ont le plus évolué dans le sens d'une plus grande douceur éducative ont une vie sociale et politique bien moins violente qu'au XIXe siècle.

La délinquance et la criminalité y sont sensiblement moins fortes. Et les violences que l'on constate encore dans ces pays sont très souvent le fait de catégories de la population où l'éducation est restée beaucoup plus proche de ce qu'était l'éducation ordinaire au XVIIIe siècle ou au début du XIXe siècle.

De même, c'est dans les régions de l'Europe où l'éducation est restée la plus traditionnelle, la plus patriarcale et donc la plus violente (Balkans, Corse, Irlande) que l'on constate encore les formes de violence, de criminalité et de terrorisme les plus meurtrières.

Enfin, l'interdiction des châtiments corporels dans les familles votée en Suède en 1979 commence à donner des résultats encourageants. Le docteur Jacqueline Cornet, dans la brochure de l'association « Éduquer sans frapper », rapporte ce qui suit : "Les statistiques du gouvernement suédois attestent qu'aucun enfant n'est plus mort des suites de violence familiale, le nombre de procès pour maltraitance d'enfants a diminué, de même que le nombre d'enfants enlevés à leurs parents suite à une intervention des services sociaux : entre 1982 et 1995, les "mesures obligatoires" administrées chaque année ont diminué de 46% et les "placements en foyer" de 26%.

De plus "le criminologue F. Estrada, qui étudie les tendances de la délinquance juvénile en Europe depuis la guerre, déclare : "les études sur les rapports provenant du Danemark où existe aussi une loi contre la violence éducative et de la Suède indiquent que les jeunes d'aujourd'hui sont plus disciplinés que le pourcentage de jeunes de 15 à 17 ans condamnés pour vol a diminué de 21% entre 1975 et 1996... le pourcentage de jeunes qui consomment de l'alcool ou qui ont goûté à la drogue a également diminué régulièrement depuis 1971.

Le pourcentage de suicides chez les jeunes et celui des jeunes condamnés pour viol ont aussi diminué entre 1970 et 1996." Alors que le nombre de délits commis par les jeunes a augmenté dans tous les autres pays d'Europe de l'Ouest et d'Europe centrale depuis la guerre".

A partir de ces quelques faits et de ce que l'on sait des effets négatifs de la violence éducative, il est permis de supporter ce que pourraient être les conséquences plus générales et, à plus long terme ,d'une réduction sensible de cette violence.

Il est vraisemblable que les conséquences que subissent les adultes qui ont été frappés par les enfants seraient réduites : moins de maladies physiques et mentales, notamment de dépressions; moins de tendances autodestructrices par l'alcool, la drogue ou le tabac; moins de suicides; moins d'accidents.

De même, les tendances à faire subir aux autres les répercussions de ce que l'on a souffert seraient aussi très vraisemblablement réduites : délinquance et criminalité, violences familiales, viols, agressions de toutes sortes.

CHAPITRE VI

DES VALEURS SOUS-JACENTES

L'acte d'éduquer est fort probablement l'acte de vie le plus arrimé à l'ensemble des valeurs fondamentales qui permettent et tissent la vie en société.

Nous souhaiterions référer à quatre valeurs qui nous paraissent devoir attirer l'attention de tout pédagogue qui entreprendrait une réflexion et une pratique attentive à la violence. Sans toutefois qu'il y ait quelque hiérarchie dans l'ordre de présentation, nous pensons qu'il en a une pour laquelle les trois autres sont des applications, des adaptations, nous dirions des décrets d'application, avec toutes les limites, tous les risques et toutes les dérives d'interprétation des situations qui s'y attachent.

Il s'agit du respect de l'autre. Le choix de l'éducation à la citoyenneté, la responsabilisation et l'application du principe de subsidiarité et une certaine promotion de l'humanisme n'en sont que de simples costumes.

6.1- Le respect de l'autre

Le Grand Dictionnaire de lettres Larousse de 1996 nous renseigne en précisant que le respect de l'autre est l'action de regarder en arrière la considération, l'égard, le recours, le refuge.

Le dictionnaire Robert de 1985 le définit comme le sentiment qui porte à accorder à quelqu'un une considération administrative en raison de la valeur qu'on lui reconnait et à se conduire envers lui avec réserve et retenue, par contrainte acceptée.

C'est en 1927 que le respect se définit pour la première fois comme étant l'action de prendre en considération[45].

C'est précisément cette reconnaissance de l'existence de l'autre, dans toute sa complexité, dans toute sa précarité que nous nous attardons à promouvoir dans la relation pédagogique que nous établissons.

Dans toute sa complexité : de l'enfer de Sartre à la reconnaissance de Levinas, l'autre est, parce que je suis. C'est à la fois l'autre qui me permet et en quelque sorte m'empêche d'exister. C'est parce que l'autre me dit tu que je commence à dire je. J'existe parce que l'autre me fait exister ; parce qu'il m'oblige à me définir par mon comportement, mes paroles, mes pensées. Mais l'autre représente néanmoins un potentiel non négligeable de dévoration d'angoisse.

L'autre peut ne pas me reconnaître, ne pas me connaître au point de me dévorer, même et surtout en m'ignorant.

C'est donc à la fois une reconnaissance de son être, de sa sphère d'existence, de son irradiation que je me dois de mettre en œuvre pour le respecter. Mais c'est aussi le pari de la réciprocité que je dois faire en permanence pour ne pas le dévorer par peur de ma propre dévoration.

Suspendre la relation de violence de l'abandon ou de la dévoration de moi par l'autre ou inversement passe par cette incertitude et ce pari constant.

Dans toute sa précarité, ce balancement quasi psychotique entre angoisse d'abandon et de dévoration implique, entraîne et m'inscrit dans un registre « ex-actif » de comportements, de gestes, de mots qui tentent en permanence d'effacer l'autre pour mieux exister, de promouvoir l'autre pour ne pas être abandonné.

Cette précarité comportementale définit pleinement la précarité du respect de l'autre. Respecter l'autre n'est-il pas en quelque sorte une manière d'accepter, de consentir à ne pas se respecter soi-même ?

C'est ce va et vient entre l'exigence et le consentement qui me définit par rapport à l'autre et qui définit l'autre par rapport à moi dans une relation de respect.

6.2- L'éducation à la citoyenneté

Les règles de citoyenneté ne sont rien d'autre qu'un ensemble de lois comportementales permettant un comportement minimal de respect qui me ferait échapper à la subjectivité des réactions dues au balancement définies plus haut.

[45] Larousse, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, 1993

A partir de quel moment ne suis- je plus respecté est une question plus facile à traiter si des textes reconnus définissent ce moment ; alors que la réponse à la question du moment où j'ai l'impression de n'être plus respecté n'échappe pas à une prégnante subjectivité renforcée par la distance situationnelle avec laquelle j'ai à répondre à cette question.
Cette prégnante factuelle et cette implication dans le jugement sont catalysées par la loi établie qu'on peut transgresser, certes, mais qui est là, barrière symbolique à une réponse anxiolytique trop forte, trop prononcée, trop irrespectueuse d'autrui.
L'éducation à la citoyenneté, à la réponse médiatée à l'angoisse de dévoration, se décline aussi par le renforcement de la notion d'appartenance au groupe. Celle-ci confère les droits de chacun et fait réponse à la notion de collectivité qui, elle, réfère aux devoirs, à la nécessité de la règle.
L'appartenance au groupe permet une solution à l'abandon car elle promeut un enracinement bénéfique au sentiment d'existence alors que le poids de la collectivité menace de la dévoration.
Il convient donc d'utiliser l'un pour réagir l'autre, de mettre en œuvre le marquage des droits de l'appartenance pour mieux accepter ce qui semble le prix à payer, le poids de l'homme.
Médiater par la responsabilisation des individus et appliquer le principe fondamental de subsidiarité semblent être un moyen d'accepter l'un et l'autre.

6.3- La responsabilisation et la subsidiarité

Ces deux notions sont des applications du respect de l'autre. La responsabilité permet la prise de conscience de la nécessité de la règle commune. La subsidiarité, qui renvoie au respect des niveaux et part de décision de chacun, remet en permanence en jeu la question des territoires de décision.
Il y va d'une équité entre les parts de décision et de responsabilité : équité de décision entre un pouvoir central institutionnel représenté par l'instrument de pouvoir en place, état ou maître et les citoyens ou élèves ; équité de responsabilité entre ces mêmes entités.

Il convient de toujours avoir à l'esprit le potentiel décisionnel d'un groupe et sa distribution en fonction de la loi du groupe. Donner des responsabilités doit échapper à la fuite, à la mode, à la manœuvre, à la vitrine.
Donner des responsabilités est reconnaître l'entier de celui à qui celles-ci sont conférées. C'est accepter la part de dépendance et d'incertitude, c'est parier sur le respect de soi par l'autre.

Laisser la décision au groupe duquel elle relève logiquement n'est rien d'autre que mettre en œuvre le principe de subsidiarité qui, lui, échappe au sentiment d'abandon par l'institution maîtresse, de consolation d'une frustration majeure et place les individus dans la situation de gestion des relations et des actes du groupe auquel ils appartiennent.
Faire le choix de la promotion de ces deux valeurs traduit le souci d'équilibre et de solidarité qui sont deux autres valeurs fondatrices d'un certain humanisme.

6.4- Le choix d'un certain humanisme

Faire sienne la nécessité de prendre en compte les potentialités individuelles aux niveaux intellectuel, organisationnel, social, politique ; prendre en compte les volontés, la capacité à évoluer de chaque individu, c'est faire le choix de la reconnaissance de l'autre.
C'est faire la part de l'éducabilité, c'est croire en la possibilité de progresser avec l'autre, c'est faire une hypothèse d'avenir qui soit favorable à l'un et à l'autre, c'est entrer en projet, c'est faire aveu de vie.
Une société et une classe ne peuvent échapper à cet aveu, à ce projet sous peine de s'autodétruire et d'avouer leur échec.
Ces quelques valeurs définies ici valent autant pour la société des humains que pour la société classe des élèves. Elles sont, à notre sens, fondatrices d'une réflexion et d'une pratique qui se veulent attentives à la violence, à ses conséquences, à sa nécessité, à ses dérives et à sa prévention. Elles sont l'instrument de la mise en œuvre d'une véritable éthique de la gestion de la classe.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE DE LA VIOLENCE DANS LA CLASSE ET LES RELATIONS PEDAGOGIQUE

CHAPITRE VII
LA VIOLENCE IMPORTEE

La violence est constitutive de l'acte de vivre. Elle permet l'équilibrage et le déséquilibrage de l'autre, l'autre pris au sens large, la loi, la société, l'institution. Elle est apprise, elle est acquise.

Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille,
L'a déjà installé, dans un champ de tensions,
Transmis de père en fils, et puis complexifié,
Semé de violences, de colère, de refus,
Et encore d'envies d'être, de fuites et puis d'angoisses,
Envies de proposer, de désirs d'imposer,
D'élan pour composer, réprimer, asservir,
Sans retours ou dénis, lorsque l'enfant paraît.

La violence fondamentale qui s'impose à l'homo sapiens apparaît apriori, dès lors qu'on n'y prend garde.

Si les réactions de violences dites positives sont celles qu'on désigne sous les vocables de violence fondatrice, celles qui permettent l'évolution des structures, celles qui construisent, si ces violences étaient appelées avantages ou forces de construction ou que savons-nous encore, quelque mot qui connote le bon, le positif ; il ne resterait donc au terme de violence que la négativité du concept, ce qu'on appelle encore violence destructrice. On se rendrait ainsi compte de l'étendue de la violence négative, celle qu'il nous faut combattre pour perdurer.

Toute violence constructrice est porteuse de violence destructrice. C'est là un raisonnement oh combien aporétique qu'il nous faudrait aborder à nouveau.

La structure scolaire est le lieu de ce formidable paradoxe.

« L'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.[46]»

Durkheim définit ici le rapport dans lequel s'inscrit l'acte d'éduquer, rapport de violence de l'adulte sur l'enfant, du savant sur l'ignorant, de la maturité sur l'infantilisme.

Il contient l'éducation dans une perspective skinnérienne surdéterminée. De facto, il installe l'acte d'éducation dans le processus de reproduction.

L'éducation a un pouvoir. L'éducation est un pouvoir. Elle est une violence. Une violence symbolique, vont jusqu'à dire Bourdieu et Passeron. « Le pouvoir de violence symbolique désigne tout pouvoir qui parvient à imposer comme légitime en dissimulant les rapports de force qui les sous-tendent[47] ». Légitimer nos violences pour les institutionnaliser donne lieu au pouvoir de violence symbolique d'où découle l'action pédagogique[48].

L'école est une structure d'implication dans le système de valeurs des classes dominantes. C'est la sélection par les critères culturels de la classe dominante.

Une des fonctions de l'école, poursuivent Bourdieu et Passeron, est de masquer les mécanismes idéologiques de la reproduction des conditions de maintien de l'ordre social. Légitimer les violences de la classe dominante pour prévenir les violences de la classe dominée. L'école est ainsi le lieu de la violence institutionnelle. Celle-ci est constitutive de l'acte d'éduquer. Il nous faut alors déterminer, à partir de ce postulat, une violence qui serait autre que cette violence constitutive de l'éducation.

Il convient alors de poser la question des conditions de cette autre violence.

Quand y a-t-il violence dans la classe ?

La question appelle plusieurs réponses ou essais de réponse.

Malgré le caractère tabou de l'étude de ce concept dans ce lieu, quelques auteurs ont écrit à ce sujet et nous nous y référons abondamment.

---

[46] Durkheim, *éducation et sociologie*, Vendôme, PUF, Le sociologue, 1977, p.51.

[47] Bourdieu et J-C. Passeron, La *reproduction*, Paris, Minuit, 1970, 283p.

[48] M. Weber, *le savant et la politique*, Paris, Plon, 1959, 230 p.

Vladimir Jankélévitch[49] définirait la violence comme une relation objectivante. Dès lors que je considère l'autre comme un objet, dès que j'abandonne ma relation, sujet pour mieux échapper à l'imprévu, pour éviter l'incompréhensible de l'autre dans son état de sujet, pour cerner ce qui n'est pas moi, je fais acte de violence.

La relation d'en soi fait taire la violence que l'autre m'impose, en même temps qu'elle impose ma violence que l'autre veut taire. L'autre, dans son opacité, me fait violence et ce n'est que par ma recherche de son objectivation que j'évite cette violence. Je dois faire violence pour ne pas être victime de la violence de l'autre.

Dans la classe, il y aura violence dès lors que le maître entretiendra une relation objet à objet, dès lors que l'en-soi sublimera le pour-soi, entrant alors dans un processus de maîtrise de ces regards qui lui sont un enfer.

La violence du maître va être là le lieu de la violence des élèves.

Rejoignant ici les philosophies comportementales, nous pourrions aussi définir comme un moyen de violence, toute action qui ne peut entraîner qu'une réaction de défense. Quand une réaction, au sens skinnérien du terme, ne peut échapper à la réponse sociologiquement conditionnée, il y a violence.

Un éclairage psychanalytique peut donner corps à une autre définition de la violence dans la salle de classe.

Si nous adhérons à la théorie selon laquelle l'individu est animée de deux angoisses fondamentales que sont l'angoisse de dévoration et l'angoisse d'abandon, nous pourrons reprendre au compte de l'enseignant et de l'enseigné celles-ci et ainsi définir la violence.

Il y a violence quand il y a recherche de satisfaction axiologique au mépris des sujets sur lesquels on fait porter cette satisfaction. Quand, dans le lieu, les individus opèrent, au détriment des autres, exclusivement pour échapper à leurs angoisses d'abandon et de dévoration, il y a violence.

Quand le maître demande de l'amour, quand l'élève séduit, quand le maître impose le savoir, quand l'élève implore le savoir, l'un et l'autre ne sont-ils pas à la recherche de l'évitement de leurs angoisses ? Le maître veut qu'on l'aime et qu'on ne l'abandonne pas tout en écrasant l'élève pour pouvoir exister. L'élève attire l'attention et le sentiment du maître et intègre du savoir pour mieux le dépasser, pour mieux le dévorer.

Un abord plus sociologique de la question pourrait inaugurer une autre définition de la violence en classe.

---

[49] Jankélévitch, *le paradoxe de la morale*, Le seuil, coll. « Points », année 1989.

Nous pensons qu'il y a violence quand la victime de la transgression normative éprouve un sentiment d'impuissance, quand il n'y a pas de reconnaissance majoritaire du droit bafoué et lorsqu'il n'y a pas de sanction réhabilitatrice de ce droit, quand la majorité regardante n'adhère pas à la reconnaissance du préjudice, quand elle ne permet plus d'être autre que la victime non consentante de la violence, quand l'insolence au point de ne plus être.

Les auteurs auxquels nous avons fait référence plus haut ont traité des différentes formes de violence verbale, physique, du maître, de l'élève dans les classes secondaires, essentiellement, et dans la cour d'école.

Nous souhaiterions pour notre part opérer une classification des violences de la classe secondaire exclusivement, et, dans un second temps présenter des stratégies de réponses ou de prévention éprouvée dans la classe depuis plus de trois ans.

Nous travaillerons exclusivement au niveau secondaire pour deux raisons:

La première est d'ordre personnel.

Sur plus de 5 années de pratique, nous avons exercé la plupart du temps dans les classes de troisième cycle fondamental et du secondaire.

La seconde est d'ordre stratégique.

Nous sommes persuadé que l'essentiel de la violence qui a cours dans les collèges et lycées, et, par la suite, dans les structures sociales, prend racine dans une dérive comportementale dès l'école fondamentale.

Il nous semble que ce qu'on appelle violence scolaire peut être considéré sous deux angles. En d'autres termes, la violence scolaire est la somme de deux violences distinctes à l'origine.

Nous traiterons dans un premier chapitre de la violence que nous avons appelée violence importée. Celle-ci se distingue de la violence que nous nommons violence intra-générée. Ce distinguo d'importance, nous semble-t-il, repose sur le constat que l'une et l'autre ne peuvent se traiter avec les mêmes approches.

7.1- La violence-copie

Il s'agit ici d'une violence mimétique à effet secondaire peu marquée si l'on se contente d'en faire une lecture plus approfondie.

Nous entendons par violence-copie, tout acte d'imitation de violence mis en scène par les medias essentiellement lors de feuilletons télévisés et des séquences sportives de combat.

Qui n'a pas vu un enfant prendre l'altitude de défense ou d'attaque d'un Brice Lee, d'un Mac Givre ?

L'enfant qui adopte ce registre de postures trouve, dans cette gestuelle un moyen identificatoire de la force, donc de la reconnaissance de son être.

Ce processus d'identification à la personne ou à la situation permet à l'individu d'inscrire son présent dans un paraître, de s'objectiver au travers d'une pratique gestuelle et comportementale de référence, de fabriquer son être pour autrui dirait Jean-Paul Sartre, même si cette gestuelle n'a pour unique fonction que de montrer.

Rien ne nous prouve que cette violence copie n'entre pas en fonction dans les autres formes et moments de violence. Elle semble être essentiellement médiatique. Je médiatise mon être, ma potentialité par cette violence.

Est-elle prévention ?

Cette violence est mimétique. Elle est construction de la personnalité au sens où elle permet une réponse aux situations de violence ressenties comme destructrices, au sens où elle permet d'échapper bien souvent à la réponse effective tant son référentiel est dissuasif.

La situation d'appel de cette violence ou, tout au moins, une potentialité de destruction du moi.

L'emploi de la gestuelle est une violence symbolique. Elle réfère à une violence majoritairement mise en scène sans qu'il y ait eu présence physique sur le lieu de la violence. L'enfant a vécu la violence de Batman ou de Thermidor en deux dimensions.

C'est à ce titre un double piège : celui de l'idolâtrie et celui de la crédibilité. Le premier piège réfère au processus identificatoire. L'enfant va investir le personnage à travers ses actes et postures de violence.

Le second piège est celui de l'escalade. Je dois être crédible dans ma dissuasion d'attaque. La persuasion de ma potentialité de réplique ou d'agression doit me permettre d'échapper à l'agression de l'autre. Donc, il me faut, dans le registre intertextuel de la violence sous cellophane, choisir la séquence qui me permet de paraître puissant et m'autorise l'esquive d'affrontement. Le risque est de présenter une gestuelle dérisoire ou trop forte, dans un combat inévitable.

Alors, l'enfant va doubler les postures de paroles qui vont renforcer l'autorité, la force, la menace que représente le personnage. Il est intéressant de constater que l'enfant fait référence au personnage auquel il a emprunté la gestuelle, dès qu'il se sent vulnérable ou en perte de crédibilité. Il convient de bien choisir mais aussi d'argumenter.

En classe, l'emploi de cette réplique dissuasive se délite la plupart du temps en échanges verbaux ou en humour, en dérision de la référence.

La dérision de la référence permet la décision de la révérence. La violence-copie peut, hélas, être interférée par une autre forme de violence importée, la violence stockée.

7.2- La violence stockée

Nous appelons violence stockée toute violence dont l'individu se charge potentiellement, qui est la résultante de pressions agressives mineures et qui se traduit par des manifestations agressives différées.

Nous pourrons distinguer, dans cette catégorie, une violence phylogénique et une violence ontogénique : l'une référant à la violence et à l'agressivité constitutive, essentielle, intra-spécifique de l'être ; l'autre se constituant de stimuli agréssigènes rencontrées par l'individu au cours de sa propre déambulation.

À l'intérieur de cette dernière, il est une violence que l'enfant et l'adulte amènent dans la classe. Elle se constitue des images d'actes de violence, des instants d'angoisse et de sections adrénaliniques vécus par l'enfant et l'adulte en situation de stress.

L'élève, autant que le maître, arrive dans la classe avec une pression d'agressivité qui est la résultante des situations stressantes vécues en dehors de la classe. Nous préférons ici aux situations de la vie quotidienne : de la rue qu'on traverse, angoissée et pressée, aux bruits qu'on subit, en passant par les remarques et réflexions, les remontrances et répressions qu'on est amené à vivre dans notre quotidienneté.

La violence stockée au cours de l'ontogénèse a pour théâtre principal l'institution et la relation. C'est une violence relationnelle subie, non consumée, à effet d'auto-violence ou de violence sur l'autre.

Nul ne peut déterminer la potentialité de la violence générée dans le cadre de ce type de violence. On peut penser que nous sommes tous concernés, en tant que stockeurs. Certains, plus perméables, seront moins altérables.

Beaucoup de nos élèves vivent en direct cette violence. Eclatement de la cellule familiale de base, dilution des contacts affectifs familiaux, précipitation des emplois du temps, faire plus et mieux, angoisses existentielles, angoisses économiques sont le lot actuel de nos têtes blondes.

Les enseignants ne sont pas épargnés. Le stress du quotidien, doublé des angoisses professionnelles et d'un mal-être du corps enseignant sont donc quelques causes de violence stockée à expression différée.

Si, dans un même lieu, pendant un même continuum, les élèves et les enseignants sont confinés, en dépit de leurs envies et besoins, on imagine aisément comment la somme des violences potentielles va pouvoir provoquer dans le lieu des surtensions à l'origine des conflits à venir. D'autant plus que le système dans lequel vont évoluer ces individus va générer sa propre violence. C'est là le sujet du prochain chapitre.

CHAPITRE VIII
DE LA VIOLENCE INTRA-GENEREE

Nous définirons comme une violence intra-générée toute violence qui prend naissance à l'intérieur du champ clos que constitue la classe, ou, encore, toute violence qui n'aurait pas lieu d'exister si le lieu classe ou un lieu à vocation similaire n'existait pas.

Il convient, nous pensons, de distinguer, dans la violence intra-générée, deux formes de retentissement. Il s'agit d'une violence à effet immédiat, c'est-à-dire à expression dans l'ici et maintenant que nous distinguerons d'une violence intra-générée à effet plus tardif, appelée dans la recherche violence à retentissement différée.

8.1-La violence à retentissement immédiat

Distinguer une violence importée d'une violence intra-générée sous-entend que nous faisons l'hypothèse que le système scolaire fabrique de la violence.

Dans son retentissement immédiat, celle-ci prend son origine, d'une part, dans l'acte d'éduquer lui-même, c'est ce que nous développerons dans les lignes qui suivent, sous le titre de violence constitutive de l'acte ou violence institutionnelle, et d'autre part, dans le lieu lui-même, avec ses objets, ses particularités de fonctionnement, ses réseaux de relations.

Ce second type de violence intra-générée à retentissement immédiat fera l'objet du paragraphe tiré de violence spécifique du lieu ou violence instituée.

8.1.1- La violence constitutive de l'acte

La violence de l'acte d'éduquer est armée de deux violences complémentaires qui sont, en elles, porteuses de violence.

Le geste d'éduquer ne peut avoir d'expression que dans une structure organisée, donc où les diverses modalités du fonctionnement sont combinées. Il s'agirait là, aux côtés de la violence d'éducation, d'une violence logistique.

Les acteurs institutionnels humains agissant à l'intérieur de cette structure ont amené un code de comportements et de normes qui a pour fonction d'harmoniser les interactions, de limiter les dérives et d'assurer la perdurance de l'institution. Cette violence institutionnelle serait traitée sous le titre de violence de l'institué au sens où l'institué désignera l'ordre établi, les valeurs, modes de représentation et d'organisation considérés comme normaux, mais aussi les procédures habituelles de prévision[50].

8.1.1.1- La violence d'éducation

Nous ouvrirons volontiers la réflexion en nous référant à la notion de domination évoquée par Max Weber[51] à propos de sa typologie des dominations. Il existe dit-il, trois dominations :

La domination traditionnelle qui a pour fondement la croyance ou la sainteté des coutumes et la légitimité de ceux qui sont appelées au pouvoir en vertu de la tradition. C'est le cas du prêtre, du roi, du mage et du sorcier ;

La domination légale qui a pour base la croyance en la validité de la loi constitutionnelle et réglementaire établie rationnellement par voie législative et bureaucratique ;

La domination charismatique, qui repose sur le dévouement des partisans pour le chef en raison de la valeur personnelle du chef ou de ses talents exceptionnels.

À quelle domination échappe le pédagogue ?

N'est-il pas ancré dans la tradition qu'il ait le pouvoir de transmission des savoirs sans que jamais personne ne mette en doute cette attribution de manière fondamentale ?

N'est-il pas, enfin, celui que les élèves aiment et vénèrent pour son savoir ?

La légitimité du maître repose sur ces dominations.

L'enseignant est un expert formé par une institution organisée bureaucratiquement qui définit les limites de sa compétence. Le maître est un homme ou femme de vocation. Il en a été longtemps de la sorte.

Sa formation consistait à activer ce don naturel. Le maître est aussi le professionnel qui doit son autorité légitime à l'ancienneté des normes qu'il transmet.

[50] R. Lourreau, l'instituant contre l'instituée, Paris, Anthropos, 1969, p.1

[51] M. Weber, op.cit.

Pour Bourdieu et Passeron, l'autorité pédagogique apparaît comme un pouvoir de violence symbolique, sous forme d'un droit d'imposition légitime [52]. Le travail d'imposition pédagogique est alors un travail d'inculcation qui doit durer assez longtemps pour produire une formation durable. Le travail pédagogique doit produire un habitus.

L'objet de l'éducation serait en partie de créer un produit qui serait le fruit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de perpétuer, après cessation de l'action pédagogique, les principes de l'arbitraire intériorisée. De surcroît, précisent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'Habitus primaire, celui qui précisément est le centre de l'étude, est le plus décisif pour la constitution de la personnalité.

Nous ne sommes pas loin de Pavlov et de la pédagogie du conditionnement, avec un objectif principal qui serait de déconditionner. N'est-on pas en pleine violence ? Si tel est le cas, comment échapper à celle-ci, n'est-elle pas constitutive du geste d'éduquer ?

Vouloir éduquer, c'est toujours et d'abord décider à la place de l'autre. C'est toujours décider de ce qui est ou sera bon pour l'autre. Toute transmission s'appuie sur des médiations, des situations qui renvoient à des valeurs.

Nous faisons l'hypothèse que le système de valeurs qui régit mon présent est pertinent pour préparer l'avenir de l'autre.

En choisissant le type de rapports au savoir, je signe l'avenir d'une société particulière. Peut-il en être autrement ? non, dit Philippe Meirieu, l'être humain doit apprendre mais doit tout apprendre. La caractéristique de l'homme n'est ni le langage ni l'outil, mais c'est le fait qu'il ne peut survivre sans apprendre. Comment apprendre, sans réinventer tout le monde, si ce n'est en écoutant ceux qui sont chargés dans la cité de la transmission du patrimoine du savoir : les adultes et, plus particulièrement, les enseignants.

Eduquer, c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur quelqu'un.

Renoncer à exercer du pouvoir est illusoire pour l'éducateur.

Le paradoxe que Philippe Meirieu met en évidence[53] est le fait qu'éduquer est à la fois décider pour l'autre et vouloir que l'autre adhère librement à ce que le maître lui propose, à ce qu'il a décidé pour lui. Nous souhaitons cette libre adhésion et nous la souhaitons violemment au point de, quelquefois, vouloir l'imposer. Or, imposer ce que nous croyons être bons, n'est-ce pas avouer de fait notre incapacité à réaliser l'adhésion de l'autre ?

---

[52] P. Bourdieu et J.- C.Passeron, op.cit.

[53] P. Meirieu, *le choix d'éduquer*, Paris, ESF, Coll. Pédagogies, 1991, p.171 et suiv.

Nous avons envie d'imposer, mais si nous imposons, nous savons, du même coup, que nous discréditons notre thèse. Cela fait dire à Philippe Meirieu que l'éducation porte intrinsèquement l'exigence de la liberté de l'autre.

Notre rôle d'éducateur est de faire exister cette liberté. Nous sommes à la fois celui qui domestique l'autre et celui qui l'affranchit. Mon acte sera terminé quand nous accepterons qu'il y ait en face de moi un autre que moi.

En permanence, j'oscille entre mon plaisir de la soumission de l'autre tentative mortifère qui me condamne à l'irrémédiable solitude et mon bonheur dans la rencontre de l'autre. La rencontre, seule valeur universelle de l'éducation[54], nous propose Olivier Reboule, car seule valeur qui permette à la fois une relation identitaire au sens où je ne rencontre personne qui ne soit un peu moi, et une relation d'altérité au sens où si l'autre n'est que moi, je ne le rencontre pas. Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente rappelait Saint-Exupéry.

Cette violence d'éducation dans la relation entre le maître et l'élève est doublée d'une violence dans la relation entre l'enfant et le maître.

À la parole répond le silence, à l'abandon répond la dévoration.

Comment la parole de l'un impose le silence de l'autre et comment le silence du maître implore la parole des élèves ?

Il me semblait respirer une fleur pour moi seule fleurie.[55]Albet Thierry développe dans un merveilleux texte le thème de la relation d'amour du maître à l'élève.

Comment assumer cette antinomie de l'éducateur et de l'homme ?

Comment chercher l'affectivité de ses élèves, car tel est le sort de l'enseignant et réaliser son métier d'enseignant ?

Ma parole va permettre, face à cet océan de regards, d'exister, d'habiter mon moi.

Elle va me permettre d'être celui qu'on écoute. Oui, je sais la violence des mots, de ces premiers vocables qui arrachent l'enfant à son discours de pairs, qui l'implique dans une soumission bienveillante, qui l'extirpe de ses pensées affectives familiales pour mieux l'essarter, le rendre fertile, exclusivement pour moi.

Parler, c'est en même temps que connaître autrui, se faire connaître à lui[56]. J'impose que vous me connaissiez pour m'aimer. Je veux que vous ne m'abandonniez pas.

Et quand cette parole n'a, en retour, que le silence ?

---

[54]O. Reboule, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Coll. que sais-je ?, 1995

[55]A. Thierry, *l'Homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard, p.45.

[56] E. Levinas, *difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1984, p.20.

L'heure est passée, voici la cloche. Je la délivre par un signe de l'immobilité et le silence. Ils surgissent, ils crient, ils bondissent de gradin en gradin vers l'estrade, vers la porte[57]. Bien sûr, la parole du maître lui sert à exister, à n'être pas débordée par le risque immense de surgissement d'une sauvagerie, d'une force brutale[58] dont parle Éric Debarbieux. La parole nous sert à différer la violence de l'autre, de l'élève, des élèves. Mais, en retour, quelle violence de se voir imposer le silence !

La situation de non-communication et de passivité est perçue comme une extrême violence pour l'enseignant, poursuit ce même auteur. Qu'est-ce donc que le silence que l'enfant retourne aux propos du maître ?

Traduction de désintérêt, manifestation de supériorité, dédain d'argumenter, violence de ne pas reconnaître en situation de communication, violence de ne pas reconnaître la légitimité des propos, ou violence d'approuver, sans mot dire, donc l'éprouver sans maudire.

Le silence que l'enseignant impose aux enfants est un silence complaisant au sens où il signifie quelque part une invitation à la participation, mais à la participation sensée, celle qui s'inscrit dans la réflexion et la servitude, la reconnaissance et la légitimité des propos, le remerciement du dévouement, l'exclusivité, le sentiment d'une communion et non d'un abandon.

Comment la recherche de l'évitement de l'abandon entraîne la dévoration qui elle-même nécessite l'abandon !

Je vais tout faire pour qu'ils m'aiment. Je veux qu'ils soient bien en classe, c'est-à-dire que je sois bien. Ils sont condition de mon bien-être. S'ils me reconnaissent comme l'indispensable élément de leur bonheur, ils ne m'abandonneront pas.

Éduquer pour rendre libre : second volet du paradoxe.

Comment à la fois réaliser une situation d'asservissement affectif pour satisfaire mon besoin d'être entouré, de ne pas être abandonné et un processus d'émancipation qui rende à mon geste sa force et sa raison d'être ?

L'éducation est le miracle de la sortie d'une relation duelle d'existence et d'exigence, l'être et l'avoir.

Violence de l'être pédagogique et humain du maître qui veut exister et cultiver son indispensabilité, violence de l'être de l'élève qui veut exister en dehors de toute dépendance de savoir.

---

[57] E. Thierry, op. Cit. 122.

[58] Éric Debarbieux, *la violence dans la classe*, 2e éd., Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation, 1991, p. 73.

Violence de l'avoir pédagogique, de l'avoir un savoir, de l'avoir un statut, de l'avoir un public, un objet d'existence.
Violence de l'avoir de l'élève, de la soif de savoir du maître, de la soif de cette trahison résignée de la dévoration du maître pour pouvoir exister.
Le violent ne sort pas de soi, il prend, il possède. La possession nie l'existence indépendante. Avoir, c'est refuser l'être.
La violence est souveraineté mais solitude, subir la violence dans l'enthousiasme et l'extase et le délire, c'est être dépossédé. Connaître, c'est percevoir, saisir un objet, saisir une chose[59].
Dans la dialectique du savoir à l'école fondamentale prend racine cette irréfragable violence que constitue l'acte d'éduquer.
Dévorer l'autre et ne pas en être abandonné.
Souscrire au déni de l'abandon sans être dévoré.
Émanciper sans être abandonné et sans être dévoré !
Avoir le projet de faire être en évitant sa propre mort et avoir l'intention d'instruire en éradiquant sa toute-puissance ; échapper au mimétisme identificatoire[60] pour perdurer mais le faire durer pour exister.
Or, devant la violence de notre rétraction d'enseignant, devant l'acceptation résignée de notre mort symbolique, devant ce tragique et incontournable moment de l'émergence de l'autre, quelle réponse avons-nous ?
La mort de l'éducateur est la condition de l'existence de cet autre, de la naissance du sujet qui nous aura admirées et aimées avant de nous meurtrir.
La violence de la parole du maître, la violence de la parole divergente et menaçante de l'élève, la violence du silence d'un maître qui se rejugerait à partager, la violence du silence des élèves qui ne peuvent , ne veulent, n'ont pas envie.., la violence de l'abandon possible, du non-amour des élèves pour leur maître, la violence de cette demande exclusive de leur-amour, la violence de l'angoisse de dévoration, de trahison, de rivalité mortifère, du maître pour ses élèves et la violence de la captation, du non-être, de la résignation fusionnelle et admirative de l'élève pour le maître sont là, les violences constitutives de l'acte d'éduquer.
Elle s'accompagne d'une violence normative qu'il m'est donné, à présent, de présenter.

[59]E. Levinas, op. p.22.
[60] R. Girard, *des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1979, 492 p.

8.1.1.2- La violence instituante

Nous avons longtemps traité de la règle et de son implication dans un processus de prévention de la violence tout en étant elle-même la violence légitimée.

La classe est un lieu institutionnel où la norme a valeur d'ordre et de constitution.

Domestiquer ce petit sauvage pour mieux l'affranchir ensuite, pour ne reprendre que les termes de Daniel Hameline dans son formidable postlude. L'heptasyllabe impose sa loi voilà qu'il m'encadre et, en quelque sorte, me domestique. Il reste à s'en affranchir, c'est-à-dire à rendre cet encadrement sinon créatif, du moins productif[61].

Je me suis à remplacer l'heptasyllabe (ah ! la puissance de la septaine) par la classe. La classe prise dans ses composantes impose sa loi. Il n'est pas deux maîtres qui demandent de l'élève les mêmes attitudes, les mêmes habitudes. C'est bien que la classe est un lieu marqué par un individu adulte.

La classe-utérus est mon antre, mon moi exposé à l'autre, si celui-ci est l'enfant, c'est pour mieux le séduire, si cet autre est adulte, méfiance !

Son adultité pourrait me mettre en danger d'existence. C'est ma classe. Toute critique, tout regard impertinent pourrait me faire vaciller dans mon être pédagogique et dans mon être, tout simplement.

J'impose ma classe à mes élèves ! Je leur impose mes habitudes, mes manies, mes obsessions et mes manques et je les légitime ! Ils sont normes de ma classe. Ils s'ajoutent aux normes institutionnelles que l'institution aura prises garde de faire pénétrer avant que la porte ne se referme, me laissant seul avec mes élèves.

L'anomie définie par Durkheim[62], caractérise une situation sociale dans laquelle les aspirations et les désirs individuels peuvent s'exprimer librement sans être bornés par les règles collectives. Dans la classe, les règlements et normes impulsés, imposés, marquent la limite d'expression du désir collectif. Ils vont autoriser le déroulement de l'activité pédagogique par la canalisation ou la frustration, voire la répression violente des désirs. Dans le groupe, l'éducation ne sera possible que si on fait taire les aspirations de chacun. C'est un moyen de préserver le maître et sa fonction.

---

[61] D. Hameline, *la liberté d'apprendre*, Paris, éd. de l'atelier, 1977, 349 p.

[62] E. Durkheim, *le suicide*, Paris, PUF, 1969, 464 p.

Plus celui-ci sera angoissé face à ce type de dévoration, face à cet éparpillement, plus la classe se dotera d'un arsenal de règles qui mèneront à la terreur. La terreur protège le maître du débordement, du chaos, du désordre, de la dévoration par la foule.

Je dois en permanence osciller entre l'anomie et la terreur, car tout excès me serait fatal. Trop de liberté d'expressions de désirs m'inscrirait dans un processus de négativité de mon être et de mon statut, trop de terreur m'installerait dans une perspective de démiurge où tout serait solitude, donc abandon. Il me faudra, en permanence, imposer et consentir.

Ainsi donc, je dois imposer ma règle, pour exister face à eux ; imposer le règlement pour ne pas me faire dévorer ; imposer mon savoir, mes valeurs comme base à leur éducation ; imposer les attitudes, un habitus qui me soit fidèle et serviteur et puis accepter les dérogations, les dérives, consentir pour pouvoir continuer à exiger. Tolérer l'instituant pour préserver l'institué.

Accepter ce rapport dialectique qui permet à l'un de ne pas explorer et à l'autre de ne pas imploser.

Accepter le pire pour pouvoir exiger le meilleur, dirait Philippe Meirieu. Accepter que l'autre échappe, qu'il aille au pire tout en le réfutant mais continuer à exiger de lui le meilleur.

Je ne sais plus s'ils me comprennent. Mais il faut que j'aille jusqu'au bout. Et c'est à ces inconscients, à ces innocents, à ses irresponsables que je les jette ! Mais peu m'importe. Ce que je tiens pour exact et juste est faux peut-être, et absurde : je consens….

Consentir est la condition de ma persévérance, je dirai de ma conversation.

Imposer ma règle et consentir à leur violence, c'est imposer ma violence et consentir à leur règle.

Pourquoi ma violence serait-elle, de fait, règle ? Pourquoi leur violence ne serait-elle pas instituée en règle? La réponse est de l'ordre de l'institutionnel et de l'instituant. De l'institutionnel car, dans l'institué de classe, il y a des règles qui m'échappent, à moi, individu enseignant, des règles qui répondent à la demande sociale, des règles qui assurent la protection de l'appareil en s'opposant à l'instituant.

Traitons d'abord le volet institutionnel en parcourant un autre type de violence institutionnelle, celle que nous avons nommée violence logistique.

8.1.1.3-La violence logistique

Nous définissons, par violence logistique, toute violence qui prendrait naissance dans les paramètres de l'organisation personnelle obligatoire du geste d'enseignement que fait l'enseignant.

L'enseignant déclare-t-il ? Je peux faire le choix de privilégier le moment de décision au point que les élèves attendront de moi toute décision. Je peux faire le choix de l'inter-culturalité et, ainsi, permettre à tous l'expression, le renseignement et le partage des particularités ethniques, sociales, religieuses…je peux faire le choix de l'éducation d'une élite ou d'une massification de savoir.

Dans la classe, deux grands cas de figure peuvent se présenter en ce qui concerne la décision : ou bien le maître propose un système décisionnel qui s'inspire de la démocratie, ou bien il impose un processus décisionnel qui relève de l'autocratie ou de l'oligarchie.
Quoi de plus insolent que de jouer le jeu de l'essai démocratique avorté ou, pire, le semblant démocratique récupéré, quoi de plus injurieux pour les futurs citoyens que sont les élèves ?
La dérision est une violence qui est bien plus présente qu'on ne le croit. L'adultité des comportements de l'enseignant lyophilise la citoyenneté de l'enfant !
Un autre dispositif décisionnel consiste à établir clairement les acteurs de cette décision. Qui sont les décideurs ? Le maître, de fait, en fait partie et il peut choisir quelques heureux élus, les mêmes auxquels il destinera ses cours qui partageront sans partager tout en partageant les décisions que le maître aura déjà pris dans un autre temps et dans un autre lieu. L'autre suprême est l'expérience !
Violence ! violence de l'imposition ! violence de l'exclusion ! violence de l'expérience qui stérilise toute réponse !
Il est enfin un système qui autorise les élèves à participer, en équité avec l'enseignant, à la décision de la classe : ou bien, il s'agit de démocratie directe, de là, les individus du groupe étant amenés à décider dès que le besoin se fait urgence, en structure plénière et collective, ou bien il s'agit de démocratie représentative.
Dans la classe est institué un système parlementaire composé de plusieurs chambres, de plusieurs groupes de décision, dont les membres sont élus, donc sont représentatifs de la décision individuelle.
La violence a commencé ici avec Jean-Jacques Rousseau. Se référer à la loi majoritaire, c'est accepter la puissance du nombre ! C'est accepter de faire potentiellement partie, avant le vote, de la majorité, qui, selon le processus majoritaire démocratique, devra rejoindre l'action décidée par la majorité.
La loi démocratique majoritaire est donc une confiscation mathématique de la décision.

De surcroît, quand la démocratie est représentative, je dois donner toute puissance, en mon nom, à un individu censé défendre mes intérêts. Quelle violence ! Celui-ci pourrait-il à ce point oublier ses désirs pour n'être que notre expression ?
Quand j'élis un représentant, est-ce que je ne lui demande pas un peu de se tuer et de prêter son être sans désirs autres que ceux du groupe ?
La démocratie permet cependant à tous de participer à un niveau de décision qui implique.
Une seconde sorte de violence logistique est la violence qu'enfante la dérive du non-respect, en éducation, de l'individu : l'acculturation et l'exclusion.

Nous avons traité de la manière dont un élève pourrait s'exclure ou être exclu du groupe de classe par l'entremise du processus décisionnel mis en œuvre. C'est là une violence. Il en est une autre, qui a cours dans l'acte d'enseigner de certains enseignants, qu'ils s'en rendent ou non compte : c'est celle de l'exclusion. Comme il est difficile d'enseigner à 60 individualités ! Il est tellement plus facile, certaines fois, d'enseigner au groupe ou seulement à quelques-uns ! De la sorte, l'exclusion guette tous ceux qui ne définissent pas comme l'individu basique pris comme point de départ du projet du maître. L'exclusion est une violence. La mise en échec libérée ou non est une violence, car elle est l'exclusion !
Quand l'enseignant massifie son enseignement, quand il dénie ou nie les différences, il met en échec l'exclusion en réservant l'adhésion aux élèves qu'il prend pour cible de son enseignement. Nier les diverses cultures, les diverses conceptions de la relation au savoir et à l'individu ; enseigner selon un angle majoritaire qui inscrit l'étranger en dehors du projet dès que ce denier n'adhère pas à la culture majoritaire, c'est lui faire violence. L'acculturation est une exclusion au sens où elle est un choix imposé.
Vous ne pouvez plus vous retrancher derrière la théorie raciste des aptitudes, disait un enfant de Charline à la maîtresse d'école.
Maîtriser le groupe, c'est-à-dire ne pas se faire dévorer, et, pour cela, tout voir, pour tout savoir et tout prévoir. D'où la phobie panoptique.
On se rappelle le panoptisme, cette utopie architecturale du panopticon de Bentham évoqué dans l'ouvrage de Michel Foucault, surveiller et punir.
D'après ce dernier, la vie publique doit être panoptique pour éliminer la criminalité.
La classe est construite pour que le maître identifie, à chaque instant, ce que fait l'élève.

Le fait que l'école organise l'espace est une violence faite aux individus qui s'y meuvent. C'est une atteinte à la liberté d'investigation spatiale. Bien sûr, une réserve est utile et nécessaire car le nombre impose des normes. Cependant, les interdits qui parsèment la vie de l'école sont multiples. Ils visent à une certaine prévention des incidents et émeutes. L'estrade est une violence. C'est un outil du voyeurisme.

Le non-respect d'aires intimes est une autre violence. Combien d'écoles ont encore des toilettes qui ne ferment pas pour les enfants ou bien qui possèdent des portes ajourées ou très basses, permettant à l'enseignant de voir l'activité de l'enfant qui s'est isolé !

La segmentation et le non-respect de l'espace personnel sont deux violences logistiques de la salle de classe.

Qui d'entre nous n'a jamais fouillé ou vidé un casier, un dossier, un cartable pour amener l'enfant à retrouver ce qu'il a perdu ou mieux, lui apprendre à ranger ! Quel irrespect, quelle violence !

L'école découpe pareillement le temps, car le nombre impose une rigueur et la limitation des égarements ! (comme le note M. Foucault). La machinerie du temps est une violence !

Le temps institué des horaires de classes, d'accueil, de récréations collectives, de restaurant, d'études. Cette sonnerie infatigable et froide, rythmée et coupante, programmée imperturbablement et cassante, ce rappel à l'ordre du temps institué collectif, celui qu'il n'est pas permis de transgresser, celui qui vole une partie de la vie.

L'école découpe encore et toujours les savoirs !

Violence de la progression : du « tous » ensemble, au même moment !

Violence des contenus : du tout cela, aux mêmes enfants !

Violence des corps qu'on installe, assis pour mieux maîtriser le groupe face au maître pour ne pas encourager des discours déviants dont le maître serait exclu.

« On envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne[63]. »

Violence logistique de l'espace, du temps, du savoir, des corps.

Au côté de cette violence institutionnelle, plus ou moins imposée par l'institution, il est un autre type de violence que nous avons nommée violence instituée.

[63]E. Kant, *traité de pédagogie*, 2e éd., Paris, F. Alcan, 1901, 133 p.

8.1.2- La violence instituée

Nous appelons violence instituée, la violence qui n'est pas imposée par l'institution, mais qui a cours et se rapporte, bien souvent, à des choix d'enseignement. En d'autres termes, elle prendrait racine dans la zone d'initiative laissée au maître. Mais elle serait aussi le fait de la reproduction d'une société à échelle réduite.

Nous proposons de traiter de trois sous-types de violences que recouvre la violence instituée qui, elle-même, nous le rappelons, se range dans la violence intra-générée a retentissement immédiat. Il s'agit de la violence de répression, la violence sociétale et la violence de novation.

8.1.2.1- La violence de répression

Nombre d'auteurs se sont exprimés sur le thème et il ne s'agit pas ici d'en faire un maladroit et incomplet résumé. Ce qui est intéressant, en revanche, est de réfléchir à ce en quoi la punition est à la fois violence et violence-retour.

Les conditions d'existence de la punition sont de deux ordres : des conditions humaines et des conditions situationnelles.

Il faut tout d'abord que le maître ait inscrit, dans son projet, cette pratique : ou bien il a sciemment décidé de recourir à ce type de réaction dans le cadre de son action, pour éviter la dévoration ; ou bien, il se contente de reproduire un habitus personnel ou emprunte à un passé ou un autre lieu.

Il faut cependant être clair quant à l'utilité et à l'utilisation de ce procédé : éviter les dispersions, les égarements, le désengagement bruyant, fédérer au moins par une adhésion large et tacite pour mener à bien le projet.

On est en droit de se poser, à ce moment, la question de savoir pourquoi, face à ce projet qui se devrait collectif et ainsi cohésif, il n'y a pas une large et constante adhésion ?

Est-ce que la punition ne manifeste pas la limite de la cohésion du groupe dans l'activité, donc l'indice d'intéressement des élèves pour celle-ci ?

Dans ce cas, ne révèle-t-elle pas au maître qui en fait usage l'inutilité partielle de son projet d'enseigner qui, il semble bien, ne rencontre pas les projets individuels d'apprendre en situation d'apprentissage ? Concernant les situations autres, il se peut qu'une punition fasse écho à une exaction qui présenterait un caractère de danger imminent ou potentiel, à cible individuelle ou institutionnelle. Il y aurait lieu, ici, de s'intéresser au sens de l'exaction en tant qu'elle est une manifestation d'existence ou de réaction saine à une menace. Il y a violence dans l'acte qui entraîne la répression et il y a aussi violence dans l'acte répressif lui-même.

Que signifie punir ?

Outre le fait que les punitions sont comme les récompenses, graduées de la moins forte à la plus importante, la majorité des répressions déclarées de l'école fondamentale sont de l'ordre du « piquet », de la « copie » ou du « devoir ».

L'interdit majeur du noli tangere, semble être majoritairement respecté en la matière.

Il est à noter cependant que plus de 60% des élèves disent avoir vu un enseignant donner une gifle[64]à leurs élèves.

Considérons les punitions qui ne soient pas des coups, violences suprêmes !

Les trois types de répressions couramment répandus ont en commun le fait qu'ils vont priver l'individu dont ils sont l'objet, de liberté. Le temps de satisfaire le piquet, la copie ou le devoir de conjugaison, voire d'expression écrite sur le bienfait ou le bien-fondé de la punition, est un temps pris à l'élève par le maître. Il a, à mon avis, une double fonction. Il calme l'enfant au moins physiquement au sens où il interrompt son activité musculaire intense et il permet probablement au maître de réaffirmer sa puissance sur les individus du lien. De toute façon, ce temps de privation est violence !

Ce sentiment de perte de liberté va développer une motivation négative chez l'enfant par rapport au maître qui a donné la punition ou par rapport au pair qui participe à l'agitation initiale et fatale ; ce phénomène est appelé réactance.

La réactance est une violence réprimée ou une violence de frustration. Elle peut, je pense, être rapproché du complexe de Némésis, c'est–à-dire cette impossibilité faite à l'élève d'utiliser les mêmes moyens de communication répressive en réciprocité. Il y a là un puissant générateur d'agressivité.

Bernard Douet a montré que les jeunes enfants ressentaient la punition comme une agression : « Trop punir, à l'inverse de l'effet attendu, semble provoquer des sentiments d'opposition et de révolte chez les élèves. »

La punition a une fonction cathartique. En effet, je pense que les reproches faits à l'élève catharsisent les déviances et les manquements de l'enseignant. Chaque fois que le curriculum formel l'explicite, ce qui doit être fait, ne recouvre pas le curriculum réel, les faits, il y a risque de punition. La répression est applicable de la loi qui, elle-même, fait écho à la violence du groupe.

[64] B. Douet, *discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987, p.102.

8.1.2.2- La violence de séduction

La séduction est-elle effet de mon pouvoir sur l'autre ?

Dans la classe, les processus séductifs sont à inscrire au compte de la violence. En tant qu'elle veut rendre l'autre dépendant, elle est privation de liberté.

En tant qu'elle va m'apporter un moyen de piéger l'autre dans mon réseau de relations, elle est violence car privation de choix. En tant qu'elle est mise en dépendance amicale, amoureuse, idolâtrique ou autre, elle ouvre la possibilité d'exploitation, elle est donc violence ! Dans la dynamique de séduction, il y a un risque d'abandon identitaire.

Est-ce que pour cela qu'enfant et maître ont besoin d'un espace qui leur soit propre, avec leurs objets marqués ?

Le marquage va plus loin que le simple repérage des objets en vue de ne pas perdre, il est œuvre de défense identitaire pour l'élève comme pour le maître.

L'enseignant devant l'angoisse multipliée de dévoration va avoir, quant à lui, un marquage plus important, officialisé. Ce marquage identitaire est, à mon avis, un des moyens de se prévenir du fusionnel séducteur. Ce n'est pas là sa seule fonction.

La séduction est une démarche de violence. Le marquage en est une autre. Le marquage est violence protectrice, violence de prévention, violence identitaire. Mais il peut aussi être un déclencheur de violence. Dans cette situation, il peut surgir du conflit social et de la loi du sang. Le conflit est constitutif de la relation. Il permet aux individus d'exister à travers des arguments, une manifestation vocale ou musculaire. Je précise : musculaire à la suite d'un moment que j'ai vécu récemment dans ma classe.

Les enfants avaient fini leur journée. La plupart étaient restés à l'étude du soir pour mettre au point quelque enquête qui devait faire l'objet d'un exposé particulier. Ils étaient sortis de la classe depuis une quinzaine de minutes quand j'entendis des cris et rires essoufflés. Je sortis et constatai qu'ils étaient quatre, sous le préau, dans le soir, à se battre comme des chiffonniers.

Ils avaient préalablement rangé leurs cartables, bien alignés, l'un contre l'autre, le long du mur. Ils ne me virent tout d'abord pas.

C'étaient des éléments relativement calmes dans la classe, très actifs et très intéressés aux activités. Au regard du rangement des cartables et des blousons, j'en concluais qu'il s'agissait là d'une bagarre organisée, pensée, et peut-être même prévue.

Bien que les coups soient assez impressionnants, les cris et rires ne me firent pas réagir tout de suite. Je me contentai de regarder, près du groupe. L'un des protagonistes me vit alors. Il cessa immédiatement les coups et invita ses pairs à l'imiter.

Ce qu'ils ne firent pas, croyant à une ruse, une fuite ou une plaisanterie du lâcheur. Quand, enfin, dans un souci d'information, ils décidèrent un coup d'œil panoramique, ils restèrent figés. Pas longtemps, il est vrai. Et pour ne pas ajouter à l'embarras, je leur lançai un : « et alors ? »Bonhomme. En se recoiffant, le plus timide d'entre eux me déclara : « Tu sais, maître, ça fait du bien une bonne petite bagarre, de temps en temps !

Y aurait-il donc, dans notre développement, des moments, des circonstances qui favoriseraient, voire nécessiteraient le contact physique violent ?

Recevoir des coups est une manière de faire exister son corps. C'est une manière, dans le carcan institutionnel d'occuper un espace.

L'espace et le corps sont deux lieux de violence scolaire. Le corps du maître qu'on impose avec sa mise en scène sociale, ses particularistes et sa liberté de mouvement, d'être dans la salle de classe. Le corps de l'enfant qu'on fixe dans un répertoire de gestuelles plus ou moins stéréotypées et de toute façon limitée. Ce corps d'enfant qu'on vise six heures par jour sur une chaise. Ce corps d'enfants dont on limite, sous prétexte d'éduquer, l'évolution. Ce corps d'enfants qu'une éducation complète veillerait à épanouir librement.

Il y a un véritable « droit des enfants[65] » celui de bouger, nous dit Hubert Montagner.

8.1.2.3- La violence de novation

Innover, proposer quelque fonctionnement, quelque organisation nouvelle est de nature à fédérer un groupe, alors, pourquoi, dans la classe, la notation est-elle surveillée ?

Je définis la violence de novation, la violence qui est faite au maître par l'institution et à l'élève par le maître quand ce dernier néglige de prendre en compte, ignore ou ne se préoccupe pas des propositions novatrices formulées par les élèves.

Pour le maître, la zone de liberté laissée par l'institution permet une action novatrice à condition, le plus souvent, qu'elle s'inscrive dans un mouvement d'ampleur, avec siège, représentants nationaux et, en tout cas, pignon sur rue. Pour l'élève, la novation est possible, dès lors que, dans le meilleur exercice de son métier d'écolier, il a deviné, il a devancé ce que l'enseignant lui-même allait penser et proposer.

Pourquoi donc ces limites ?

---

[65]H. Montagner, *l'enfant et la communication*, Paris, Permoud-Stock, 1978, 402 p.

La réponse en est simple. L'angoisse de la dévoration est motrice dans les deux cas. L'institution tolère pour perdurer mais réprime pour vivre. Le maître ne tient nullement à voir un fonctionnement s'instituer, dérogeant à la reconnaissance de sa suprématie. Tout doit être passé par lui, s'il veut que rien ne lui échappe, que rien ne remette en cause son pouvoir si tant est qu'il soit là. La novation lui sera réservée. Elle apparaîtra souvent comme un effet de son extrême condescendance et dès sa gentillesse naturelle d'ex-pair qui correspond et qui n'a pas oublié. Elle pourra aussi faire figure de bonne conscience, compensant alors quelque rudesse obligée.

La violence de novation est cette violence qui consiste à ignorer la mal être, à négliger les alertes, à bafouer le droit de proposer, le droit d'exister dans le groupe comme force de proposition.

Faire un projet qui ne soit pas le « remake clownesque » du projet éternellement reconduit par le maître, d'année en année ; faire un projet qui soit l'aboutissement des volontés exprimées dans une dynamique novatrice. Ce n'est d'ailleurs pas aller de fait à l'écrasement par le groupe, à la dévoration fatale.

Proposer c'est anticiper. « Le projet est l'image anticipatrice d'un futur souhaité à visée opératoire[66]. Image anticipatrice qui justifie les craintes que ne se profilent dans les esprits quelques initiatives qui mettraient en péril le statut de maîtrise. D'autant et c'est Jean- Pierre Boutinet qui nous dit qu'il s'agit d'un futur à visée opératoire ! Comment ne pas m'exposer, moi, le maître, à ces hypothèses révolutionnaires si ce n'est en les anesthésiant dans l'œuf. Dans la classe, on ne peut pas innover. Les seules novations acceptées seront celles qui auraient pu être miennes. Et là, l'équilibre est stable car la violence est forte.

Les élèves devront « mettre leurs idées dans leur poche ». Toute une solidarité à brimer, à réprimer sa propre créativité. Ce n'est pas pour rien qu'en général, à partir du cours préparatoire, l'école passe son temps à museler les novations.

Ce stock de non-expression va constituer un terrain favorable à une violence qui ne s'exprimera que longtemps après, quand l'individu aura quitté le cadre de la classe.

[66] J-P. Boutinet, *anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1991.

8.2- La violence intra-générée à retentissement différé

La violence de novation que nous venons de traiter est une des violences qui, à notre avis, chevauche la violence à retentissement immédiat et la violence à retentissement différé.

Nous appellerons la violence à retentissement différé toute violence qui prendrait racine dans la salle de classe et qui ne s'exprimerait que bien plus tard, dans la vie adulte. Le principe d'expression différée de l'acte de violence serait l'effet d'un stockage dans ce que la psychanalyse a nommé surmoi.

Le surmoi est défini comme le résultat de l'introjection des réflexions parentales et autres et des interdits et exigences. Le surmoi est le juge ou le censeur du moi. La censure du surmoi s'exerce de façon inconsciente, ce qui le distingue de la conscience morale[67]. En opposition, il existe le sournois dans ce contexte.

Le sournois serait tout ce qui, de manière anodine, récidivante, lancinante, exige subrepticement, lentement, en douceur et c'est-ce qui en fait la pire violence.

Le sournois est celui qui va installer la combativité, l'abdication, la persévérance ou la résignation. Le pacte abdicataire est signé très-tôt ! Le rapport à l'autre est acte de sournois.

8.2.1- La reproduction du pacte du dominé

Il est, pour ma part, deux violences que je rangerai volontiers sous ce pacte du dominé : celle concernant la notation et celle, concomitante, concernant le progrès et la régression dans ma classe.

La question relève donc de l'appréciation de la tâche, du point de vue du formateur et du point de vue du formé. Il s'agit de voir en quoi l'évaluation d'un travail est une violence faite à l'élève.

8.2.1.1- La violence de notation

La note est, on le sait, dans notre système scolaire, toute-puissance. Toute puissance honorée par les parents, grands demandeurs de note sur 10. Toute puissance célébrée par les dossiers institutionnels qui permettent le suivi de l'élève.

[67] M. Reuchlin. *Psychologie, Vendôme*, PUF, coll. « Fondamentale », 1978, p.445.

Alors, il en est de même pour les enfants. Elle devient le moyen de se mesurer à l'autre. Alors que nous proposerons, cette année, à mes élèves de passer en année supérieure sans système de notation proprement dit, mais avec un autre moyen de quantifier les acquis individuels, nous nous sommes entendu dire qu'il fallait des notes !

Les élèves eux-mêmes, dans leur totalité, demandaient des notes sur 10. Comme quoi le système numérique d'évaluation est adulé.

Sans entrer dans une étude docimologique complexe, nous nous accordons cependant quelques mots sur la note et la notation.

Mettre une note, c'est quantifier de manière aléatoire un résultat. De manière aléatoire car le choix que le correcteur opère pour attribuer les points sont connus de lui et de lui seul. Il est rare de côtoyer des devoirs dont le principe correcteur est parfaitement connu des élèves avant la réalisation dudit devoir. Choisir de privilégier tel ou tel point du devoir revient à faire le bilan de sa propre manière d'enseigner et du résultat escompté.

Attribuer des points sur des parties difficiles du devoir, parties sur lesquelles le professeur sait pertinemment que les élèves peinent, revient à démontrer que l'évaluation est élitiste ou bien qu'on veut, par celle-ci, replacer le pouvoir de manière évidente.

Noter sévèrement peut aussi traduire une double exigence éthique forte louable : exigence envers les enfants qu'on sollicite pour les amener à approcher la perfection et exigence pour le maître qui souhaite faire accéder les élèves aux savoirs plus complexes.

Noter largement les parties faciles d'un devoir revient à affirmer ou bien de la flatterie par rapport à sa pertinence explicative, ou bien de l'arrogance pour le peuple inculte en reconnaissant par là qu'il ne peut accéder aux choses difficiles, ou bien encore de l'encouragement à la tâche.

Nous appelons violence de notation, la violence que va susciter la mise en note et la lecture de la note.

La mise en note est le moment où Pierre, Marc et Isabelle ne vont plus être que des chiffres. Ils vont cesser un instant d'être celui qui a fait des progrès, celui qui a du mal, celle qui vient de comprendre ; ils vont n'être qu'une contraction numérique d'un état, d'un moment. La note est la cristallisation numérique du degré d'adéquation qu'il y a entre une attente et une réponse, entre l'attente du maître et la réponse de l'élève.

Plus il y a coïncidence, plus les chances d'avoir une note élevée sont importantes ; plus il y a divergence entre la réponse de l'élève et la réponse attendue du maître, moins la note sera élevée. La note ne représente qu'un moment de réflexion et de savoir. L'institution la promeut en reflet de tout un être. La fugacité de la notation ne permet pas la généralisation.

Qu'éprouve un élève à la réception de sa note ?

Selon le degré de réussite, cela ira de la prétention au savoir à la négation de son moi, en passant par des phrases intermédiaires que seront l'insatisfaction, le dégoût pour le maître, pour la matière, pour la classe. La note crée une vibration, elle peut devenir séisme.

Elle devient violence quand elle est l'unique indication, le seul mode d'appréciation de la hardiesse à la tâche ou d'intégration des connaissances.

Tous les enseignants le savent, deux enfants peuvent avoir la même note sans pour cela travailler pareillement. La note est une dépersonnalisation, c'est une violence faite aux particularités de chacun dans sa dynamique d'accès au savoir.

Alors, que représente la note ?

La note est qu'on a trouvé de plus pratique, de plus facile à attribuer et, de plus, elle se traduit mathématiquement.

Nous pensons que les individus qui ont obtenu de bonnes notes sont moins marqués que ceux qui en ont de mauvaises, voire de médiocres. La bonne note s'inscrit dans les attentes sociales. La mauvaise stigmatise l'échec, le vide, le raté.

8.2.1.2- La violence de régression

Il est une violence qui prend source dans la salle de classe et qui est amplifiée dans la quotidienneté de l'individu ; il s'agit de la violence de régression.

Nous appelons violence de régression toute violence qui tient au fait que l'individu va être pris en épingle entre l'image positive qu'il va vouloir fournir à l'autre et les nécessaires régressions.

Nous conjecturons ici qu'une certaine forme de violence va naître de la déception des résultats. C'est l'élève qui croyait avoir une bonne note et qui en a une mauvaise ; c'est l'enfant qui a fourni un gros effort et que la note ne récompense pas ; c'est plus tard, le chef d'entreprise qui n'atteint pas ses objectifs ou, plus simplement, la vendeuse qui n'arrive pas vendre ce qu'elle s'était fixé de vendre.

La cause de la violence est la trop grande différence qu'il y a entre les aspirations et les résultats effectifs, entre les espoirs et les faits. Il y a, à mon sens, trois causes à cet effet de choses et c'est là une théorie applicable à la classe comme la société adulte.

La première des causes est la mauvaise analyse de terrain initial du projet. Quand je passe un contrôle, que je l'ai formulée ou pas. Celui-ci me conduit à satisfaire les épreuves de ce contrôle et à m'évaluer par anticipation.
Cette appréciation de mon travail prend forme d'après l'image que j'ai de moi à ce moment de mon évolution, dans le contexte du contrôle. Elle est certes, distordue, du simple fait que je ne veux en général pas donner une image d'échec. En ce sens, je force au besoin un tantinet. C'est là une conséquence de l'importance du fossé qu'il peut y avoir entre l'espéré et l'effectivement noté.
Une deuxième cause réside dans la mauvaise analyse des moyens du projet. Où en suis-je de mes savoirs, de mes possibles pour mener à bien mon projet ? Amener l'enfant à se définir, quant à ces savoirs, face à une situation problématique me semble indispensable à l'évitement de cette violence.
La troisième cause tient à l'amplification médiatique de l'objectif. Mon idéal fantasmatique m'oblige à ne pas me contenter de peu. Il me pousse dans un tourbillon de plus, de toujours. Je ne cherche pas à satisfaire un projet fondamental, je suis contraint de donner de moi l'image la plus impressionnante qui soit.
Ce décalage entre le souhait et le réaliste est source de frustrations importantes et, donc, de violences souterraines sournoisement stockées.

Face à ce constat, outre le fait que j'engrange de l'agressivité liée à ma déception de ne pouvoir donner une image qui se rapproche plus de mes dérives fantasmatiques, je vais devoir reconsidérer mes potentialités de résolution de la situation et, nécessairement, régresser dans mes désirs, dans le sens où je vais devoir, entre autre, avoir lu en accord avec la réalité de mon évaluation.
Cette nécessaire et salutaire régression aide à ce qu'il n'y ait pas de fracture dans ma personnalité, fracture qui aussitôt m'entraînerait dans les miasmes de la schizophrénie.
Il est une autre régression que je rangerai sous le même libellé, à savoir la violence des perspectives.
Quand un élève ne réussit pas, on a trop tendance à faire de cet échec une analyse déséquilibrée du fait.
Certes, il n'est pas aisé d'analyser sereinement et infailliblement un échec. La tâche est d'autant plus rude qu'on y est impliqué. Hélas, trop souvent certaines, « fuites » fournissent à l'échec une cause quasiment irrémédiable.

On envisage celui-ci sous deux éclairages qui semblent devoir attirer l'attention, car les arguments employés sont parfois irrecevables.
Il s'agit des perspectives économiques et défectologiques qui revoie au fatalisme de la reproduction de Bourdieu et Passeron.
Etudions d'abords la perspective socio-économique.
Quand un enfant en échec scolaire s'entend lire qu'il n'y peut rien, que l'école, telle qu'elle fonctionne, n'y eut rien, que cette fatalité est une marque à laquelle cet enfant devra s'habituer, se résigner, je trouve qu'il n'y a pas pire cruauté, pire violence. Dans son acharnement à rechercher la quiétude et la bonne conscience, l'enseignant fait acte de violence suprême.
Voyons maintenant la perspective défectologique qui souligne le caractère irrécupérable de certains manques.
Elle est pire encore. C'est un des plus hauts sommets de la violence que de faire peser le poids de l'échec sur les carences psycho ; affectives d'un enfant.
Ce point de vue concernant cette double perspective n'est pas irréfragable, je le sais. Il n'en reste pas moins vrai que la facilité et l'abus qu'on peut faire de telles justifications de l'échec pose un réel problème ; c'est pourquoi je conjecture qu'il y a la violence.
Comment ne pas développer et entretenir de la sorte ce sentiment de domination, la reproduction de ce que j'ai nommé plus haut le pacte du dominé ?

Un système de notation régulier, dont la cohérence de fonctionnement enferme le mauvais élève dans la mauvaise moyenne ; une image de sa performance déformée par le regard de l'autre et les mises en scène de la réussite ; la commisération souffreteuse de celui qui abandonne pour se justifier sur le dos de l'autre ; toutes formes de dispositifs qui sont propres à rappeler sans cesse le dominé dans sa condition de dominé. Tu ne peux t'échapper. D'ailleurs, plus petit déjà, tu échouais.
Maintenant, tu vois, tu ne peux pas respecter tes fantasmes de réussite et, de toute façon, rassure-toi, ce n'est pas de ta faute, d'où tu viens, tu ne pouvais faire mieux !
Parallèlement, la classe va promouvoir l'acte de domination, sournoisement, inconsciemment, incitant les dominants à profiter de ce rapport et donc à le reconduire.

8.2.2- La reproduction de l'acte dominant

Je traiterai rapidement ce thème pour deux raisons.

La première est que les éléments qui étayent l'exposé sont à reprendre dans les cas précédents et j'éviterai ainsi quelques réactions douloureuses au lecteur ; la seconde est que le point de vue du dominant n'est pas mon souci prédominant sur le plan de la violence. Il est générateur de violence, certes, mais j'ai choisi de traiter le rapport du point de vue du dominant, essentiellement.

Dans la reproduction de l'acte du dominant, je fais le choix de privilégier trois violences qui me paraissent caractéristiques du type et, en grande partie, constitutives de la classe. Il s'agit de la violence de l'instituant, de la violence démocratique, de la violence normative.

8.2.2.1- La violence de l'instituant

J'entends par instituant, cette force de contestation que porte en son sein tout groupe. L'instituant se manifeste, ou pas, sous des formes les plus diverses, allant du saccage au chant, en passant par l'inertie ou l'humour.

Dans la classe, l'instituant va s'exprimer.

Comme la sociologie, de Durkheim à Parsons, ne cesse de le souligner, « le degré d'intégration ou de cohésion d'une communauté se mesure au degré d'intériorisation des normes instituées, intériorisation observable chez le plus grand nombre d'individus composant cette communauté [68]».

Sans intériorisation, il n'y a pas de cohésion, pas d'intégration, donc de la violence. Si je veux, dans un groupe, cette intériorisation pour éradiquer la violence, je vais rendre le groupe instituant. La possibilité d'intérioriser et de légitimer ses propres violences est la condition de l'intériorisation des normes qu'impose la vie groupale.

En d'autres termes, le dominant, qui a le pouvoir instituant, qui en a conscience, car il a suffisamment de hauteur par rapport au fonctionnement du groupe et à ses institutions, est le mieux placé pour instituer sa propre violence en règle de jeu, et, ainsi, conserver son statut dominant.

R. Lourreau, op. Cit. p.8.

L'instituant non organisé est ainsi une violence faite aux membres du groupe déjà opprimés.
L'instituant est l'activateur institutionnel qui prévient l'entropie du système d'action, tout en le dérangeant par ses coups de boutoir. L'instituant va être lieu de pouvoir et de rivalité de pouvoir entre dominants. Il sera, à ce titre, double violence : violence sur le dominé et violence entre dominants.
Il en va pareillement de toute institution. La vie démocratique n'échappe pas à ses querelles.

8.2.2.2- La violence démocratique

L'instant démocratique est un moment influant partagé, presque partagé.
Au moment où chacun est consulté, tout laisserait à penser que tout individu appelé à se prononcer sur telle ou telle proposition avait le pouvoir décisionnel. Dans les faits, il n'en est rien. C'est, à ce titre, la plus grande violence faite au peuple.
L'instant du vote est précédé du recueil des propositions ou des candidatures. S'ensuit un échange argumenté d'opinions qui sont censées éclairer le scrutin.
À y réfléchir de plus près, c'est bien un effet de domination que de proposer. Proposer une idée, est en quelque sorte, promouvoir son être au-dessus du groupe. C'est avoir, le temps de la proposition, la hardiesse, mais aussi l'intense conviction qu'on détient une part de vérité, une solution efficace, notre solution, le fruit de notre moi. En ce sens, la promotion sera effectivement la domination de l'autre.
L'échange éclairé qui succède au recueil des propositions qui est déjà restrictif, est un véritable combat d'idées, ou plutôt d'êtres. Il s'agit là, pour ceux qui ont proposé ou ceux qui s'identifient et se trouvent quelque filiation d'idées avec les propositions, il faut bien finir par exister si je ne veux pas être dévoré ou abandonné par le groupe, de convaincre, c'est-à- dire de vaincre ses adversaires !
Il me faut affirmer mon être à travers les idées auxquelles je peux adhérer le temps de l'affirmation.
Les propositions ne sont ici qu'un support d'affrontement des êtres entre eux et je trouve qu'il y a similitude de violence entre la violence de l'instituant et la violence démocratique.
La suite du processus décisionnel n'en est pas moins violence, au contraire.
Tous les individus, en levant la main, en déposant un bulletin dans l'urne vont être convaincu qu'ils détiennent une parcelle de pouvoir.

8.2.2.3- La violence normative

Nous avons abordé plus haut la manière dont la norme fonctionnait, la violence sur laquelle elle reposait. Nous aimerions ici traiter de la norme dans la classe. Il y a, dans la salle de classe, deux types de normes : les règles extérieures principales, constitutives de l'institution, et les lois décidées et mises à jour dans la salle.

Concernant les premières, on renvoie le lecteur à la violence institutionnelle définie plus haut. En revanche, les lois décidées dans la salle méritent qu'on s'y attarde quelques instants.

La violence normative pourrait être définie comme l'ensemble des frustrations, des interdits et des obligations que le groupe ou un individu dominant de ce groupe soit, par oral ou par écrit.

L'élève, dans ses préoccupations d'écolier, devra deviner rapidement l'ensemble des lois tacites imposées par le dominant du groupe, le maître.

L'ensemble des enfants, dans une tourmente de protestations spontanées, instituera probablement des avenants à la législation magistrale, mais qu'en est-il de chaque individu ?

Le pouvoir instituant de chaque individu a-t-il un lieu d'expression dans la salle de classe ?

Quand les zones d'interdit recouvrent totalement ou en grande partie mon espace de légitimation de mes propres violences, je suis enclin à transgresser les règles en réinvestissant les zones comme zones de liberté potentielle, de violence autorisée et légitimable.

Lors de notes exégétiques, on a défini le rapport qu'entretenaient la violence et la norme. C'est pourquoi, ce paragraphe se résumera à ces quelques lignes indispensables à la définition de la violence dans le lieu de la salle de classe.

Au terme de cet inventaire qui nous paraît refléter ce qu'on a vécu pendant nos huit années d'enseignement, il nous appartient d'exposer et de faire part des réponses et préventions qu'on a mises en places. C'est là l'objet de la troisième partie.

CHAPITRE IX
LA RELATION AU SAVOIR

Les lieux d'éducation impliquent un problème : celui du choix des savoirs à enseigner. En outre, il revient de considérer les méthodes aptes à promouvoir, après les avoir introduits, ces savoirs. L'évaluation, quant à elle, permettra d'apprécier l'apprentissage des individus qui composent la classe. Dans les moindres recoins de cet espace nous repérons des variantes de la violence : violence d'éducation, violence de régression, violence de notation.

On partagera l'exposé en deux parties. La première traitera de l'apprentissage selon ce que, dans nos classes successives, on a pu constater, mettre au point et proposer pour amortir ou prévenir la violence intra-générée ; la seconde partie sera réservée à l'évaluation, pièce de choix concernant la violence de notation.

Nous faisons le choix de présenter l'incidence de la pédagogie de la relation instituante sous quatre angles : celui du maître, celui de l'élève, celui du savoir considéré comme ensemble de connaissance au niveau de la classe et celui de l'échange entre pairs.

9.1- L'apprentissage

Quelle est la place du maître dans l'apprentissage ?

On peut dire que la relation éducative n'est rien d'autre que la mise en scène de rapports de transmission.

Elle est le lieu où un enfant en relation avec un autre humain adultetutélaire va pouvoir acquérir ce qui lui est nécessaire pour se structurer, accéder à son identité, développer ses capacités d'intégration et de maîtrise de ce qui le constitue et de ce qui l'entoure[69].

[69] J. Filloux, *du contrat pédagogique*, Dunod, Paris, 1975.

Janine Filloux définit ici clairement la place et le rôle de l'enseignement dans le rapport éducatif. Il n'est pas question, comme elle le dit plus loin dans son ouvrage, de réduire la relation à un échange affectif, mais il est bien question de mettre en parole, de communiquer son expérience au monde et aux autres.

Ce lieu que représente la classe et ce lieu qu'est la relation entre le maître et l'élève sont les pierres fondatrices de la relation éducative. Cela ne signifie en rien que le maître est une encyclopédie. Certes, il est nécessaire que le maître ait un capital de connaissance pour être reconnu comme maître. Cette reconnaissance passe par la référence de ce capital de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes, mais elle passe aussi par le fait que le maître est celui qui va savoir où aller chercher l'information, comment s'y prendre pour savoir. Le maître est celui qui va apprendre à comprendre.

Il ne sera plus le seul détenteur du savoir distribué selon un schéma domino-centrique asservissant celui qui ne sait pas au maître. Il sera celui qui conduit, prévoit les situations dans lesquelles il va y avoir une transmission ou un échange de savoirs.

Qu'on ne s'y trompe pas et que les amateurs de réduction ne jouissent pas précocement, le maître n'est pas un gentil organisateur, pas plus qu'un doux relationnel. Il n'est pas non plus le seul qui sait, le passage obligé de tout savoir.

Le maître est celui qui sait pour être reconnu, qui permet l'échange et la transmission et qui régit l'organisation institutionnelle des savoirs. C'est celui qui permet de dénouer les siens de dépendance. C'est celui qui permet l'indépendance, l'autonomie avec ses deuils, ses renoncements, ses engagements, les conflits adulte-enfant, l'acceptation de la culture transmise avec ses marques, ses exigences et ses restrictions.

Il s'agit de prendre place en tant que maître, c'est-à-dire en tant qu'adulte de référence dans le système scolaire mis en place. Il s'agit aussi de rendre libre et le paradoxe est de rendre libre en imposant. Comment le maître peut-il rendre libre si ce n'est en imposant un cadre qui, précisément, est le fruit du pari du maître : rendre libre l'élève.

On connait trop ces transmissions qui assignent à l'autre la position de débiteur, entretiennent à jamais la dépendance quand elles ne suintent pas l'humiliation.

Le pourboire est glissé dans la paume de la main dont les doigts sont repliés doucement avant d'être refermés dans les mains du donateur qui susurre en les secouant ostensiblement : tenez mon brave ![70]

Le jeu de statuts et les rôles feront l'objet d'une attention toute particulière. On entend, par statut, l'ensemble des comportements à quoi l'individu peut s'attendre légitimement de la part des autres et, par rôle, l'ensemble des comportements à quoi les autres s'attendent légitimement de la part de l'individu[71].

La place du maître est importante. Tout abandon, tout déni, tout surinvestissement, tout excès est violence. La violence d'éducation est insidieuse.

Elle est constitutive du geste d'éduquer, comme je l'ai montré plus haut, et elle se justifie presque naturellement, par résignation. Tout enseignant peut très bien démontrer qu'il est de l'essence de son acte pédagogique de faire violence à ses élèves. Il peut même démontrer que tout excès de sa part traduit l'indubitable désir de faire, de bien faire. Mais il est aussi un moyen de conscientiser les élèves sur cette violence d'éducation et, ainsi, amortir la violence du geste, amoindrir la résignation.

Prendre conscience qu'il est une violence d'éducation et, de la part des enfants, une distance institutionnelle qui est en soi une véritable éducation. Il n'est pas du tout question pour l'enseignant de s'excuser de cette violence. Le propos n'est pas non plus à la conviction, il est à l'explication, tout simplement.

Ce faisant, l'élève est prêt à modifier son comportement, il est déjà prêt à changer de métier !

Du métier d'écolier au métier d'apprendre, le chemin est parfois difficile.

Le jeu des attentes, des rôles et des statuts a, dans la classe, des effets réellement pervers et durables.

L'élève a, pour son maître, une attitude d'attente. Attente d'un certain type de comportements, de réactions, de prévenances et d'enseignements. Bref, dès que le maître se présente à l'élève, il est inscrit dans un rôle bien défini qui échappe à sa personne pour la plus grande partie. On attend du maître qu'il fasse des leçons, qu'il corrige les tests qu'il aura proposés, qu'il ramène le silence et l'ordre.., toute une série de gestes et d'attitudes qu'on attend de tous les enseignants dès lors qu'on est élève.

Présentons dans les lignes suivantes deux situations d'apprentissage grâce auxquelles une analyse de piste de réflexion et d'action a été opérée.

---

[70]Ph Meirieu, in le *Père Noël et le pédagogue*.

[71]J. Stœtzel, *la psychologie sociale*, Paris, champs Flammarion, 1978, p. 206.

Situation A :

Jean est un élève sans histoire comme la plupart d'entre nous souhaiteraient en avoir dans la classe. Les réseaux d'échanges de savoirs battent leur plein dans ce milieu d'année et les lieux et temps sont parfaitement définis. Chacun est en mesure de demander ce qu'il a compris dans le cadre de la classe. En revanche, Jean n'en est pas là. Il ne participe pas aux réseaux, ni à l'offre ou encore à la demande. Durant la période de travail autogéré, il se contente avec efficacité, d'effectuer ses contrats. Questionné sur le fait, il me fait la réponse en deux volets.
L'un concernant l'offre où il se déclare incompétent car non sûr de lui ; l'autre où il ne souhaite pas apprendre de quelqu'un qui ne soit pas le maître ou, mieux encore, ses parents. Ceux-ci sont enseignants tous les deux et lui réexpliquent systématiquement l'ensemble de ce qu'il a appris en classe.

Situation B :

Jeanne est une fille de 11 ans non épargnée par la vie. Elle vient de perdre sa mère dans un accident de la circulation. Son père le vit mal et séjourne en hôpital depuis. Alex vit avec sa grande sœur, collégienne, qui essaie de tout concilier. Le carnet de Jeanne n'est pas brillant. Les années passées révèlent ces considérations : passable, peut mieux faire, n'écoute pas en classe, bavarde. Bref, le chapelet de l'échec stigmatisé. Quand en ce début d'année, je lui propose, au même titre que ses camarades, le dispositif d'échanges des savoirs, elle est vivement intéressée. Au point qu'elle va être la première à s'inscrire dans la colonne des demandes. La structure mise en place permet au demandeur de faire le choix des offreurs qui se sont inscrits, pour la même notion, dans la colonne adjacente.
Curieusement, Alex me choisit. Je m'étais inscrit, par provocation, pour voir. Mais il ne fera pas le choix d'être testé après notre entrevue et préfèrera doubler celle-ci d'un autre contact avec un de ses pairs offreurs.

Une analyse :

Il convient donc ici de se référer bien évidemment à la définition que donne Michel Devaley de l'acte d'apprendre. Aider à l'émergence de l'altérité dans une relation de parité asymétrique. La relation paritaire dont il est fait mention est constitutive des réseaux d'échanges des savoirs au sens où chaque élève ou apprenant peut faire appel à l'un de ses pairs pour apprendre.

Parité statutaire et institutionnelle et parité de l'ordre des savoirs pondérés par le petit plus qui fait que Jeanne aura compris ce que Jean n'a pas saisi. D'où la nécessaire asymétrie qui est la preuve du bagage savant dont l'un est en possession et qu'il offre ou dont l'autre a besoin et qu'il recherche.

Cette soumission d'un moment à l'autre est d'autant facilité que cet autre est proche de moi. Proximité affective avec les dérives fusionnelles afférentes, destructrices d'un savoir dégangué d'affects et proximité spatiale et statutaire. Mais aussi à proximité de l'état de savoir. Et je réfèrerais à la notion de zone proximale de développement de Vigotsky. Apprendre quand ce que j'apprends est à ma portée, dans toutes acceptions de l'expression.

Jean n'accepte de recevoir que d'un autre reconnu institutionnellement comme distributeur de savoir ou d'un autre soi-même, les parents. C'est en ce sens que les réseaux impliquent une autre acceptation de l'autre, un autre accueil de la différence, une disponibilité sans crainte pour le savoir. Jeanne réalise parfaitement cette nouvelle posture par rapport aux savoirs.

Son histoire proche le précipite dans une ouverture qui lui sera bénéfique, puisque l'année sera particulièrement brillante pour cet élève dont l'avenir semblait hypothéqué.

L'une et l'autre des situations illustrent bien cette disponibilité qu'il convient d'adopter pour intégrer des données qui sont d'abord des étrangères avant d'être propres à l'individu. Aller du connu vers cet inconnu qu'on va tenter de s'approprier est aussi la problématique que Michel Serres illustre quand il évoque ce second fleuve qu'il faut traverser avant de réaliser que l'appropriation est possible. Accepter de quitter, de se désorganiser le temps de cette traversée symbolique pour se retrouver plus fort, plus savant.

Jeanne n'accepte pas de quitter au sens où elle reste exclusivement ancrée avec un autre elle-même, au sens où elle craint de n'être plus avec cet inconnu qu'elle rencontre dans les réseaux. Accepte-t-elle vraiment le savoir ou joue-t-il une situation d'apprentissage avec ses parents ?

Jeanne qui a besoin d'écrire une suite à son récit de vie, ne se pose probablement pas la question de l'inconnu, dans sa fuite effrénée de ce qu'il vient de connaitre. Accepter quelque chose d'un autre lui est nécessaire pour être elle-même cet autre.

Donc, faire exister le savoir et l'autre dans un incessant processus dialectique. L'autre est le savoir ; le savoir est cet autre. L'un ne peut aller sans l'autre, faute de quoi il n'y a plus d'apprentissage possible.

Je vais afficher non sans l'avoir identifié, l'objet de mon incompréhension. Cela ne veut pas dire que je n'ai pas de savoir ! Bien au contraire, j'officialise ainsi mon envie de comprendre, de prendre du savoir. C'est mon métier d'apprendre !

Sur un tableau, réservé à cet effet, je marque le chapitre, le thème, la question que j'ai l'impression de ne pas avoir compris. Des offreurs, qui eux ont compris, vont s'inscrire dans la colonne réservée à l'offre. Je choisis alors l'offreur avec lequel je souhaite travailler à nouveau la question.

Je ne fais allégeance ni reconnaissance impuissante d'ignorance, je reconnais à l'autre son savoir et je désire le posséder, ce savoir. Sans rien échanger obligatoirement dans l'instant, mais à charge de revanche si le cas se présente.

Demander sans craindre l'étiquette de l'échec ; offrir sans autre retour que le plaisir d'avoir offert, d'avoir appris, d'avoir fait comprendre, d'avoir partagé, d'avoir rencontré l'autre par la médiation d'un savoir.

Cette quête incessante de savoirs distribués indifféremment par le maître, l'élève, l'adulte, l'enfant ou le media est le gage du métier d'apprendre. Ce métier ne va pas sans une certaine prudence dans l'évaluation des résultats. Tout peut casser par brusquerie et étiquetage cavalier. Tout, sauf la violence de notation qui s'y attache.

9.2- L'évaluation

Evaluer signifie, si l'on consulte le *Petit Robert*, porter un jugement sur la valeur.

Evaluer, si l'on consulte les pratiques scolaires, signifie porter un jugement sur la valeur de l'élève, à partir d'un exercice, d'une application ou d'un transfert. Et si évaluer était porter un jugement sur l'efficacité de son dispositif d'apprentissage ou de convocation du stocke ? Alors, peut-être seulement, les maîtres considèreraient-ils l'évaluation comme un outil spécieux, certes, mais de toute évidence dangereux.

Dangereuse ! L'évaluation est un danger nécessaire, mais nécessaire à qui ? Qui donc peut avoir le désir d'être jugé ? Qui donc peut avoir l'intérêt à être placé sur une échelle décimale ou autre ? Par qui et pour qui l'évaluation est-elle un mal ? L'évaluation n'a pas fini de faire parler. Accusatrice, elle promeut l'échec, l'angoisse et l'insatisfaction. Révélatrice, elle déplace le but du sujet. Où donc peut se placer le maître ?

Dans une perspective distributrice domino-centrique assurée, il est incontestable que l'enseignant maîtrise totalement le contenu, la forme et l'objectif de l'exercice évaluatif. Il est d'ailleurs paradoxal que les professeurs les plus sévères n'aient pas les meilleures moyennes de notes de classes. Leur amour-propre en serait là glorifié.

Or, il en va tout autrement, ou presque. Les grilles d'évaluation se font sévères comme s'il fallait protéger le professeur lui-même de la dévoration par ses élèves.

J'ai pour habitude de donner le lieu, le temps, la forme et le sujet est à l'avance. Est-ce bien suffisant ?

Non, bien sûr !

Il faut, en plus, donner un sens véritable à l'évaluation.

Qu'est-ce à dire ?

Qu'évalue-t-on ?

La question est régulièrement posée aux élèves.

Il est bon, dans la perspective de leur métier d'apprendre, qu'ils participent à l'évaluation, à leur évaluation.

Etre conscient que le maître ne veut pas les piéger, que l'exercice portera bien sur ce thème, qu'il aura lieu entre tel jour, que la forme de travail sera la suivante, parait être un respect de l'apprentissage de chacun en même temps qu'un respect de l'image que chacun cherche à donner au groupe.

Est-ce bien suffisant ?

Evidemment, non !

L'évaluation s'inscrit dans un large système de notation par chiffres, lettres, idéogrammes ou autres, chers à l'institution. Il me parait donc tout aussi indispensable de présenter le principe évaluateur ou, mieux, de le construire avec les élèves. Je propose de retracer les principes qui guident l'élaboration de la loi d'évaluation.

Dès les premiers instants de l'année, je fais part aux élèves de ma volonté de faire passer tout le monde dans la classe supérieure. Une opposition générale répond à cette déclaration argumentée en termes de performance dans le domaine des savoirs, attitudes et aptitudes.

L'évaluation est multiforme, elle semblera un travail individuel ou groupal. Elle marquera la fin d'un exercice d'application, de transfert. De toute manière, elle sera en liaison directe avec les points de thèmes abordés précédemment lors de l'exposé du concept intégrateur.

L'évaluation se fera par le maître, par les pairs ou par l'individu lui-même. Echapper au subjectif, à l'affectif, à l'instant pour attribuer un point à l'autre c'est opérer une décentralisation, un effort de référencement de l'autre par rapport à une idée de l'absolu qui n'est pas soi ni la négation de soi.

La loi d'évaluation doit être en harmonie avec un principe de notation qui ne récupère pas la liberté et l'autonomie aux élèves.

Comme cela a été auparavant expliqué, la loi d'évaluation est une œuvre commune. Elle est soumise à la volonté du groupe et permet à chacun, à tout moment de s'y référer.
Les tests proposés s'inscrivent eux aussi dans un processus cohérent et clairement expliqué aux élèves dès les premiers jours de classe.
Un thème est abordé, sur l'initiative du maître ou du groupe.
Pour chaque thème, un premier test est donc proposé. Il a pour unique objet la prise de conscience du degré d'intégration et de possibilité d'utilisation de la notion. La note obtenue à ce test est indicative. Toutes les questions, dans la mesure du possible, seront affectées, lors de la passation du test, de leur barème.
À la suite du premier test, une période de deux ou trois semaines sera à la disposition des élèves pour se mettre à niveau, pour aller quérir le savoir manquant, présenté dans la notion abordée. Cette quête se fait par l'intermédiaire des réseaux d'échanges dans lesquels le maître est partie prenante pour autant qu'il soit sollicité.
Un second test suivra. Sa note compte si elle dépasse la barre de 5/10 déterminée dans la loi d'évaluation. Si elle est inférieure, l'élève reprendra sa quête auprès des autres membres du groupe jusqu'à ce qu'il obtienne, à son rythme, quand il l'aura décidée, sa note de validation de thème. Les tests de contrôle mis en place sont alors personnels et personnalisés. Ils s'effectuent lors des périodes de travail autogéré, périodes régulières, hebdomadaires.
Je pense très sincèrement que cette pratique de la notation éradique une partie conséquente de la violence de notation.
L'élève n'est plus surpris. Il ne doute plus le piège. Il sent que le maître, le groupe entier œuvre pour qu'il sache. Le statut de « prof » est recherché dans la classe, non obligatoirement pour le pouvoir qui se rattache à la fonction mais pour faire comprendre à quelqu'un ce que l'on a compris soi-même.
Je précise également que la note n'apparaît plus comme un étiquetage et la fin de quelque chose mais comme moyen de renseigner sur le stockage et la capacité de mobilisation et de ses savoirs.
On ne voit jamais dans la classe de note qui provoque les larmes, d'appréciation qui entraîne le retrait.
Bien au contraire, quand de tels cas se présentent, c'est une vive agitation qui y succède ; les uns courant après le prof qui va permettre la remédiation, les autres éprouvant leur nouveau savoir au feu des questions sans merci de leurs pairs avides de savoir.
C'est alors le formulable réseau de communication avec l'autre qui se met en place promptement, naturellement, par la médiation du savoir.

La relation au savoir est la première des relations relatées ici. Elle donne sens à la relation à l'autre dans ce lieu spécifique d'un savoir répertorié. Elle est constitutive de l'école. Cependant, ce serait un non-sens que de penser qu'elle puisse exister sans un autre. Un autre qui est là pour rassurer, guider, expliquer, éprouver. Un autre qui sait mesurer sans pour autant juger l'autre dans son métier.

CHAPITRE X
LA RELATION A L'AUTRE

La relation à l'autre est, nous l'avons dit, imposée dans le lieu classe. Dès lors, elle doit faire l'objet d'une attention toute particulière au sens où, imposée, elle en devient agréssigène.
Cette interrelation entre les individus va être le lieu d'une violence toute particulière. De la violence démocratique à la violence sociétale, en passant par les violences de l'institué, de l'instituant, la violence normative, la violence de répression, la violence logistique et la violence de novation, elles auront toutes pour support la relation à l'autre.
Il convient donc de prévoir un protocole minutieux de gestion interrelationnelle. La parole, la norme et l'institution, l'organisation seront nos trois volets d'étude de cette seconde relation.

10.1- La place du maître

Nous faisons le choix de traiter le pouvoir institutionnel de la parole selon trois angles qui sont à la place du maître, le processus de décision, le conseil institutionnel.
L'habitant de la classe s'inscrit dans une triangulation qui va le mener de la parole à l'existence, de l'existence à la dévoration et de la dévoration à la parole.
Qu'en est-il de la parole à l'existence ?
La violence est bien évidemment parole non aboutie[72], nous livre Eric Debarbieux. La parole serait un moyen de réponse, un moyen de sublimation, un moyen d'existence.
C'est parce qu'un jour, on me parle en me disant « tu » que je commence à exister et à employer le « je ».
La parole, expression verbale de la pensée, fait de parler. Expression de ce que je pense, de ce que je suis, de ce que je veux être, paraître, avoir.
La parole est dans La classe le pouvoir institutionnel du lieu. « Chacun sait que l'on parle beaucoup à l'école.

[72]E. Debarbieux, *la violence dans la classe*, 2e éd. Paris, EST, coll. « sciences de l'éducation », 1991, p.128.

Ou plus exactement, que les enseignants parlent beaucoup. Les élèves eux, bavardent…[73] », rappelle Philippe Meirieu. Et c'est vrai qu'il y a déséquilibre dans la répartition du temps de parole. Est-ce à dire que, pour enseigner, il faille parler et parler beaucoup ?

Le maître, dans sa toute-puissance dispose.il a la parole de ce fait. De par son statut, il la concède à l'élève. Il la donne et la reprend tout aussitôt pour peu que l'usage que l'élève en a fait ne serve pas le projet du maître. Le maître reprend alors l'exposé.

« C'est qu'il a dans l'exposé une sorte de jouissance de la prise de possession de sa propre pensée, comme le fait de coïncider avec sa parole et avec ce qu'elle énonce , de donner corps et voix son corps et sa voix à un savoir ou à une idée[74] » Philippe Meirieux nous parle de la jouissance de l'appropriation de sa propre pensée.

Comment faire mienne une idée, une pensée, sinon en la « matérialisant » avec mon corps mon timbre de voix, mes mots, mon débit…, toutes composantes de ma voix. Prêter son corps à une idée pour la faire sienne. Aussi convient-il de se poser la question de savoir pourquoi l'enseignant va parler, parler encore, parler beaucoup jusqu'à priver l'élève de parole.

Que signifie l'existence à la dévotion?

Le maître parle et parle encore !

Le flux de ses paroles endigue le flux de son angoisse. Son angoisse de dévoration par le groupe, son angoisse de ne plus être ; alors, il parle, pour exister, il parle pour ne pas laisser les autres, ses élèves le dévorer. D'ailleurs, angoisse qu'il est par le bruit ou l'intervention tapageuse, vicieuse des élèves, il va les faire taire, en parlant, en sévissant, en menaçant. Il va parler de son discours théorique ou paternel ou maternel, de ce discours qui paralyse ou agace, de ce discours qui uniformise et menace. Menace de dévoration préventive, d'envahissement, d'asservissement préservateur. Le maître a peur du nombre, alors, il impose ! Il dévore pour ne pas être dévoré !

Comment se manifeste la dévoration à la parole ?

Prendre la parole, donner la parole, donner sa parole, couper la parole, avoir droit à la parole. C'est évident qu'il a dans la parole, une source de pouvoir et de violence.

Le maître prend la parole, son statut semble l'y autoriser dans le lieu. Il donne la parole à l'élève, ou plus exactement, la lui prête pour servir sa cause. Malheur à l'élève qui la tourne en dérision, la piétine quand bon lui semble.

---

[73]Ph. Meirieux, *le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991, p.117.

[74] Ibid., p.119.

La première des attitudes est, je pense, une égalité de la parole pour tous, Debarbieux, à cet égard, livre une réflexion fondamentale. « Toute parole nécessite une écoute et, pour ce faire, doit entrer dans un projet intéressant l'ensemble[75]… »

Écouter est un geste de parole. C'est faire exister l'autre. C'est reconnaître l'autre comme élément de formation, d'information de mon être. Une parole non écoutée est une violence pire qu'une absence de parole.

Dans ma classe, l'écoute est un objet d'étude. Que signifie écouter ? Que dois-je faire pour être écouté?

Le maître et l'élève auront la même écoute, la même parole.

Il n'est nullement question d'abandonner son statut d'adulte, sa spécificité. Penser, dès lors, qu'il n'est plus possible d'équilibrer la parole de l'élève et celle du maître relève de la plus pure des violences et inscrit toute réflexion allant dans ce sens dans une dynamique domino-centrique obsessionnelle inquiétante…

La parole doit être un souci de tous les moments. Les entretiens du matin n'y suffisent pas. La revue de presse est un symbole, autant que le conseil. Dans la revue de presse comme dans l'intervention d'un groupe en exposé ou d'un d'expert en cours, ou d'un pair en réseaux de savoirs, il y a reconnaissance pleine de la parole. La confiance et la crédibilité sont deux gages de plénitude de l'acte de parole.

Les élèves sont très sensibles à l'écoute par le maître et les pairs de leur travail, leurs problèmes, mais aussi de leurs propositions, remarques, arguments. Argumenter, c'est accéder à un système d'existence qui permet l'initiative en même temps que l'erreur. C'est aussi construire son propre système de logique, c'est éprouver sa force de parole dans un rapport de promptitude, d'à-propos et de finesse d'analyse.

Le maître n'argumente que rarement. L'élève doit argumenter lorsque le maître le lui impose. « Le maître parle » est un acte de pouvoir, il peut devenir un acte de violence si l'écoute n'est pas la garantie de l'existence d'une véritable rencontre. Lieu de rencontre mais aussi de violence, il est un moment de parole suprême, celui de décision.

10.2- La décision

La décision, c'est un moment de violence démocratique, elle doit être un réel apprentissage à la démocratie et à la représentativité.

[75]E. Debarbieux, op. Cit. p.127.

Abolir le primat décisionnel de l'enseignant, promouvoir une décision d'être qui, dans un souci constant d'honnêteté et de respect, investit les marges de l'argumentation, de la contre-proposition et de l'échange délibératoire, sont deux moments indispensables à l'apprentissage du moment de décision. Apprendre la décision est un geste de citoyenneté qu'il convient de préparer très tôt dans la vie de l'élève. Ne pas habituer à un vide décisionnel pas plus qu'à une pléthore illusoire : décider n'est pas décider de tout, c'est avoir des espaces larges de décision, c'est-à-dire de choix. L'élève ne peut choisir le contenu de l'année d'enseignement, pas plus que l'enseignant. La commande institutionnelle impose.

L'enfant doit être sensibilisé aux espaces de décision qu'il peut investir. Dans ces espaces, il convient, pour le maître, de respecter le processus d'échanges et de fixation définitive du choix. Les individus se rencontrent ici en tant qu'êtres ; leurs arguments ont même valeurs. On sait bien que, au moins dans un premier temps, leur force sera indexée sur le statut de l'argumentateur. Cependant, l'argument magistral ne doit pas écraser l'argument de l'élève ; il doit le rencontrer, s'y éprouver en reconnaissant l'existence d'une altérité.

Apprendre la démocratie, apprendre à vivre la violence démocratique du citoyen est un des enseignements fondamentaux de l'école élémentaire. Etre conscient et attentif au fonctionnement de la démocratie, en examiner ses limites, ses fondements est à la portée de l'école élémentaire. Nul n'est besoin de justifier quelque procrastination (tendance à tout remettre au lendemain) résignée par une argumentation de défilement.

Enoncer le principe rousseauiste fondateur est un devoir du maître qui apprend la démocratie à ses élèves.

Décider à la majorité signifie se mettre en position éventuelle d'avoir à agir à l'encontre de sa pensée et de ses choix. C'est aussi faire violence numérique à ses pairs, ceux- là mêmes qui appartiennent à la minorité. Elire des représentants signifie inscrire leur légitimité dans un avenir que seule l'hypothèse de leur fidélité d'idée permet d'envisager d'une manière plus sereine. Il faut que cela soit dit et qu'il en soit débattu dans la classe. Il convient aussi d'ouvrir la porte à toute sorte de prise de décision. Seul l'exercice constant et impérieux de la démocratie forme les démocrates.

Le moment privilégié de la rencontre par la parole est le conseil institutionnel qui est le moment privilégié du langage où les participants abandonnent leur rôle, leur statut habituel et, par là même, un certain nombre de défenses, pour parler ensemble à propos de quelque chose d'actuel, de vécu, voire de traumatisant[76], nous dit Oury concernant le conseil de coopérative.

10.3- Le conseil institutionnel

Il y a dans ma classe bien sûr trois fonctions essentielles : la fonction de régulation et d'analyse ; la fonction de projet et de proposition et la fonction d'évaluation et de passation des contrats.

La fonction de régulation et d'analyse

La fonction de régulation est un moment chargé en tensions interindividuelles, en tensions institutionnelles. Les trente dernières minutes de chaque semaine sont réservées au conseil institutionnel. La fin de la semaine est un instant de grande fatigue nerveuse. C'est pour les uns la vingt-cinquième heure d'un travail difficile, ou très prenant, la dernière heure d'un temps d'investissement personnel aux niveaux de l'attention, de l'activité physiologique.

C'est, pour d'autres, les dernières minutes d'un relatif confort affectif qu'il faut, qu'il va falloir rompre le temps d'un week-end, ou bien, un instant difficile car instant d'évocation des conflits. Chacun des membres du groupe à la possibilité d'évoquer un conflit auquel il est mêlé ou duquel il se sent victime.

L'heure est alors à la franche et saine explication et cela n'est pas si aisé. Le but de l'entretien d'explication du conflit est de désamorcer, de désengager une situation conflictuelle, d'affaiblir un réseau de tensions conflictuelles. Les tensions ne sont pas pour autant systématiquement liquidées.

Cependant, le fait d'en parler, de promouvoir un droit bafoué par une parole rendue publique, dans un instant réservé, nommément réservé, est un moyen de résorber des conflits. La liste serait longue d'enfants qui, s'étant inscrits dans le registre des conflits pour les exposer au groupe, déclarent ne plus être en conflit. Le fait de surseoir à une impulsivité destructrice pour la plupart des cas est un acte d'apprentissage à la citoyenneté en même temps qu'il est un acte pour contrer la violence sociétale née du groupe.

[76]Oury et Vasquez, op. Cit. p.82.

Le fait de pouvoir exposer, à un moment institutionnel donné, réservé, programmé, stable et immuable dans son déroulement, implique une autre attitude devant le conflit. La parole d'explicitation reconnue par l'unanimité des participants au groupe est un moyen de surseoir à l'agressivité car c'est le moyen de projeter le conflit et ses causes dans un avenir. C'est le fait de donner un futur au conflit qui permet l'évitement.

L'entretien d'explicitation conflictuel est un moment fort qui engage l'avenir réactionnel de l'individu. Que fais-je pour éviter le conflit ?

Le temps d'analyse collective est un temps éminent de formation à la citoyenneté, à l'autre. Apprendre à analyser les pressions institutionnelles est tout aussi formateur. Qu'est-ce à dire ?

Il est une catégorie de pressions institutionnelles que nous ne maîtrisons pas dans la classe. Cependant, elles existent. Reconnaître les conflits et les agressivités que génèrent ces pressions me permet de ne pas opérer un amalgame avec les tensions interindividuelles et, ainsi, de pourvoir me reposer sur un réseau relationnel et affectif qui m'aide à mieux vivre ces pressions.

Il est aussi des institutions que nous instituons. Elles aussi nous installent dans un processus d'évolution limitée. Elles sont génératrices de tensions. Ce sont ces violences légitimées. Il est nécessaire d'opérer des retours sur le bien-fondé, la pertinence et la performance de nos institutions internes pour vivre mieux notre avenir.

Une fonction de projet et de proposition

Le projet est une hypothèse sur un futur souhaité, nous dit Jean-Pierre Boutinet et nous ajouterons qu'il est le moyen d'inscrire l'autre dans mon projet personnel de vie.

Celle-ci nécessite que soit évacuée en partie la violence destructrice. Dans le groupe, il est deux forces inversement proportionnelles qui sont la force de cohésion et la force de production. Quand l'une croît, l'autre décroît.

Quand un groupe doit investir considérablement dans l'énergie de cohésion, il se prive d'autant d'énergie de production. Quand, dans un groupe, la cohésion est assurée, celui-ci peut donc investir une quantité d'énergie considérable dans sa production. Il n'y a donc projet que lorsque les conflits dominants seront en grande partie liquidés. C'est pourquoi le temps du projet succède au temps de l'explication du conflit.

Toutes les propositions sont validées devant le groupe. Leurs initiateurs en font l'exposé. Elles sont discutées et prises en compte par le groupe ou pas. Si tel est le dernier cas, l'individu peut mener son projet seul pour autant que sa réalisation n'interfère pas les projets du groupe de classe.

Effacement devant le groupe ? Non, prise en compte de l'autre ! Le projet pris en compte fera l'objet du travail d'un sous-groupe ou de la classe dans son entier. De toutes les manières, sa mise en œuvre fera l'objet d'une évaluation régulière.

- Une fonction d'évaluation et de passation de contrats
- L'évaluation est un temps fort de l'éducation au contrat.

Il en est ici des contrats de travail comme des contrats sociaux passés avec l'ensemble du groupe.

Le conseil de classe mis en place est l'occasion de passer des contrats, contrats de recherches, contrats de travail individualisés, contrat de responsabilité civique, contrats individuels, de comportements, contrats institués ou personnalisés, de groupe, de classe.

Par exemple, l'an passé, la classe s'est fixée de participer financièrement à la construction de toilettes à Hinche. Ce contrat devait être précisément réalisé dans le temps pour ne pas interférer un contrat d'excursion scolaire conséquente.

Le contrat est le plus souvent synallagmatique. Il est résiliable, certes, mais devant le groupe et ce désengagement sera pris en note par le groupe. Cette possibilité de rétracter donne toute sa force au contrat. Cependant, il convient d'être vigilant sur la qualité de l'engagement.

Rien n'est plus contraire à l'éducation qu'un contrat qui ne lie en rien les contractants, qu'un contrat dans lequel la résiliation unilatérale probable ne permet pas un engagement dans sa totalité.

Il faut éprouver sa perspicacité et sa pugnacité dans un contrat difficile, pour ensuite avoir la fierté du devoir accompli, de la difficulté surmontée. Le conseil est aussi un lieu d'auto-évaluation, par exemple avec les contrats de travail autogéré. Les élèves ont la possibilité de passer avec le maître des contrats de travail intégral, des contrats de travail partiel déterminé, des contrats de travail partiel libre. Chacune des formules engage l'élève à un travail correspondant à la moitié du travail écrit associé à la totalité des leçons ou à un travail correspondant à la totalité des leçons agrémentée d'exercices écrits facultatifs.

Chaque enfant, toutes les trois semaines, évalue sa progression du mois et, en fonction du tableau des ruptures de contrats, peut, s'il le souhaite, changer sa forme de contrat. L'évaluation est individuelle. Elle ne s'associe à aucune violence, du simple fait que le contrat est personnel.

L'évaluation des autres travaux prend des formes variées selon qu'il s'agisse de récitations (évaluation immédiate par les pairs après explications), de travaux du groupe (évaluation par le maître, la classe après détermination de grille d'évaluation). Dans tous les cas, elle n'est jamais une fin en soi, pas plus que la fin d'une étude. Je renvoie ici le lecteur à ce que j'ai pu écrire concernant l'évaluation.

La possibilité de revenir sur l'évaluation est une force de mobilisation et une esquive à la violence.

L'évaluation des responsabilités est bienveillante. Il arrive parfois que la fonction ne corresponde pas à la personne.

Quoi qu'il en soit, le droit de réponse et d'argumentation est souverain. Il est le gage de la liberté et de l'initiative : de la liberté de m'engager ou de pouvoir m'expliquer ; de l'initiative en tant qu'il n'est plus source d'échec, de violence, mais de grandissement.

QUATRIEME PARTIE

POLITIQUE PUBLIQUE D'EDUCATION EN HAITI ET PHENOMENES DE VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

CHAPITRE XI

LES PHENOMENES DE VIOLENCE

La violence scolaire n'est ni un phénomène marginal, ni un phénomène lié exclusivement aux insuffisances d'individus incapables. La violence est un problème éducatif comme les autres.
Si fréquente que puisse être la violence, elle est strictement interdite dans l'école haïtienne. Seul est autorisé l'isolement sous surveillance d'un enfant momentanément difficile pendant un temps très court nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie du groupe". De même que "tout châtiment corporel pour quelque cause que ce soit est interdit. Aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour insuffisance de résultat."
Les textes officiels et manuels de pédagogie affirment que le "bon maître saura créer dans la classe un climat de confiance et le calme nécessaire à un travail harmonieux des élèves." Ce mythe du bon maître et de l'autorité fait des ravages. La formation des enseignants fait une totale impasse sur les problèmes relationnels réels.

11.1- La violence, quelle violence ?

La violence est multiple, il est difficile de la définir sans la réduire. La violence, c'est ce qui m'arrive, c'est ce que je décrypte comme telle (ce qui est violent pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre).
La violence n'est pas nécessairement agression dirigée, volontaire ou inconsciente. (Ex : un bruit violent n'est pas intentionnel mais peut être insupportable). C'est un pour soi plus qu'un en soi.
Il faut distinguer les notions voisines mais non confondues : agression, agressivité et violence.
Agression :
Buss : "tout ce qui blesse ou porte préjudice à autrui."
Dollard : "acte destiné à blesser un autre organisme ou son substitut."
Berkowitz : "intention de blesser ou porter préjudice à autrui."

Agressivité : "prédisposition" à une irrépressible pulsion de destruction de l'autre mais par instinct de type animal ou un fait de culture (attention aux clichés!!)

11.2- La violence perçue par les enseignants

Définition proposée par un instituteur à l'enseignement fondamental : "ce que j'appelle violence, c'est ce qui me détourne de mon projet, de mon but pédagogique, en fait, et ce qui est le plus tuant dans ce métier, c'est qu'on a décidé quelque chose et qu'on ne peut le faire, continuellement, du matin au soir.

Le journal de bord, on ne peut en faire qu'un tiers; on est toujours insatisfait et ça, c'est une violence à l'égard de soi-même qui vous épuise, épuise le maître. Peut-être les enfants, car les enfants, après tout, c'est une bouteille qu'on remplit plus ou moins." Ce maître explique également que pour lui, l'enfant violent n'est pas l'agresseur, mais l'agressé (ex : un enfant en pince un autre qui crie, c'est celui qui crie qu'il punit) car le maître sent le danger de désorganisation et de contagion par le bruit qui le fait se tourner contre la victime plutôt que contre l'agresseur.

Conclusion : quel que soit la réalité du fait de violence d'un enfant vers un autre, sa représentation par l'enseignant est toujours surdéterminée par une représentation connexe qui fait de l'adulte la victime obligée et associée de toute violence dans la classe.

11.2.1- La violence entre enfants

Les coups :

Intervention quasi immédiate de l'enseignant sous le mode de la violence physique qui apparaît aux yeux de tous amplement justifiée (pour protéger ou rétablir les échanges). Mais perçue comme un échec personnel : l'enseignant "frappeur" est celui qui manque d'autorité "naturelle" suffisante pour assurer la vie normale de la classe. L'aveu de sa violence est aussi chez l'enseignant interrogé, l'aveu de son impuissance à une autre réaction.

Le racket :

Hors de la classe, mais dans la classe, victime et bourreau ne quittent pas si facilement leur rôle.

Le bruit, les injures :

Ce qui fait le plus bondir les enseignants, c'est le bruit. Ce qui fait le plus réagir les jeunes, ce sont les injures.

Le bruit incontrôlable, en créant une situation d'inconfort, a pour résultat final d'augmenter l'irritabilité du sujet et facilite l'expression de l'agression (il en est de même pour la chaleur).

Il s'agit avant tout de la possibilité d'échapper ou non au stimulus nocif. Si cela n'est pas possible, l'agression est tournée vers le "coupable" du désordre. Une classe bruyante est une agression pour tous, enfants et adultes.
Les niveaux de tolérance sont différents (ex : la peur de l'enseignant que le bruit s'entende du couloir en relation avec son rôle institutionnel). Entre enfants, plus que le bruit, ce sont les injures qui semblent être considérées comme une violence de l'adulte.

11.2.2- L'autoviolence

Mécanisme de l'autoviolence :"l'agresseur se tourne directement vers la source de la frustration (ou vers son substitut symbolique), si elle est à son tour inhibée, elle produit des agressions dérivées ou de l'auto-agression".
Mécanisme de détournement de la violence vers une victime de replacement : violence inassouvie qui finit toujours par trouver une victime de rechange (soi-même ou autrui vulnérable qui passe à portée)
La folie :
C'est l'agent maximal de déstabilisation du groupe et des individus. Atteinte totale aux normes internes à la classe et aux représentations idéales d'un sujet dit normal.

11.3- La violence entre l'enseignant et les élèves

11.3.1- Les coups

Des enseignants frappés provoquent la réaction de l'institution forte (expulsion, police). Attention : coups des enseignants aux élèves ou coups portés par des élèves à des enseignants.
Tendance de certains enseignants à minimiser l'importance des coups portés aux élèves et leur nocivité (voire ils y trouvent des vertus : déstressant, thérapeutique pour l'élève). (Buss prouve que les sujets qui peuvent plusieurs fois agresser leur frustrateur se montre de plus en plus agressif)

11.3.2- Le(s) bruit(s)

Ce qui obsède l'enseignant devient une véritable frustration et une explication globale de la violence. Parfois c'est l'enseignant qui est agresseur par sa voix, ses cris, expression de sa violence. (Est-ce possible de faire taire en criant et d'exiger ensuite la parole de l'autre ?)

11.3.3- Le refus de travail

Perçu comme une véritable agression contre son être d'enseignant.

11.3.4- Le refus d'entrer en classe ou d'y rester

L'entrée en classe peut être une source d'angoisse pour l'enseignant. La classe, par son manque d'espace, confine et peut être perçue comme une brimade.

11.3.5- La violence du « jeu »

Et si ce que je ressentais comme violence, c'est ce qui risque de désorganiser mon système mental, mon identité d'enseignant, d'adulte en principe fort.

La violence d'une relation n'est-elle pas établie quand l'un des éléments de celle-ci, consciemment, ou la plupart du temps inconsciemment, veut faire entrer l'autre dans son « jeu » (dans son je) ?

Volonté d'ingérer, de détruire ?

Pourquoi ces enfants semblent-ils nous mettre en danger ?

La perception d'une forte demande d'amour chez l'enfant dit violent (affirmation paradoxale fréquente : ce sont les enfants les plus durs qui nous aiment le mieux). Mais après tout, l'amour n'est-il pas aussi désir de destruction lorsqu'il est appel à la fusion ?

Peur du piège du jeu de la séduction de l'enseignant et de l'enseigné.

L'équivalence « histoire de pouvoir-histoire de violence » montre le désir du maître de tenir en main sa classe, de la mener où il veut. L'intrusion d'un élément de désordre est perçue comme une frustration difficilement supportable. La violence de l'enseignant n'est pas loin en feed-back à cette frustration. Tout fait, tout individu qui détourne la classe de son chemin normal, qui est le désir de l'enseignant, est le support possible d'une représentation de la violence.

La passivité possède aussi son poids de violence.

11.4- La violence perçue par l'élève

Autant l'Eant ressent la parole, le bruit de l'Eé comme une violence tournée vers lui, autant l'Eé ressent comme violence la privation de parole, le manque de communication dans la classe, le déni de sa personne.

11.4.1-Violence physique ou violence verbale

La violence entre élèves dans la classe est quasiment absente. La plus fréquente est entre Eant et Eé. Pour beaucoup d'élèves et Eant, la violence morale est beaucoup plus grave que la violence physique (on oublie le coup, pas la parole). (Attention ! Cela ne vaut pas pour tout le monde).

Ce qui est perçu comme le plus violent, c'est ce qui marque le plus durablement.

11.4.2-La violence de l'élève vers le maître

Violence surtout physique

Qu'on le veuille ou non, le coup porté par le jeune à l'Eant est bien plus rare que le coup inverse. Il est pourtant celui qui est le plus souvent réprimé.

Différence entre le discours de L'Eé qui ne voit que les coups et le discours de l'Eant pour lequel la violence de l'élève vers l'Eant revêt des formes beaucoup plus variées.

11.4.3- La violence de L'Eant vers l'Eé

3 formes de violence de l'Eant vers l'élève : physique, verbale (injures, propos blessants, réprimandes dévalorisantes), frustration liées à des punitions (« mauvaises » notes, colles, etc.). Ces 3 formes sont la partie émergée de l'iceberg, la partie immergée est la violence privative (non communication, non-reconnaissance, négation du corps et de l'être de l'élève).

11.4.3.1- La violence physique

La relation de violence est partie intrinsèque de la relation pédagogique, qu'on le veuille ou non, et la violence la plus directe (physique) peut y éclater.

11.4.3.2- La violence verbale

L'Eant désire la parole de l'élève dans la mesure où elle est celle qu'il attend comme solution à un problème posé par l'Eant lui-même. Pour le reste, c'est son silence qu'il désire. Silence et soumission, même si elles sont intégrées par l'élève comme nécessaire, sont perçus comme une violence qui lui est faite.

11.4.3.3- Les punitions

Considérées comme une « vengeance » de l'Eant par Eé, comme une réaction abusive et injuste. Cela montre que la classe est perçue par l'élève non pas comme un état de droit mais comme le lieu du talion primitif et excessif.

La punition-vengeance signe l'impuissance du professeur pour l'élève, autant peut-être que la puissance régalienne abusive.

Le recours à l'extérieur est fort méprisé par les élèves, c'est un signe de faiblesse impardonnable. Lorsque le pouvoir est fantasmatiquement tout puissant, tout signe de faiblesse est remis en cause globale de la structure, et l'Eant indigne de fournir l'image du chef fort et rassurant peut vite devenir un « bouc-émissaire ».

La puissance de l'Eant, qui dans le discours de l'élève apparaît comme nécessaire à la transmission des savoirs, est vue comme dangereuse en ce qu'elle est arbitraire. Si le « chef » est bon, le pouvoir est légitime, mais s'il est « vengeur », alors tout peut arriver.

11.5- Un constat négatif

La légitimité de l'autorité du maître n'est pas en jeu dans la représentation mentale des Eé. Au contraire, d'une part, il y a un appel fréquent à une autorité plus grande et d'autre part, la punition elle-même n'est pas forcément perçue comme négative. Ainsi, le prof laxiste est sérieusement condamné. Car sans autorité, pas de travail. Et sans autorité, la porte est ouverte au pire. Opinion d'un élève : « si les profs savent se faire respecter, ils n'ont pas besoin de passer par la violence. »

Le sens de la mesure et de la limite à ne pas dépasser fait partie du contrat implicite que l'élève signe avec l'Eant. Le dépassement de la limite entraîne normalement une sanction qui apparaît amplement méritée.

Parmi les sanctions méritées, celles qui visent à la réparation des dégradations par le fautif lui-même apparaissent comme normales.

Pour toute sanction, le conformisme des Eé apparaît majoritaire, faisant partie du code pénal souterrain qui préside à la légalité pédagogique. (C'est bien connu : « le prof gronde pour ton bien. »)
Les dangers de cette relation sont l'excès (l'injustice), et l'interdit (la non-communication, l'incompréhension, l'indifférence).

11.5.1- L'excès

La punition est une très grave violence si elle est injustifiée, car si elle se trompe de victime ou si elle est disproportionnée par rapport à la faute. Les témoignages reflètent deux représentations : celle de la superpuissance magistrale utilisée à mauvais escient et celle de l'élève bouc-émissaire.

11.5.2- L'interdit

La non-communication : pour apprendre, il ne faut pas bouger, ni parler, seulement écouter. Cela est intériorisé par les élèves comme une soumission qui apparaît comme la plus grande des violences qui lui est faite. En classe, il n'est pas car sa parole n'a pas cours.
Le manque d'écoute et de compréhension de l'Eant : si l'élève n'a pas fait ses devoirs par exemple, il est puni ou grondé sans même que l'Eant ne cherche à savoir pourquoi il ne les a pas faits (problèmes familiaux par exemple). L'Eant est accusé de ne s'occuper que des bons (« chouchous »).
Conclusion : l'Eé ne demande pas que le professeur se taise, sa demande de parole est une demande de dialogue. Car il faut une situation de communication authentique où celui qui parle est aussi celui qui écoute.

11.6- Fuir, se soumettre, agresser / La place de l'élève dans la classe

Trois (3) réactions de base : fuir, agresser, se soumettre (se soumettre = conformisme voire hyper conformisme).
La motivation de ces réactions est le maintien de la structure organique de l'être qui réagit. Les réactions face au danger sont d'abord pulsionnelles, inconscientes, automatismes tendant à la préservation du système personnel.

CHAPITRE XII

VIOLENCES ET CONTEXTES SOCIAUX

Il est une idée relative aux relations entre la violence et l'organisation sociale, selon laquelle le contrat social protège de la violence. Elle est mobilisée dans les analyses qui traitent la violence comme une pathologie sociale ou comme un produit de la désorganisation sociale. L'agressivité balaierait d'un coup les modalités intériorisées du contrat social et déboucherait sur des formes diversifiées de violence. Cette idée empêche de saisir pleinement les relations de complémentarité qui existent entre la violence et l'ordre social. Plutôt que de s'intéresser aux dimensions manifestes d'une violence liée à la désorganisation sociale, ce propos vise à contribuer à une approche de la violence constitutive de l'ordre social.

Nos sociétés sont marquées par un procès global de pacification des mœurs qui a considérablement réduit les violences aux personnes et les a canalisées en des règles de conduite en société. Parallèlement, elles ont connu une mise en œuvre de violences collectives, dont à maints égards la destruction des Juifs constitue l'idéaltype. Enfin, de façon récente, elles semblent se caractériser par un regain de violence dans des situations de la vie quotidienne. Partir d'une dichotomie entre une société pacifiée et des violences aux marges ne permet pas de comprendre pleinement en quoi les violences participent à la formation de l'ordre social.

Les penser de façon conjointe conduit à s'intéresser à leur combinaison dans les institutions sociales, c'est à dire dans les arrangements stabilisés de relations entre individus.

On s'éloigne ainsi d'une approche globale de la société comme une totalité marquée par un procès global de pacification des mœurs pour s'intéresser aux contextes sociaux qui orientent les actions des individus et qui, à ce titre, constituent des régulations intermédiaires entre un processus global de civilisation et des relations de la vie quotidienne.

12.1- La violence au cœur de l'ordre social

Dans son « Traité de la violence » [1998], Sofsky souligne que la violence est omniprésente et inhérente à l'ordre de la société. « Son règne est coextensif à l'histoire du genre humain, du début à la fin. La violence crée le chaos et l'ordre crée la violence. Ce dilemme est insoluble. Fondé sur la peur de la violence, l'ordre crée lui-même à nouveau peur et violence. » Pour lui, c'est l'expérience de la violence qui réunit les hommes. La société n'est pas fondée sur un besoin de sociabilité ou sur la nécessaire coopération pour la production. Elle est tout d'abord un dispositif de protection mutuelle qui règle les relations en contrôlant les contacts violents entre les hommes. Certains contacts sont nantis d'une légitimité dans des formes acceptables pour le contrat social, d'autres sont l'objet d'une répression. Le pouvoir détient la légalité de la violence.

Il dispose pour cela d'une force qui permet de contrôler et d'endiguer la violence sociale en enseignant la peur que doit inspirer le pouvoir aux membres de la société.

Le contrat social pacifie la société en organisant la violence et en lui donnant des formes légitimes. Pour les individus qui y adhèrent, ce contrat existe comme ordre légitime dans la mesure où, non seulement, ils intériorisent les règles et les nécessités qui les font vivre et agir ensemble, mais où ils apprennent également à contrôler l'expression publique de leurs émotions et de leurs passions. Cette intériorisation de la contrainte sociale les conduit à contrôler et à limiter les violences interpersonnelles au profit des modalités reconnues d'échanges et de relations.

Norbert Elias [1973, 1975] a analysé ce procès de pacification de la société, en montrant comment il s'est opéré dans des Etats disposant d'institutions stables. La monopolisation de la violence par les Etats a obligé à une maîtrise des pulsions en limitant l'emploi de la force dans les relations. Conjointement, le développement des relations d'interdépendance au-delà des cercles d'affiliation primaire a conduit les individus à maîtriser leurs émotions en public.

Dans une période historique qu'Elias situe entre le 16e et la fin du 18e siècle, le contrôle et la maîtrise des affects se sont ainsi substitués à la coercition externe et aux violences pour la maîtrise des pouvoirs. Ce développement est constitutif de l'émergence d'une sphère publique, siège de la vie sociale [Sennett, 1979]. Le passage de la contrainte sociale à l'autocontrainte se traduit par une intériorisation du contrôle des émotions et de pulsions qui tend à raréfier les explosions affectives, à atténuer les écarts émotionnels et les sautes d'humeur dans les relations sociales.

Cette gestion des émotions s'est étendue par des processus d'imitation et d'émulation entre classes sociales, et s'est traduite par l'extension de la pacification des mœurs du cœur des pouvoirs politiques et sociaux vers leurs périphéries.

La formation des appareils psychiques de contrôle des individus tend à déplacer les confrontations violentes qui trament la vie sociale vers des sphères spécifiées comme telles, organisées et ritualisées comme les jeux sportifs, mais aussi la compétition économique. La violence contenue des rapports individuels se donne ainsi à voir sous forme d'une concurrence socialement reconnue et sanctionnée comme telle. Avec l'évolution des sensibilités collectives vers des relations pacifiques, les violences directes et les manifestations d'agressivité se trouvent rejetées dans les marges de la vie sociale. Elles apparaissent comme des déviances que le regard judiciaire ou psychiatrique réduit à une condition individuelle. Elles donnent lieu à des traitements dans des institutions spécialisés, la prison ou l'asile, issues des pratiques d'enfermement.

L'intériorisation des contraintes et la réduction des violences interpersonnelles se sont opérées dans un contexte qui a vu la montée des violences mises en œuvre par les Etats. L'ordre social légitime se construit tout autant sur l'adhésion de ses membres que sur la désignation, voire la persécution ou la destruction de déviants, de marginaux, d'étrangers.

En mobilisant les affects à son service et en les laissant se déchaîner contre ces catégories de marginaux, l'Etat assoit son pouvoir et sa légitimité comme garant de l'ordre et du contrat qui lie les membres de la société entre eux.

La mise en œuvre de la violence étatique est bien antérieure au procès de civilisation. Au cours du Moyen Age, l'affirmation du pouvoir royal et du pouvoir religieux s'appuie sur des logiques de persécution à l'égard des juifs, des lépreux, des homosexuels, des hérétiques et des prostituées [Moore, 1991]. Mais dans la période moderne, le monopole de la violence légitime doublé d'une maîtrise des techniques (et en particulier des techniques qui permettent l'exercice de la violence) accroît cette capacité de persécution et d'exclusion.

En levant, ou en permettant de lever, les autocontrôles qui inhibent les affects de violence, et en revendiquant par ailleurs une obéissance des individus aux pouvoirs établis, l'Etat peut institutionnaliser une violence extrême à l'égard d'une catégorie de personnes réduites à une situation d'extranéité sociale ou culturelle [Sofsky, 1995].

La réduction des violences interpersonnelles s'accompagne par le développement d'une violence introvertie. Lorsque l'agressivité ne parvient pas à s'exprimer dans des conduites reconnues (comme la concurrence économique ou la compétition sportive), l'individu peut se constituer en sujet de sa propre violence. Un tel retournement contre soi trouve à s'exprimer dans des conduites ordaliques ou suicidaires [Le Breton, 1991].

Le récit du contrat social comme contrôle de la violence et pacification des relations permet de légitimer la violence de l'ordre social en l'occultant au profit d'une désignation des marges qui menacent cet ordre. Identifier exclusivement la violence aux situations de marge, sans les inscrire dans le cadre plus général de l'organisation des violences et des conflits, donne crédit à cette fiction.

La tendance est alors de poser la violence comme extérieure à la vie sociale alors qu'elle se trouve en son cœur et qu'elle est modelée par elle. La violence contenue dans les relations sociales revêt des formes différenciées. Les déviances observables sont le sous-produit d'un ordre caractérisé par des violences légitimes et l'intériorisation de règles de contrôle de soi. Poser la question de la violence et de l'ordre social doit alors conduire à considérer les façons interdépendantes d'organiser et de régler les conflits entre les individus au sein d'une configuration sociale donnée.

12.2- La violence comme activité sociale

La violence est une modalité de l'action sociale. Dans les perspectives tracées par Weber sur les relations sociales de lutte [Weber, 1971], on peut la définir comme une activité orientée d'après l'intention de faire triompher sa propre domination contre la résistance des partenaires, en ayant recours à des modalités de coercition qui se traduisent par l'usage de moyens non pacifiques. Son caractère particulier dans les relations de lutte réside dans les moyens qu'elle met en œuvre et des conséquences sociales qui en résultent, c'est à dire l'exercice de la domination par la contrainte des corps. L'usage de moyens non pacifiques renvoie à l'idée d'une effraction ou d'une intrusion qui s'exerce au détriment de l'autre, de son intégrité corporelle, psychologique ou sociale. Le viol est ainsi une expression majeure de la violence [Héritier, 1999].

La violence a une finalité recherchée qui est l'imposition d'une domination sur autrui par des voies qui ne sont pas celles du consentement, mais de la force. C'est la combinaison de ces moyens et de cette finalité qui font la spécificité de la violence.

Toutes les violences ne s'équivalent pas. Dans ses recherches sur la violence des hooligans lors des matchs de football en Angleterre, Dunning [Elias et Dunning, 1994] opère une distinction selon trois composantes :

12.2.1- Les moyens utilisés

Les moyens techniques employés qui permettent de distinguer différents types et modalités d'exercice de la violence.

12.2.2- Les motifs des acteurs

Les motifs des acteurs, en particulier leurs niveaux d'intentionnalité caractérisant les modalités de contrôle des affects. Il introduit ainsi une distinction entre une violence instrumentale, c'est à dire une violence comme moyen rationnel de parvenir à un but donné, et une violence expressive, c'est à dire une violence comme fin en soi qui satisfait à un besoin émotionnel.

12.2.3- Les paramètres sociaux

Des paramètres sociaux, comme la légitimité de la violence, son accord avec des valeurs prescrites par la société, son rôle dans la constitution des groupes.

Ces distinctions entre les dimensions techniques, sociales et culturelles sont utiles à opérer, car elles permettent de ne pas amalgamer différentes violences, ni de faire des comparaisons abusives. Elles situent également différents niveaux de questionnement sur la violence dans sa relation avec l'organisation sociale.

Dunning s'appuie sur une dichotomie entre la violence dans une société segmentaire et dans une société fonctionnelle, pour reprendre une des grandes distinctions que la sociologie opère entre la communauté et la société comme principes d'organisation sociale [Nisbet, 1984]. Pour lui, la structure d'une société dans laquelle le lien segmentaire est dominant contribue à la violence physique dans les relations humaines. L'affrontement est endémique, en grande partie « parce que les sous-groupes de type 'nous-le-groupe' sont étroitement définis ; en conséquence même des groupes semblables de la même communauté sont définis comme des outsiders ou des marginaux » [Elias et Dunning, 1994].

Les sentiments de fierté et d'affection, le lien qui unit les membres du groupe au sein d'une communauté primaire sont si intenses que les conflits et les rivalités avec d'autres segments sociaux sont inévitables. En l'absence de pressions à l'autocontrôle des conduites, le conflit identitaire qui oppose des segments sociaux conduit à l'affrontement qui emprunte des voies violentes. Ces affrontements servent à maintenir ou à rétablir des réputations d'honneur et des normes de masculinité à l'intérieur du groupe, en l'absence de toute autre modalité de valorisation de soi.

Dans une société basée sur un lien fonctionnel et une interdépendance spécialisée, les individus n'ont pas d'affiliation communautaire établie. La structure même de ces sociétés engendre une concurrence intense entre individus et l'utilisation de moyens rationnels pour arriver à une fin déterminée.

Le monopole de l'usage de la force physique par l'Etat et l'existence de chaînes d'interdépendances contraint les individus à mettre en œuvre des contrôles réciproques ou multipolaires qui permettent aux individus d'exercer un contrôle mutuel. Il en résulte une tendance à la pacification des mœurs dans la mesure où il y a une plus grande contrainte dans les relations sociales où le contrôle réciproque s'accompagne d'un autocontrôle des individus. Ce sont des sociétés caractérisées par la compétition dans lesquelles les positions sociales dépendent des performances. L'intensification de la compétition conduit à augmenter la rivalité et l'agressivité dans les relations sociales. Tant que l'Etat détient le monopole de la violence légitime, ces rivalités ne peuvent pas se manifester par un comportement ouvertement violent. Le contrôle de la violence transfère les rivalités vers d'autres modalités de compétition.

12.3- La violence segmentaire dans un contexte fonctionnel

Dans la continuation des travaux d'Elias, Dunning utilise l'opposition entre ces deux types de lien social pour rendre compte de ce qui sépare les jeux traditionnels des sports modernes et pour expliquer les manifestations de violence des hooligans dans les stades anglais au cours des années 1980. Dans une approche synchronique sur la violence, ce second usage de la dichotomie retient l'attention.

Dans une société dominée par le lien fonctionnel, le recours à la violence est planifié et codifié. Les explosions de violence ont cours dans des enclaves qui n'ont pas été intégrées par le procès de civilisation et qui sont caractérisées par la prédominance du lien segmentaire.

Il y a ainsi un décalage entre des codes de conduite et de contrôle des émotions qui, par des processus de concurrence sociale, sont diffusés dans l'ensemble social, et les modes de conduites violents de groupes à forte identité communautaire. Ce décalage serait à même d'expliquer les explosions de violences caractéristiques de stades britanniques. « Les normes [des hooligans] rappellent par nombre de traits les normes de masculinité répandues dans la société britannique à un stade antérieur de son évolution qui [...] étaient engendrées par les formes médiévales et pré-modernes du lien segmentaire et par leurs corrélatifs dans la structure sociale plus large » [Elias et Dunning, 1994].

La ritualisation et la codification de la violence dans le sport collectif sont l'occasion de violences moins codifiées, plus agressives et plus directes de la part de groupes segmentaires. Ces violences directes ont cours dans un contexte social caractérisé par des institutions stables et des réseaux d'interdépendances qui exercent des pressions pour un contrôle des émotions et des affects. Les groupes segmentaires, plus ou moins stabilisés et institués, sont ainsi soumis à des contraintes imposés de l'extérieur que contrecarre, à l'intérieur, le lien social communautaire. Le fort sentiment d'appartenance et l'hostilité à l'égard de l'extérieur vont de pair avec une absence de contrôle des conduites. Cette configuration rend aussi probable des conduites internes de rivalité et de violence qui fragilisent le groupe. La violence externe sert alors à stabiliser le groupe par essence fissile.

Pour Elias, les formes de contrôle des affects et d'intériorisation d'interdits plus sévères à l'égard de la violence se diffusent des couches sociales supérieures vers les couches inférieures. Ce processus de diffusion par conformités successives aux normes de l'excellence permettrait historiquement d'expliquer que les conduites soient moins rigoureusement réglées dans les couches populaires, mais aussi dans les périphéries externes des lieux où s'élaborent ces normes. De plus, les contraintes propres aux couches populaires (misère, faim à certains périodes historiques) limiteraient les transformations de contraintes extérieures en autocontraintes. Les explosions de violences individuelles et collectives résulteraient alors des décalages sociaux, voire spatiaux, dans le procès de pacification des mœurs et de diffusion de l'intériorisation des interdits à l'égard de la violence.[77]

[77]On trouve une perspective de ce type dans Corbin [1990]. Le supplice d'un jeune noble à Hautefaye (Dordogne) est analysé en référence au décalage culturel des mœurs dans un contexte où le climat politique et la situation de guerre de l'année 1870 exacerbent les conflits sociaux latents dans cette région.

Dunning mobilise une perspective différente pour expliquer les violences des « hooligans ». Il voit dans leur violence l'expression normative de communautés de la classe ouvrière dont la structure et les principes d'organisation s'opposent à la mise en œuvre d'un procès de civilisation.

« Dans la mesure où leurs structures reflètent une 'segmentation ordonnée', les communautés des couches inférieures de la classe ouvrière tendent à créer des normes qui, comparées aux normes de groupes occupant une position plus élevée dans la hiérarchie sociale conduisent à et/ou tolèrent un haut niveau d'agressivité ouverte dans les relations sociales. »

Dans la perspective diachronique posée par Elias (la tendance générale à la pacification des mœurs et l'émergence de variations dans les comportements civilisés), il introduit une perspective synchronique en considérant les relations sociales et le sentiment collectif caractéristiques d'un groupe et le contrôle interne exercé sur les émotions. Les groupes segmentaires privilégient un sentiment collectif extériorisé au détriment de l'intériorisation des contraintes.

Dans des situations de confrontation aux normes dominantes, cette extériorisation peut s'exprimer dans des conduites collectives de violence. L'analyse prend en compte à la fois la structure des groupes caractérisée par une absence de pression interne à l'autocontrôle des conduites et les relations de distance ou d'oppression sociale dans lesquelles ils se trouvent à l'égard d'une société marquée par l'intériorisation des contraintes et le bannissement des conduites d'agressivité ouverte. Elle repose ainsi dans un cadre synchronique sur une distinction nette entre un lien fonctionnel dominant et des enclaves caractérisées par un lien segmentaire, dans lesquelles le collectif domine au détriment des individus.

12.4- La violence et la diversité dans les contextes sociaux

L'approche de Dunning renvoie à une interrogation plus large sur la capacité de résistance que les affiliations sociales opposent au procès de pacification des mœurs. En effet, les institutions de socialisation exercent une pression auprès des individus pour intérioriser certaines formes d'autocontrôle.

Toutefois, les interdits et les attitudes de répulsion à l'égard de la violence n'ont de chances de se former dans les relations de la vie quotidienne que si les contextes dans lesquels les individus agissent ont un rôle effectif d'orientation et de contrainte pour la mise en œuvre d'un autocontrôle.

Cette perspective permet de dépasser une explication de la limitation des autocontraintes par le poids des contraintes extérieures propres aux classes populaires, pour prendre en compte les effets de la structure sociale comme contexte de relations susceptibles de contrecarrer les tendances générales au contrôle des affects. Dans le procès de pacification des mœurs, l'analyse des modalités de relations et d'affiliation doit alors permettre de rendre compte d'une diversité de manifestations de violence.

L'analyse de Dunning porte sur un contexte social caractérisé par une structure de type segmentaire. A d'autres contextes sociaux, correspondent d'autres expressions de la violence.

Il convient alors de s'interroger sur ces contextes et sur leur rôle dans le modelage de la violence comme activité sociale. Dans sa dimension d'orientation et de contrainte de l'action des individus, un contexte social peut être défini sous deux aspects complémentaires : l'appartenance à un groupe et l'agencement des rôles sociaux. Le contraste de chacune de ces deux composantes permet de distinguer quatre types radicalement différents de contextes. Le lien segmentaire et le lien fonctionnel se rapportent aux deux types qui, dans la tradition sociologique [Nisbet, 1984] servent à opposer deux types d'organisation sociale, la première privilégiant l'emprise du collectif sur l'individu, la seconde privilégiant l'autonomie de l'individu.

Cette dichotomie ne se préoccupe cependant pas de l'agencement des rôles sociaux. Introduire la distinction entre des rôles prescrits et des rôles construits la fait éclater en quatre types combinant une composante d'incorporation et une composante d'individuation [Douglas, 1978 ; Thompson et al. 1991]. On peut alors s'interroger sur le contrôle endogène des affects et l'exercice de la violence qui sont compatibles avec les principes qui caractérise chaque structure.

Une première structure se caractérise par des possibilités de choix maximaux pour les individus, non contraints par des rôles préalablement définis ou par l'appartenance à un groupe. Elle se traduit par un contexte social individualiste, ou fonctionnel selon les termes de Dunning, qui favorise des relations de concurrence entre les individus. Les sociétés individualistes de Nouvelle Guinée permettent d'illustrer la place de la violence dans les relations de concurrence dans une société sans classe et sans état.

Le pouvoir des « Big Men » repose sur l'asservissement des femmes et la domination d'autres hommes ; son affirmation passe par l'exercice d'une violence corporelle institutionnalisée [Godelier, 1982].

La société d'entrepreneurs caractéristique du capitalisme transfère les dynamiques de lutte dans le champ de la reproduction des biens économiques et de l'organisation des rapports marchands. La formation d'un espace de régulation économique s'accompagne de violences dans la destruction des formes anciennes de production, dans le détachement des travailleurs de leurs instruments de travail et dans la constitution d'un prolétariat industriel.

Cet espace se caractérise également par des formes institutionnelles d'oppression et de violence. L'organisation de la lutte se met également en scène dans des sports organisés selon des règles du jeu qui séparent les violences licites de celles qui ne le sont pas. Dans l'un et l'autre type de société qui procèdent d'une même structure individualiste, il existe une organisation institutionnelle de la lutte et de la compétition selon des voies hautement codifiées qui s'appuie sur une violence à l'égard des dominés.

Entre les deux types de sociétés, il y a une transformation radicale de la division du travail et des moyens de production, mais aussi le développement d'une interdépendance sociale au-delà des cercles primaires et l'émergence de la civilisation des mœurs. Le transfert de la compétition dans le champ économique, ou dans le champ sportif, n'est possible que dans la mesure où les individus ont intériorisé les normes de conduite et de maîtrise publique des affects.

Dans une structure hiérarchique et communautaire, les individus sont limités dans leurs relations par leur appartenance à un groupe et dans leurs actions par l'assignation des rôles et des statuts. L'intériorisation des rôles permet de contrôler l'agressivité à l'intérieur du groupe en marquant les places et les devoirs qui s'attachent à chaque individu. La violence est incluse dans l'agencement des statuts, comme en témoigne la biographie d'une « paraiyar » de l'Inde du Sud [Viramma et al.1995]. L'asymétrie des relations statutaires s'exprime dans les violences corporelles des dominants sur les intouchables qui sont réputées aller de soi. Il en est ainsi des viols des jeunes femmes intouchables qui ne sont pas considérées comme relations de souillure pour les hommes appartenant à des statuts dominants.

Pour se maintenir, ce type de structure est confronté à la nécessité d'une adaptation des individus aux statuts qui leur sont assignés. On peut ainsi observer que les revendications d'égalité des intouchables accroissent les violences par lesquelles l'ordre villageois tente de se maintenir [Deliège, 1995].

Un second problème que cette structure doit traiter est la discontinuité des statuts sociaux pour organiser des trajectoires biographiques, comme c'est le cas entre l'enfance et l'âge adulte ou entre des situations d'apprentissage et d'exercice professionnel.

A ces moments biographiques de discontinuité, peuvent s'ajouter des moments sociaux de rupture ou de passage entre périodes, comme le Carnaval. Il existe ainsi des situations dans lesquelles les principes d'organisation sociale n'assurent pas la réglementation des conduites. Ces moments peuvent se traduire par des démonstrations de violence ou d'agressivité à l'égard de statuts organisés, des détenteurs du pouvoir ou contre le « hors-groupe ». Dans ces situations particulières, les individus se reconnaissent dans une condition commune qui abolit les statuts antérieurs (ou qui les inverse).

Ils affirment ainsi une « communitas » qui marque l'unité de ce que les statuts ordinaires séparent [Turner, 1990].

Les individus et les groupes en situation de seuil ou de passage marquent leur appartenance en pourchassant, de façon réelle ou symbolique, les déviants ou les marginaux, en prenant pour un temps donné les attributs du pouvoir ou en affirmant la frontière, sociale ou territoriale, de l'affiliation collective.

Lorsque ces manifestations adviennent dans un contexte marqué par des normes de contrôle de soi et d'intériorisation des contraintes sociales, elles apparaissent alors comme de manifestations de violence en rupture avec l'ordre social, alors qu'elles manifestent cet ordre dans son inachèvement.

Une structure égalitaire se caractérise par une frontière qui délimite le groupe et qui limite ses contacts avec l'extérieur ; mais les individus n'ont pas de principes clairement reconnus et explicités pour organiser leurs relations internes. Dans ces structures par essence fissiles, les tentatives d'agencer les relations peuvent se traduire par des violences dès lors que les individus n'ont pas intériorisé les normes de contrainte de leurs émotions ou que les modalités de la vie collective lèvent les inhibitions. Les uns sont alors accusés de s'accaparer le pouvoir et de mettre en danger le groupe. La façon la plus efficace pour le groupe de marquer l'affiliation collective et de régler les questions de compétition interne est de transférer la lutte vers l'extérieur en identifiant et en stigmatisant des membres qui sont réputés menacer le groupe. La constitution du collectif par l'identification et la poursuite de boucs émissaires prend appui sur la position réelle ou supposée des individus à l'égard du groupe et sur la menace qu'en termes d'identité ou de pouvoir, ils peuvent représenter.

Elle mobilise des actions de dégradation identitaire qui leur font perdre les qualités humaines ordinaires qu'ils partagent avec les autres membres du groupe et qui permettent ainsi leur persécution. Elle peut s'exprimer dans des violences dès lors que le contrôle des affects est levé, en particulier par l'impunité que l'affiliation collective et l'anonymat des victimes peuvent offrir.

Cette approche de la violence comme modalité de constitution identitaire d'un groupe latent offre une perspective sociologique pour analyser la participation de populations à des actions de persécution collective. Un déchaînement de violences est cependant indissociable d'une impulsion qui prend appui sur l'absence de structure manifeste du groupe identitaire pour manipuler les affects selon ses desseins et qui, par des cadres institutionnels adaptés, permet de lever les inhibitions et d'annuler les sanctions que, en temps ordinaires, les déchaînements de violences entraînent.

Une quatrième structure se caractérise par un isolement social. Les individus ne sont pas organisés en fonction d'une appartenance collective et ils agissent suivant des normes prescrites, sans pour autant tirer un quelconque bénéfice de cette conformité aux normes sociales. Ces conduites de conformité extrême se traduisent par une soumission à l'ordre dominant de la société. Les individus ont intériorisé les normes de l'autocontrôle parce qu'elles leur sont imposées.

Dans de telles situations d'oppression, il peut advenir des brusques montées d'agressivité et de violence qui n'obéissent à aucun plan, ni aucune finalité sociale identifiable. Cette violence des opprimés trouve en elle-même ses propres raisons d'être et, au-delà de montées d'agressivité dans lesquelles les individus se reconnaissent une condition partagée, elle ne parvient pas à s'organiser comme un mouvement collectif. Le sentiment d'injustice extrême dont ils sont victimes ou la fatalité d'un destin inévitable lève les craintes et les préventions qui contiennent les affects et peut s'exprimer dans des violences très fortes. A défaut de pouvoir l'exprimer dans des conduites sociales, l'individu peut retourner cette violence contre lui-même violence.

Dans l'approche proposée par Dunning, on s'est essentiellement intéressé à la place de la violence dans la production et dans la reproduction des relations sociales. La typologie des structures sociales que l'on a utilisée permet d'opérer des rapprochements entre des situations qui sont apparemment très différentes, mais qui procèdent toutes de mêmes principes sociaux. Elle permet d'inscrire la violence dans les principes d'incorporation sociale et d'individuation qui caractérisent chacune des structures.

La vie sociale est faite d'arrangements sociaux partiels, plus ou moins stabilisés, dont la typologie proposée permet de rendre compte. Les expressions observables de la violence peuvent alors être rapportées aux principes propres à chaque structure, mais aussi aux désaccords qui proviennent des façons radicalement différentes d'envisager et de construire les relations sociales.

Cela conduit ainsi à regarder la violence des « hooligans » analysée par Dunning dans sa correspondance avec les principes qui structurent ces groupes segmentaires et, conjointement, dans les confrontations avec d'autres principes sociaux et d'autres normes sociales que le sport permet.

Toutes les violences ne sont pas comparables. Si, dans le champ de pertinence de la typologie, il est possible de comparer le système des castes et une bureaucratie parce qu'ils procèdent de mêmes principes d'organisation hiérarchique, il convient cependant de poser les limites de ces comparaisons. Elles sont en partie constituées par le procès de civilisation qui régule les manifestations de violence et les transfère vers des aires plus pacifiées.

Le détour opéré par la référence à des sociétés exotiques qui n'ont pas connu ce procès, cherche à éclairer les conditions sociales de la violence et son inscription dans les principes caractéristiques d'une structure donnée. Cela établi, il est alors possible d'étudier les effets d'un contexte culturel global marqué par le contrôle des affects sur les modalités de la lutte entre individus.

Les conditions de possibilité de la violence sont ainsi déplacées de la dynamique historique de diffusion des normes d'autocontrôle, caractéristique du procès de civilisation, vers les contextes de relations qui orientent et contraignent les conduites des individus. Plutôt que d'adopter une approche globale d'une société dont, au-delà de grands traits culturels et d'institutions partagées, l'unité est introuvable, ce sont ces régulations intermédiaires que la perspective de recherche esquissée invite à regarder.

CHAPITRE XIII

LES STRATEGIES DE PREVENTION DE LA VIOLENCE

Ce chapitre examine les principales orientations adoptées pour prévenir la violence en milieu scolaire. Cette question constituait l'un des objectifs envisagés dans cette recherche.
Si l'on veut agir préventivement contre la violence à l'école, certains considèrent que les acteurs devraient centrer leur dynamique psychopédagogique et institutionnelle sur l'élève en le plaçant au centre de toutes les préoccupations dans une logique inter-systémique.
Nous nous proposons d'analyser, dans les chapitres suivants, les stratégies qui, selon Jean-Luc Tilmant (2004), peuvent être utilisées pour prévenir les violences à l'école
En s'inspirant des travaux de Jean-Luc, on peut présenter l'école comme un écosystème d'éducation en y distinguant cinq sous-systèmes: le microsystème, l'endosystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

Le microsystème représente le milieu immédiat au sein duquel les acteurs s'engagent dans des activités particulières. On associe ici le microsystème avec la classe. La cour de récréation, un couloir, le réfectoire, une chambre d'internat constituent des microsystèmes au même titre que la classe. Tandis que l'endosystème est le milieu qui entoure le microsystème sur le plan des groupements reconnus ou informels, c'est l'école. On y trouvera : la direction, l'organisation des horaires, les éducateurs, les professeurs, les élèves.

Le mésosystème, c'est l'environnement immédiat, c'est-à-dire l'ensemble des milieux en inter-relation avec les élèves à un moment précis de leur existence. Il représente un ensemble de microsystèmes.

Les familles, le service de police de quartier, les écoles normales en sont quelques exemples. L'exosystème est constitué des structures sociales concrètes qui exercent une influence sur le mésosystème.

C'est la société et les décideurs. Enfin, le macrosystème est relatif aux structures d'éducation à l'échelle nationale et culturelle comme les institutions, les systèmes juridiques, éducatifs et politiques ; ces derniers examinés en tant que producteurs d'une idéologie fournissent explicitement et implicitement un sens ainsi qu'une motivation aux organismes particuliers, aux interrelations et aux pôles observés aux niveaux inférieurs de l'écosystème.

13.1. Les stratégies du microsystème

Le microsystème représente bien évidemment le milieu immédiat au sein duquel les acteurs s'engagent dans des activités particulières. On associe ici le microsystème avec la classe. La cour de récréation, le couloir, le réfectoire, la chambre d'internat constituent donc des microsystèmes au même titre que la classe

13.2. Les stratégies du mésosystème

Les stratégies du mésosystème visent tout d'abord à transformer l'environnement et le milieu de vie pour lutter contre la violence. Cette transformation consiste à concevoir, dans l'école, un environnement humain susceptible d'accueillir un adolescent qui, confronté à l'effondrement de son environnement relationnel naturel, passe à l'acte pour se défendre d'un effondrement interne.

Il parait fondamental que chaque élève de chaque classe puisse montrer ses réalisations personnelles dans tous les coins de son école. Cette dernière devrait être un centre de mise en valeur permanent pour tous ses acteurs.

Si cette politique n'est menée que par quelques élèves et quelques professeurs, elle sera généralement détruite par la violence « réactive » ou « passive » des autres. Cette stratégie n'aura d'efficacité que si l'effort de prise de conscience est généralisé à une majorité d'acteurs.

On doit aussi savoir que la formation des acteurs de terrain est un outil de prévention. Sur le terrain, on constate que les enseignants maitrisent peu la pédagogie et des méthodologies adaptées aux besoins des élèves. De surcroit, il nous parait indispensable, pour toute personne qui éduque ou instruit un être humain, de connaitre ce dernier. C'est l'évidence même. Eh bien non, ce n'est pas le cas !

Dans les écoles secondaires en Haïti, par exemple, on assiste régulièrement à des chocs culturels entre les enseignants et les élèves. Face à face, deux groupes n'ayant à première vue rien en commun se partagent l'espace de la classe dans un affrontement qui se termine parfois par des destructions mutuelles.

L'abandon scolaire, l'échec scolaire sont le plus souvent des résultantes de l'affrontement entre eux. Dès lors, il paraitrait évident de proposer aux futurs maîtres une formation de base avec, pour objectif général, la connaissance du public visé. Cet enseignement servirait de tronc commun pour toutes les personnes désireuses d'enseigner ou d'éduquer.

Afin de ne pas provoquer de chocs ou de désillusions, la formation préparant à l'enseignement des publics réputés difficiles et à la prévention des conduites agressives pourrait être axée sur des principes réalistes relatifs au terrain et au vécu des établissements scolaires. Cela supposerait que l'élève soit placé au centre du dispositif pédagogique.

13.3. Les stratégies de l'exosystème

Ce système croit en la cohérence des décideurs pour déterminer le climat des écoles. Ce sont eux (gouvernements, syndicats…) qui doivent normalement organiser l'enseignement et gérer la société. Dans le cadre d'Haïti, il apparait que l'enseignement est un peu délaissé par la société. Ce qui signifie que les décideurs sont difficiles à identifier ou quasi méconnaissables. On sent leur existence au moment des épreuves d'examens officiels. Les inspecteurs pédagogiques sont quasiment inexistants sauf pour quelques rares écoles publiques.

13.4. Les stratégies du macrosystème

Les actes de violence qui se produisent dans le système scolaire sont reconnus par tous comme intolérables ; ils ne constituent pas une fatalité et devraient donc être combattus avec détermination. Cela concerne toutes les formes de violence. Mais, en même temps, il faut continuer à réaffirmer le rôle de l'école comme promoteur de l'égalité des chances.

La réussite scolaire et les perspectives de promotion sociale restent en effet considérées comme les meilleures armes en matière de prévention de la violence. Ce qui rend légitime un traitement différencié des élèves en fonction de leurs handicaps de départ, des contraintes et difficultés auxquelles ils se trouvent exposés et de leurs qualités propres…
En d'autres termes, il s'agirait de concentrer les efforts vers ceux qui en ont le plus besoin.

D'autre part, de réaffirmer la légitimité de l'autorité et de replacer la règle au cœur de l'acte pédagogique, afin, d'un côté, d'aider les membres de l'équipe scolaire confrontés à des actes de violence, et, de l'autre, de construire une politique de prévention efficace. Il reste en même temps essentiel de ne laisser aucun acte impuni et sans suite.
Plus on intervient rapidement, plus la chance de prévenir la dérive vers la délinquance serait grande. L'école est le lieu où s'acquièrent théoriquement les rudiments du « vivre ensemble », l'enceinte scolaire doit être l'expression de la fraternité et de l'humanisme.

L'école est, quoiqu'il arrive, au cœur de la société. Il est donc normal qu'elle subisse des violences quand la société est troublée et inégalitaire, mais le cadre juridique doit permettre une intervention rapide et mesurée face à tout acte de violence. Pour que l'école ne cède pas au « laxisme sociétal » (anomie) elle a besoin de l'appui d'un cadre juridique adapté et surtout efficace.
Ces éléments font partie de l'équation à laquelle les acteurs institutionnels et plus largement les acteurs publics se trouvent confrontés quand ils doivent faire face aux manifestations de violence à l'école.

Quelle politique publique a été mise en place pour contrecarrer ces phénomènes de violence en milieu scolaire ?
Le chapitre suivant (Chapitre XIV) présentera la politique publique en matière d'éducation en Haïti.

CHAPITRE XIV

POLITIQUE PUBLIQUE EN MATIERE D'EDUCATION EN HAITI

Ce chapitre se veut une description fine et détaillée de la politique mise en place par l'État dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle.

14.1- L'histoire de la politique éducative d'Haïti

L'histoire de l'éducation haïtienne nous permet de faire le constat de l'effort incessant d'un État (l'État haïtien) toujours pris entre le hiatus de projet d'éducation porteur d'une profonde ambition émancipatrice de la citoyenneté haïtienne et les entraves causées par les désordres politiques, institutionnels, et par le phénomène récurrent de la corruption ou du détournement des fonds alloués convertis aux usages particuliers des fonctionnaires. Cette histoire accuse aussi un hiatus entre l'imposante demande de la société en biens éducationnels et l'impuissance, ou le choix très injustifié de l'État de consacrer une part importante du budget national, maigre fut-il ou est-il encore, à l'Éducation à laquelle paradoxalement fut attribué le développement social, économique et culturel de la société. Ce paradoxe est d'autant plus manifeste que l'État haïtien a dû subventionner des « écoles particulières » ou louer des locaux à des « particuliers » aux prix forts afin de faire fonctionner tant bien que mal certaines écoles qui ne sont aucunement pourvues en matériels scolaires et pédagogiques ; des écoles où les élèves sont dépourvus de presque tout.

L'État construit à qui mieux-mieux des écoles tout en renonçant à l'entretien des familles et des élèves. Dès lors, le constat est que les contextes socio-économiques ont toujours été peu favorables à l'épanouissement des élèves, et à l'institution d'une véritable citoyenneté haïtienne, du moins pour tous ceux qui n'ont pas eu le privilège de fréquenter les « bonnes » écoles.

Il s'agit là d'une vue qui tient compte de la situation socio-historique et politique de l'Éducation haïtienne à laquelle il faut immanquablement ajouter l'avènement, à partir de 1860, des Écoles congréganistes qui, en plus de cliver la société, occupent une position de manager éducatif et civilisationnel en promouvant un système d'éducation en déphasage aux préoccupations du pays : ce sont des écoles qui utilisent des manuels scolaires inappropriés par rapport aux besoins du pays (il faut dire qu'une telle politique d'enseignement correspondait au projet de l'État haïtien de civiliser le grand nombre enténébré dans des pratiques africaines). Telle est, globalement, la situation politique et historique de l'Éducation haïtienne. Peut-on soutenir que cette situation a changé ?

C'est à partir de cette question que nous tenterons d'aborder la « philosophie politique » qui sous-tend le choix éducatif de l'État.

Si par l'éducation, l'on convient, l'État cherche à instituer le modèle de citoyenneté qui est appelé à répondre à son projet de société, il importe avant toute question sur la politique éducative de l'État de savoir selon quel projet global de société, selon quelle vision de citoyenneté élabore-t-il son système éducatif. Ce n'est qu'à ce détour que la question de la cohérence et de la pertinence de la politique éducative peut être appréciée. Il ne s'agit pas seulement de poser qu'une politique éducative présuppose une philosophie de l'éducation qui en définit le sens, la fonction et la finalité. Encore faut-il dévoiler la vision de la société et de l'organisation sociale que l'éducation cherche à incarner dans la plasticité de la chair de l'élève-citoyen.

Donc, c'est vers un diagnostic de la philosophie politique de la société haïtienne que nous oriente la question du sens de l'éducation en Haïti.

A partir des considérations historiques, politiques et anthropologiques, nous en viendrons à l'idée que l'un des véritables problèmes de l'éducation haïtienne résulterait d'une incapacité foncière de l'État à penser à la fois l'unité territoriale de la société (ce qui a donné lieu aux écoles rurales conduisant à deux ordres d'instruction et d'éducation), à penser l'unité symbolique de la société (ce qui a donné lieu entre école privée et publique avec le plus souvent des programmes différents) et l'insertion de ce territoire dans des grands ensembles caribéen, américain et mondial qu'une formation non seulement à la citoyenneté mais à l'humanité doit prendre en compte : il sera question de souligner l'absence d'une vision clairement assumée et partagée de la société haïtienne et sa place dans le monde faisant tanguer les politiques dans toutes les directions.

Autrement dit, l'État souffre d'un manque de « vue » large sur le monde, d'un manque d' « autorité » qui lui permettrait d'instituer un ordre de citoyenneté haïtienne qui peine à venir. Ce qui conduit, dans le cas du « système éducatif » à des sous-systèmes autonomes échappant au contrôle ou à son autorité régalienne suscitant autant de politiques éducatives que d'écoles, minant l'unité de sens qui pourrait faire advenir une citoyenneté partagée. C'est à la lumière de cette hypothèse qu'il faut interpréter aussi la courte vue des programmes mis en place où sont absents tout un ensemble de secteurs (absence de politiques documentaires, de politiques d'enseignement transversal portant sur la place d'Haïti dans le monde et dans la région, sur une conception plus contemporaine de la citoyenneté qu'on ne saurait aucunement enfermer à la territorialité et à la nationalité, etc.)

Si cette hypothèse tiendra debout en fin de compte c'est à la question de l'autorité de l'État haïtien et de sa capacité à éduquer qu'il faut en venir. Mais aussi à celle de la possibilité de l'avènement d'une citoyenneté haïtienne.

14.2- Les sens de la politique de l'éducation haïtienne

La politique de l'éducation a reçu plusieurs sens. Pour le présent exposé, nous en recensons quelques-uns présentés par certains philosophes qui se sont préoccupés de la question de l'éducation. Par ailleurs, il faut remarquer implicitement ou explicitement que toute philosophie de l'éducation présuppose une anthropologie philosophique, une conception fondamentale sur l'homme.

Dans cette perspective, Olivier Reboul pense qu' « être homme, c'est le devenir ». A partir de ce principe, il considère que l'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal[78].L'on peut immédiatement observer que chez Reboul la philosophie de l'éducation consiste à penser l'éducation dans son processus d'accompagnement de l'homme dans son devenir via la culture : *« c'est donc bien ce lien fondamental avec l'humain qui fait de l'éducation autre chose qu'un dressage ou qu'une maturation spontanée. »* Si la culture reste ce que l'éducation doit apporter à l'homme afin de se distinguer de l'animal, encore faut-il savoir quels sont les contenus culturels que l'éducation doit transmettre.

En ce sens, Hansen-Love propose de comprendre qu' *« éduquer, c'est conduire l'enfant vers la liberté et l'autonomie, lesquelles ne sauraient se concevoir en dehors du cadre de citoyenneté. Dans cette mesure, la question de l'éducation recouvre étroitement celle des principes, des enjeux et du devenir de nos institutions républicaines.* »

Enfin, il est possible de considérer que l'éducation « constitue, en effet, le fondement même de la reconstitution permanente du lien social, dans le mouvement de succession des générations[79] ». Chacune de ces définitions qui ne sont pas exhaustives renvoie à une préoccupation particulière accordée à l'éducation. Ainsi pourrait-on supposer qu'il y a autant de définitions de l'éducation que philosophies de l'éducation.

Par ailleurs, on pourrait souligner que toutes les définitions visent à penser l'éducation selon une finalité qui est soit sociale, éthique ou culturelle. Il s'agit d'une part d'assurer le devenir de l'homme dans la culture, d'autre part d'assurer les liens sociaux et politiques dont le sens final est le maintien de l'ordre social et politique ou culturel jugé fondamental. L'éducation est donc toujours subordonnée à un ailleurs non-éducationnel dont elle dépend : l'humanité, les liens sociaux ou la culture.

---

[78]Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation,* 1989, Que sais-je ?, n° 2441, p. 25, cité par Gérard Barnier, in Philosophie de l'éducation Grands courants pédagogiques.
[79]Bouvier, Fort, Gélas, Meireu, Obin, *« oser éduquer »,* Le Monde du 02.04.95, cité par Gérard Barnier, *op. cit.*

La position soutenue par Didier Moreau n'est pas absolument en contradiction à ce que nous venons d'exposer, en dépit de son souci de déconstruire la philosophie de l'éducation qui est trop embourbée dans les préoccupations de la philosophie générale, plus précisément de la métaphysique, bien qu'elle ne manque de s'en prendre à la conception de Reboul. Puisque ce qu'il met en cause dans son programme d'une philosophie de l'éducation autonomisée de la métaphysique c'est le couple animalité/humanité. Nous ne prendrons pas en compte toutes les critiques- très pertinentes- de Didier Moreau que nous ne pourrons discuter ici, vu que notre angle de vue ne consiste pas à critiquer la conception philosophique de l'éducation, telle que nous la trouvons formulée chez les Lumières, mais proposer une définition régulatrice capable de nous guider dans notre intervention. Au contraire, nous inscrivons nos présupposés philosophiques dans l'idéal éthique des Lumières d'une progression de l'homme vers l'humanité. En ce sens, la philosophie de l'éducation, s'interrogeant sur la finalité de l'éducation, procède par un soupçon préalable de l'animalité de l'homme qui porte, paradoxalement, les potentialités relatives à la progression vers une humanité posant l'universalisme éthique comme la condition fondamentale de tout être social.

Moreau critique à juste titre cette posture philosophique sur l'éducation en mobilisant une démarche déconstructiviste d'inspiration derridienne pour contester cette forme de métaphysique de la présence à l'œuvre dans la philosophie de l'éducation traditionnelle qui s'élabore sur un ensemble de couples antinomiques : *« Un des rôles traditionnels dont la philosophie de l'éducation s'est trouvée investie depuis son institutionnalisation au sein des sciences de l'éducation a été « d'éclairer les antinomies » propres à l'acte d'éduquer : nature et culture, liberté et contrainte, spontanéité et réceptivité, raison et passions, etc., bref de poursuivre la tâche de l'idéalisme transcendantal.* [80]*»* Une telle critique prend avant tout pour cible la hantise, l'obsession de la philosophie de l'éducation de s'enfermer dans des modes de questionnement plus propres à la philosophie générale. En ce sens, il s'agit davantage, vraisemblablement, pour Didier, d'autonomiser la philosophie de l'éducation en lui apportant son autonomie à l'égard de toute « philosophie générale ». En fin de compte, cette rupture avec l' « idéalisme » qui propose une « synthèse finale de l'identité de l'esprit et du monde, réalisable par l'éducation », doit déconstruire les « concepts importés dans le champ éducatif ». Comment entreprendre cette déconstruction ?

[80]Didier Moreau, *« De la recherche en Philosophie de l'éducation »*, in 40 ans des sciences de l'éducation, A. Vergnioux, Cans, PUC, 2009, p. 184.

Il s'agit d'abord, si l'on s'inspire de la philosophie de la *différence* de Derrida, de penser que « l'éducation ne se fait pas à partir d'une présence pleine. Elle est plutôt institution ouverte sur une pensée herméneutico-philosophique d'inspiration heideggérienne.[81]. » En réalité, cette herméneutico-philosophique devient aussi pédagogique, en ce que « l'éducation est pensée par Gadamer comme le partage du sens à travers le dialogue indéfini de la culture. » Il s'agit alors moins de poser l'homme à éduquer dans sa subjectivité qui est appelée à être herméneutique constituée que le penser dans la promesse du sens à venir.

Si nous ne prendrons pas en compte cette thèse forte sur la philosophie de l'éducation, nous ne pouvons pas néanmoins négliger cette considération essentielle sur l'éducation comme *différence* qui implique une compréhension historique de l'éducation en lui donnant une dimension d'*aventure* (Jankélévitch). Certes, la posture théorique de Moreau comporte une prudence intellectuelle importante qui veut écarter toute métaphysique de la présence susceptible d'enfermer l'enfant ou l'apprenant dans une « essence » préalable.

« L'éducation, comme toute écriture, est d'origine testamentaire : origine elle-même sans origine, puisqu'indéfiniment recommencée. Instruire *n'est pas contraindre une subjectivité privée, c'est arracher le présent à son illusion solipsiste pour le relier à l'humanité. L'éducation temporise (deuxième- en tournant le présent vers le futur : c'est l'*éduquer*, si l'on veut maintenir ce couple rhétorique.»* Moreau, en effet, ne procède qu'à une déconstruction de la subjectivité entendue comme intimité remplie d'elle-même dont l'éducation ne représente que le mode patient et attentif de son déploiement vers l'humanité qu'elle contient préalablement. L'humanité n'est pas antérieure ou intime à la subjectivité, mais reste sa promesse d'être qu'elle peut réaliser dans l'à-venir, dans le futur. C'est en ce sens que le présent est dégonflé de sa superbe au profit du futur modeste, et patient. L'intérêt d'une telle pensée consiste à présenter une conception de l'homme qui pose l'humanité comme une conquête. En ce sens, la philosophie de l'éducation se détache de la philosophie générale qui pose un ensemble de réalités comme des attributs fondamentalement propres au sujet. Ainsi cette attention indispensable portée au futur libère l' « enfant » du passé qui cesse d'être « nostalgie ».

[81]Didier Moreau, *art, cit,* p. 188.

Dès lors, nous en venons à une nouvelle définition de l'enseignement comme instituant une « altérité » qui se passe de tout passé immémorial pour reprendre le concept fondamental de Levinas lorsqu'il élabore son concept d'altérité et de responsabilité de la subjectivité. Un passé troué qui n'a aucune épaisseur, un présent toujours tendu vers le futur, la temporalité selon Moreau devient la modalité cardinale à partir de laquelle il faut redéfinir la philosophie de l'éducation.

Par ce geste, l'éducation devient ce procédé par lequel on offre à l'élève l'opportunité de devenir « auteur » : l'élève par conséquent « peut s'autoriser à porter un nom » : *« Derrida pense que la signature du nom propre est le propre de l'enseignement. Paul Ricœur n'est pas éloigné de cette perspective lorsqu'il thématise la question du parcours de la reconnaissance, comme attestation donnée au sujet de ses capacités d'agir, par le passage du passif à l'actif. Enseigner, c'est distribuer des signes par lesquels le sujet se reconnaît comme appartenant à un monde, culturel et épistémologique, et s'y reconnaît comme acteur de ses projets. C'est à ce titre qu'il s'y connaît.»*

Si Moreau élabore sa « recherche en philosophie de l'éducation » sous le patronage de la déconstruction derridienne et de l'herméneutique gadamérienne, en ce qu'il prétend en finir avec la métaphysique de la présence dont s'entrave la philosophie de l'éducation, il nous est difficile de penser en quoi cette critique ne remobilise pas ce qu'elle prétend évacuer.

L'humanité ne cesse d'être la promesse de l'éducation et nous sommes toujours d'une certaine manière dans une forme de présence à l'humanité. Si, dans la perspective de la déconstruction élaborée par Moreau, l'humanité cesse d'être la propriété d'une subjectivité remplie d'elle-même, marquée par la présence ou sa présence, pour devenir la promesse, la projection d'un sujet qui n'a pas encore de nom. En ce sens, la philosophie de l'éducation procède au pari d'une humanité non à dévoiler, mais à réaliser dans le travail de conquête de son « nom », et en ce sens aussi l'homme est dès le départ un être pris dans le cercle herméneutique, dans le champ sémiotique de symbolisation. Donc c'est l'animalité comme nature de l'homme qui est écartée. Aussi c'est le couple animalité/humanité qui devient obsolète pour laisser apparaître l'humanité comme la promesse que l'éducation doit réaliser sans aucune présupposition métaphysique d'une essence ou d'une nature humaine.

Ce qui est implicite dans cette nouvelle recherche en philosophie de l'éducation est ce principe herméneutique selon lequel *« notre conscience individuelle, notre capacité d'interpréter et de comprendre les situations aussi bien que les événements , les textes et les œuvres du passé sont en quelque sorte « exposés aux effets de l'histoire », une histoire qui, par le biais du langage et de notre appartenance au langage, nous habite et nous enveloppe et en face de laquelle nous n'avons pas la liberté de nous redéfinir.»* De ce point de l'herméneutique de Gadamer, c'est la « métaphysique de la certitude de soi» élaborée par Descartes qui est ruinée en laissant advenir une nouvelle conception de la subjectivité comme subjectivation dans la « communication langagière» qui est essentiellement dialogique.

Sans discuter toutes les implications de cette démarche, soulignons qu'elle comporte implicitement une phénoménologie de la *capacité* qui n'est pas sans mobiliser une philosophie du « je peux ». Bien qu'il soit vrai que la *capacité* dont il s'agit soit une essence, mais une modalité de l'agent, de la subjectivité agissante. Par ailleurs, cette herméneutique de l'éducation n'en comporte pas moins une philosophie de l'humanité capable de faire advenir du sens qui n'est pas moins tributaire d'une philosophie de l'être quitte à ce qu'elle se dise dans une sémiotique de la culture. L'important, en fin de compte, est que cette philosophie de l'éducation place l'éducation d'emblée dans le procès herméneutique de la construction du sens où l'apprenant et l'enseignant constituent le couple dialogique de l'avènement du sens.

Cependant, si Moreau a raison de déplacer la philosophie de l'éducation de la métaphysique vers une phénoménologie herméneutique, il importe de pousser à sa dernière conséquence cette posture qui appelle une herméneutique plus générale de la culture où l'éducation ne doit pas seulement être entendue comme « pédagogie » c'est-à-dire mode de transmission et de production de savoirs, mais comme phénomène de la culture s'inscrivant dans le cercle herméneutique de précompréhension. Il n'est pas intéressant de déconstruire l'éducation dans sa dimension pédagogique, encore faut-il la déconstruire dans sa dimension historique, dans son inscription dans la culture. Dès lors, l'éducation devient l'une des activités herméneutiques par excellence, en ce qu'elle interprète les créations culturelles qu'elle transmet selon des modes particuliers de recréation.

Enfin, notre conception de la philosophie de l'éducation mobilisée dans le présent travail revient à penser l'éducation selon la perspective herméneutique qui en fait à la fois une activité pédagogique fondée sur l'herméneutique du dialogue et de la constitution intersubjective du sens et une activité sociale ou culturelle, donc sémiotique, qui lui confère une fonction herméneutique en même temps qu'elle appelle l'herméneutique pour sa compréhension. C'est au regard de cette conception philosophique de l'éducation que nous nous procéderons de lire l'histoire des politiques éducatives haïtiennes.

Notre intervention comprendra trois axes. D'une part, nous ferons un bref historique de l'éducation nationale haïtienne. D'autre part, nous nous questionnerons sur la philosophie implicite à ces politiques éducatives. Enfin, au regard de ces acquis historiques et conceptuels, nous terminerons par une conceptualisation de la philosophie politique qui représente pour nous le point de départ d'une politique éducative qui se voudrait cohérente.

14.3- L'Education nationale haïtienne et son histoire : quelques éléments récurrents

L'histoire de l'éducation en Haïti ne peut être compréhensible en dehors de la dynamique socio-historique dont est constituée la société haïtienne depuis sa naissance. Elle reprend un ensemble de lieux communs qui structurent les décisions politiques.

C'est en mettant à jour ces présupposés politiques ou idéologiques constituant la jeune nation, et se déployant au cours de son histoire que nous pourrons rendre plus compréhensible d'une part l'éducation comme phénomène social, donc en ce qu'elle est liée à la culture et la société haïtiennes, d'autre part, comprendre le sens des politiques éducatives qui auraient témoigné d'un certain volontarisme politique à façonner la société selon l'idéal démocratique de l'universalité des droits en vue du plein épanouissement et de l'émancipation des citoyens haïtiens.

Or, on l'aura compris, entre cette éducation entravée dans les sédimentations historiques ou symboliques et ces politiques éducatives aussi prises dans les rets de la colonialité et des intérêts mercantilistes ou racialistes des agents de l'Etat, nous observons une impuissance, disons mieux, un enlisement du système éducatif incapable de se penser selon l'idéal démocratique qu'il s'est fixé, et inefficace à procéder à l'avènement d'une société où prennent corps des institutions viables assurant l'égalité et la liberté entre les citoyens haïtiens.

Voilà ce que nous aurons à mettre à jour dans cette section, avant de revenir sur la pertinence ou la cohérence des politiques éducatives dans leur contenu. Donc, dans ce qui suit, nous nous intéresserons à montrer comment l'éducation haïtienne via les projets politiques d'éducation s'est enlisée dans la colonialité consistant à établir deux ordres d'école selon leur inscription dans l'espace, dans la terre ; comment ces politique éducatives comportent un présupposé colonial lié à une vision inégalitaire des relations entre les citoyens en promouvant insidieusement deux ordres de citoyenneté à laquelle il est attribué à l'école la vocation de réaliser.

14.4- Deux ordres d'école et une éducation non contrôlée par l'Etat

Selon Hannah Arendt, l'une des conditions de la condition humaine reste la « natalité » qui est le fait que l'existence humaine est scandée constamment par l'avènement par la naissance de nouveaux êtres humains qui peuplent le monde social et politique. Cette natalité doit être prise au sérieux en ce qu'elle représente à la fois la possibilité de génération des humains, de la durée de l'humanité dans le temps et dans l'espace sociopolitique.

Toutefois, la raison pour laquelle cette natalité doit être prise au sérieux est particulièrement liée à sa vertu d'originalité et de nouveauté qu'introduit l'arrivée des nouveau-nés. Sans reprendre la position d'Arendt sur la crise de l'éducation, nous contentant de sa conception du monde social et politique marqué constamment par la natalité, nous pouvons observer le risque néfaste d'une société où l'arrivée des nouveau-nés ne serait pas prise en compte dans une démarche d'intégration qui consiste à lier les générations antérieures aux générations postérieures. Il est une évidence que l'éducation s'étant préalablement chargée de socialiser, d'intégrer dans la symbolique sociale les nouveau-nés soit marquée par un projet général de citoyenneté qui assure la singularité de chacun tout en promouvant le vivre-ensemble dans le « monde commun ».

Selon cette grille de compréhension que nous offre Arendt, celle d'une responsabilité politique des générations antérieures d'assurer la singularité de chacun des citoyens et d'instituer un monde commun porté par la « pluralité », nous constatons avec étonnement la nonchalance de l'Etat haïtien depuis sa naissance face à cette obligation qui lui est inhérente : instituer un monde haïtien commun.

Certes, on pourrait expliciter que l'institutionnalisation de l'éducation a hérité d'un ensemble d'entraves géopolitiques, économiques, politiques et sociales. En effet, au lendemain de l'indépendance la société haïtienne est marquée par le faible moyen financier et économique, les faibles ressources humaines pour faire fonctionner la jeune structure administrative, la faiblesse en compétences scientifiques pour élaborer des projets pertinents et systématiques des politiques de l'Etat.

A côté de cette carence foncière d'ordre politique, économique et administratif, il faut rappeler que l'Etat haïtien s'est institué sur les sédiments des structures coloniales de Saint-Domingue : une société hiérarchisée selon les déterminations épidermiques et mercantilistes d'inscription dans le système économique par la possession de grandes plantations au nom desquelles on relègue dans les anciens esclaves dans l'arrière-pays, dans les périphéries de la « Société ».

Si les diverses politiques éducatives élaborées par les différents gouvernements entendaient instituer une égalité citoyenne par l'accès universel à l'éducation considérée comme voie royale de la promotion sociale et économique, il faut aussi reconnaître qu'une béance profonde se creuse entre les pétitions de principe des politiques d'éducation et leur mise en œuvre par quoi elles pourraient recevoir une concrétion dans la chair de la société.

En plus que celles-ci procèdent dès le départ d'un faux pas caractéristique d'une politique coloniale : la division géographique, symbolique et idéologique de l'éducation. Ainsi l'école haïtienne fut composée d'une école rurale et d'une école urbaine. Cette division qui ne s'explique porte le souci colonial de maintenir un ordre de ruralité, consacrée aux pratiques agricoles, différente de celui de l'urbanité. De l'avis de Sténio Vincent les « écoles rurales ont été instituées pour la première fois par la grande loi du 29 décembre 1848, votée sous le ministère de J-B. Francisque.»

L'article 117 de cette loi stipule à la fois les décisions d'établir les écoles rurales et leur finalité : *« il sera établi sur les habitations modèles, des écoles nationales, où l'on enseignera les préceptes de la religion, la lecture, l'écriture et les premières notions du calcul. On y fera faire aux élèves l'application des meilleurs procédés d'agriculture susceptibles d'être mis en pratique dans toutes les localités. Les filles apprendront à coudre.»* En effet, il s'agit d'écoles destinées aux « familles agricoles ».

Par ailleurs, ici l'expression familles agricoles porte à une profonde confusion : s'agit-il des paysans travaillant dans les fermes ou des propriétaires de fermes ? Sur ce point, la loi n'est aucunement explicite. Dans les écoles primaires urbaines, nous constatons des nuances dans les matières enseignées, et les conditions d'inscription sont plus restrictives. L'article 14 de la même loi, présente les conditions d'admission des élèves et les « conditions d'aptitude et de moralité exigées pour les directeurs ». *« Pour qu'un enfant pût être admis dans une école primaire urbaine, il fallait présenter à la Commission de l'Instruction publique du lieu une pétition dans laquelle étaient rapportés les divers services rendus à l'Etat par le père de l'enfant. La Commission soumettait cette pétition au président d'Haïti et n'autorisait l'admission de l'enfant que d'après les ordres qu'elle recevait du chef de l'Etat.»* L'on comprend qu'un tel dispositif écartait d'une part les enfants qui auraient uniquement leur mère à déclarer pour eux, mais aussi ceux du grand nombre qui ne sauraient faire prévaloir leurs services rendus au pays. Il est clair qu'une politique éducative instituant ces deux ordres scolaires ne pouvait que porter une politique de « code de l'honneur ».

Un autre trait caractéristique de cette distinction entre écoles primaires rurales et écoles primaires urbaines réside dans les programmes. Là où l'élève est astreint à des formations techniques concernant les travaux manuels et agricoles.

Dans les écoles primaires urbaines, les formations interpellent davantage les activités intellectuelles : il s'agit de l'enseignement de la grammaire, du dessin, de la lecture linéaire, du calcul, des éléments de la grammaire française, de la géographie, de l'histoire sainte, de l'histoire et de la géographie d'Haïti. Tandis que dans les écoles primaires rurales, nous trouvons : l'instruction religieuse, l'instruction morale et civique (premières notions), la lecture, l'écriture, les premières notions de la grammaire française, l'histoire et la géographie d'Haïti, le calcul élémentaire, les notions de choses (les animaux, les plantes et les pierres), les notions d'agriculture, le travail manuel (agriculture pratique), les travaux de couture (pour les filles), les exercices physiques.

Du reste, cette division dont est marquée la symbolique spatiale recouvre une autre, celle des écoles publiques et des privées d'une part, des écoles congréganistes à la fin du 19e siècle d'autre part. Encore, faut-il ajouter à cette typologie qui vient à complexifier la sémiotique de l'éducation dans la société haïtienne, les écoles subventionnées par l'Etat mais appartenant à des particuliers.

Avant d'en venir au contenu des politiques éducatives, il est utile d'être attentif à la façon dont l'Etat haïtien a occupé le territoire. D'une part, cette considération nous conduira à constater que l'Etat haïtien n'a jamais pu, depuis l'indépendance, implanter des écoles sur tout le territoire de manière à répondre aux demandes importantes de la population. Cette couverture insuffisante du territoire en mobiliers scolaires, et matériels pédagogiques et en enseignants dénote une absence de maîtrise du territoire, et la présence d'une politique d'enfermement qui renforce les dispositifs juridiques des codes ruraux : attacher le « paysan » à la terre. Selon un tel dispositif, il est difficile de soutenir que l'Etat haïtien n'ait pas eu les moyens financiers pour répondre à ses politiques éducatives. Certes, nous sommes en face d'un Etat affaibli économiquement par sa situation géopolitique de fin de guerre de libération portant la menace grandissante du retour des anciens colons. Ce fut un Etat plus enclin à mettre en œuvre une politique de sauvegarde nationale dont le mot d'ordre est dans la Constitution de 1805 dans son article 28 : *« Au premier coup de canon d'alarme, les villes disparaissent et la nation est debout. »* Ce fut une nation toujours aux aguets de l'arrivée de l'ennemi commun. Une telle situation politique de protection nationale à elle seule pourrait justifier l'état de faible densité scolaire en réponse à la demande de la population, si nous n'avions pas à prendre en compte les dépenses consenties pour subventionner les écoles privées, les écoles congréganistes qui étaient implantées un peu tardivement.

Donc, l'Etat a su dépenser ailleurs une partie de l'argent qui aurait répondu aux besoins de la population en matière éducative.

Sténio Vincent a pu justifier cette absence de l'Ecole par des raisons liées à la situation de l'Etat sorti de la guerre de l'indépendance. Au début du texte de son recueil de lois sur l'instruction publique, il passe en revue un ensemble de lieux communs aux constitutions haïtiennes qui reconnaissaient sans cesse la gratuité, le caractère obligatoire de l'enseignement. Il en est venu particulièrement à l'article 19 des *Dispositions générales* de la Constitution de 1805 qui pose : *« dans chaque division militaire, une école publique sera établie pour l'instruction de la jeunesse. »*

Vincent s'interroge à juste titre sur le mode de répartition des écoles. Si l'instruction est répartie selon la division militaire dans un pays qui ne comprenait que six divisions militaires, les six écoles correspondant à ces divisions ne pouvaient pas répondre à la forte densité de la population.

Et Vincent explique cette stratégie pour la faible ressource financière de la jeune nation. *« Vivant sur un qui-vive perpétuel, s'attendant à toutes sortes d'événements, notamment à une reprise d'hostilités imminentes de la part de la France qui ne voyait pas sans d'amers regrets, la belle riche colonie de Saint-Domingue passer en d'autres mains, on comprend fort bien que le Gouvernement, au lendemain de 1804, n'ait eu d'autres soucis que de maintenir par tous les moyens possibles , le grand acte politique que les Haïtiens venaient d'accomplir. Le pays entier était un vaste champ. Dans de telles conditions, l'organisation de l'instruction publique ne devait-elle pas être ajournée à des temps meilleurs»* Si l'explication que proposent Vincent et l'Hérisson semble vraisemblable, elle ne saurait nous persuader en dernière instance lorsqu'il s'agit de répondre aux raisons qui ont porté les gouvernements à financer les écoles privées, d'expliquer les formes diverses de détournement de fonds alloués à l'instruction. Il faut comprendre cette restriction de l'instruction publique aux six divisions militaires à ce qui est implicite dans l'article déjà cité de la loi du 29 décembre 1848 : l'instruction a été pensée comme l'affaire des enfants des anciens généraux, de ceux-là qui pouvaient justifier leurs services rendus à la patrie. C'est dire que la politique éducative visait une catégorie sociale particulière de la société. Ce n'est pas sans raison que l'institution des écoles rurales arrive en 1848, suite aux mouvements sociaux des années 40 du 19e siècle. Certes, nous ne devons pas négliger l'insistance avec laquelle les législateurs ou les constituants reviennent sur l'universalité de l'instruction publique au degré primaire.

En ce sens, les constitutions de 1816 dans son article 36est très claire ainsi que le décret de 1819 dans son article 11.

Louis Auguste Joint a fait pertinemment remarquer que ces dispositions générales ont toujours été spécifiées par d'autres dispositifs juridico-légaux. Ainsi, « le gouvernement de Pétion utilisait une clause pour restreindre l'accès au lycée qu'il avait fondé (…) Ce Lycée était en effet réservé *« aux enfants des citoyens qui ont rendu d'éminents services à la Patrie et qui sont morts dans laisser de moyens suffisants pour l'éducation de leurs enfants.»* Dans le même décret de 1819 de Boyer, l'article 18 précise que les *« écoles spéciales aux frais de l'Etat où seront admises les demoiselles dont les pères, morts au service de la patrie, en se signalant, n'auraient pas laissé les moyens de les élever. »*

De telles dispositions ne pouvaient conduire à la faible intégration de la population dans l'univers scolaire, et assurer pour le futur le sérieux problème des « suragés » qui aujourd'hui n'a pas encore trouvé de réponse politique suffisante.

Ces considérations très générales nous permettent de comprendre les dispositifs et l'esprit fondamental qui animait les politiques éducatives du 19e siècle ; ce qui n'allait pas être différent durant la moitié du 20e siècle où le système éducatif haïtien déjà diffracté par la présence des écoles congréganistes qui accentuent l'ordre inégal de l'accès à un corpus uniforme, introduisent des manuels complètement en déphasage aux besoins de la société. S'il est vrai encore une fois qu'n tel déphasage n'a fait que rendre le système encore plus hétérogène, ces écoles répondaient au besoin fixé dans le Concordat de 1860 de former une élite capable d'égaler les élites européennes particulièrement françaises, et de civiliser les paysans haïtiens enténébrés par les pratiques africaines qu'il faut coûte que coûte enrayer de la société prise par un procès de civilisation, d'identification à la France. Toutefois, avec l'Occupation américaine du pays, nous observons une autre forme de diffraction du système éducation liée au bras de fer entre la France qui voulait garder sa présence culturelle en Haïti, appuyée par une forte partie de l'élite francophile, et les Etats-Unis d'Amérique voulant instituer leur système éducatif propre. Ce n'est pas le lieu ici de reprendre cette tension entre la France et les Etats-Unis, nous renvoyons pour une plus grande compréhension de la question à l'ouvrage très important de Louis Auguste Joint que nous avons déjà cité.

Par ailleurs, il faut croire qu'avec la célèbre réforme Bernard, le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) ainsi que les réformes continues proposées, particulièrement le Nouveau secondaire, nous constatons un souci important d'apporter une identité à l'éducation haïtienne.

En fait, cette originalité, cette politique plus ou moins systématique et cohérente de l'Education haïtienne n'ont pas évacué un ensemble de méprises récurrentes qui caractérisent les politiques éducatives haïtiennes. Reprenons quelques éléments positifs de la Réforme Bernard dont le PNEF n'est qu'une tentative d'amélioration.

Nous ne pourrons pas analyser dans les détails cette réforme qui mérite à elle seule un ouvrage. Dans le cadre très restreint de notre communication, nous reprenons le constat descriptif présenté par Auguste Louis Joint qui admet que *« la réforme éducative du Ministre Bernard en 1979 a marqué un tournant important dans l'enseignement en Haïti.*

Cette réforme avait pour objectif l'évaluation de l'ancien système, l'éradication de l'analphabétisme, la généralisation de l'instruction, la modernisation de l'enseignement et a mis l'accent de l'introduction du créole, langue maternelle des Haïtiens, dans l'enseignement primaire et les trois premières années du secondaire.»

Et l'auteur constate à juste titre que la réforme « semble n'avoir pas apporté tous les résultats attendus », même quand il faut souscrire à l'idée qu'elle « a tracé des jalons qui continuent à guider les initiatives. »

En tant que cette réforme visait à corriger les anciens dispositifs politiques qui ont été mis en place en instituant un système éducatif hétérogène, composé du secteur public et du secteur privé divisé en « trois catégories » : « écoles catholiques », « écoles protestantes » et « écoles privées indépendantes », elle devrait s'attaquer au caractère élitiste qui marquait l'ensemble des dispositions constitutionnelles, des lois ou décrets qui écartaient d'emblée au nom de critère simplement idéologique le grand nombre des citoyens de la société à une sorte de formations désignées aux fils de ceux qui ont rendu des services à la Patrie, à ceux dont les parents ont des conditions économiques aisées pour se payer les scolarités dans les écoles privées ou congréganistes. En effet, *« l'école haïtienne étant un lieu d'exclusion plutôt qu'un creuset d'intégration sociale. D'où son caractère hyper-sélectif avec des pratiques de sélection par élimination, des concours de circonstance d'entrée au début des niveaux, de forts taux de redoublement et des abandons. »* En ce sens, nous pouvons voir dans l'idée de la réforme Bernard une tentative audacieuse de répondre à un ensemble de problèmes qui structuraient le système éducatif depuis le 19e siècle.

En prenant en compte le nombre considérable des « analphabètes » en proposant d'y remédier par des campagnes importantes d'alphabétisation, la réforme fait progresser par son souci de démocratisation l'accès à l'instruction. C'est véritablement, la première grande tentative de proposer l'universalisation de l'instruction.

En outre, l'introduction du « créole » dans le système éducatif à elle seule apporte la dimension originale à cette réforme, en ce qu'elle introduit un élément fondamental de la culture haïtienne qui a été constamment niée au même titre que le vodou considéré comme des valeurs négatives interdisant l'accès de l'Haïtien à la civilisation, au cosmopolitisme qui a été l'horizon de l'éducation haïtienne traditionnelle.

La position que nous présentons dans cette communication nous autorise à nous passer d'une analyse détaillée de la réforme, par ailleurs, l'échec de la mise en œuvre de la réforme nous permet de souligner le hiatus déjà observé entre l'audace de certains principes visant l'établissement d'une instruction universelle heurte constamment le manque de politique économique ou financière à la mesure de ces politiques éducatives.

Ce hiatus accusé ne concerne pas seulement les réformes du 19e siècle ou la réforme Bernard. Il est encore présent dans un récent projet s'inscrivant dans l'idée principale de la réforme Bernard de refonder le système éducatif. En 2010, après le séisme, à la « requête du Chef de l'Etat en vue de l'opérationnalisation des recommandations de la Commission Présidentielle », le Ministre de l'Education Nationale a présenté un « Plan Opérationnel » qui *« traite des préoccupations de la nation haïtienne sur les questions de l'éducation et tient compte des aspirations en mettant à contribution les travaux effectués dans le passé et l'expérience acquise à travers les tentatives de réformes de l'ensemble de notre système éducatif.»* L'intention du Plan n'est que louable, elle comporte un projet attentif à élaborer un travail cohérent en l'inscrivant dans la continuité des travaux antérieurs. Nous y trouvons aussi un souci de faire le bilan, donc de procéder à partir de données éprouvées. Les raisons avancées pour refonder le système éducatif sont aussi pertinentes : il s'agit de répondre à l' « insuffisance et à la répartition inéquitable de l'offre scolaire à forte prédominance privée ; la mauvaise qualité de l'offre d'éducation et la faiblesse de l'efficacité interne se traduisant par des taux de réussite scolaire très faible et des taux de redoublement et d'abandon relativement élevés ; la faiblesse de la gouvernance du système éducatif qui empêche le MENFP d'assurer ses fonctions majeures de régulation, de planification et de pilotage. Sommairement, ce nouveau plan n'est qu'une reconduction plus ou moins remaniée de la Réforme Bernard. En réalité, notre préoccupation porte moins sur l'originalité du Plan que sur les conditions financières de sa mise en œuvre.

Nous y observons l'absence indéniable de considérations sociologiques, anthropologiques et politiques de la mise en œuvre du Plan. Par exemple, on aurait pu s'interroger au préalable sur la modalité que doit prendre l'éducation dans une société à dominante orale, dans une société à imaginaire magico-religieux.

Aussi ne serait-il pas vain de se demander préalablement quel est le sens de l'éducation dans une société marquée par une fracture socio-historique. Ce sont des questions qui présupposent que l'Education ne s'institue pas dans un espace social vierge de toute structuration de sens qui en retour détermine les modes de fonctionnement des institutions. Cependant, là où nous voulons attirer l'attention porte sur la mise en œuvre financière de ce Plan.

Si celui-ci vise l'instauration d'une *« société apprenante dans laquelle l'accès universel à l'éducation de base, la maîtrise des qualifications dérivant d'un système de formation professionnelle pertinent, et la capacité d'innovation scientifique et technique nourrie par une système universitaire moderne et efficace, façonnant le nouveau type de citoyen dont le pays a besoin pour sa refondation»*, en plus de s'interroger sur la nature de ce « type de citoyen », de « système d'universitaire moderne », il est important de savoir d'où proviendra l'argent pour financer un tel Plan, et durant combien de temps ? Cette question nous conduit directement à l'un des nœuds du problème de l'Education haïtienne, son budget. En ce qui concerne le Plan Opérationnel, *« les moyens financiers nécessaires à la mise en œuvre sur les cinq prochaines années se sont estimés globalement à 4,3 milliards de dollars américains dont 67% en dépenses courantes. »* D'où l'Etat haïtien va-t-il trouver ce fond qui est sensiblement équivalent du budget national ? Si l'Etat haïtien peut participer à hauteur de 952 millions de dollars, soit 22% des coûts totaux du Plan », et si l'on peut bénéficier des « crédits déjà programmés par les agences de coopération sur la période du plan sont évalués à 404 millions (environ 9% de son coût) », il importe de savoir d'où sortiront les 2,9 milliards « additionnels » ? *« Les stratégies envisagées pour combler ce déficit de financement sont diverses. Certaines permettront de faire des économies sur des dépenses tandis que d'autres visent à mobiliser des ressources financières additionnelles. Au nombre de ces stratégies figurent : 1) une augmentation des ressources publiques et la rationalisation judicieuse des ressources éducatives ; 2) l'élargissement du fonds fiduciaire géré par l'Unité de projet EPT ; 3) la sollicitation de fonds additionnels auprès des partenaires bi- et multilatéraux ; 4) la création de « fonds pour l'éducation » qui sera alimenté par le secteur privé haïtien, la société civile et la diaspora haïtienne et, 5) la sollicitation de fonds auprès de fondations étrangères.»*

Cette stratégie pose beaucoup de questions qui portent à la fois sur la pertinence et la modalité des financements.

Que veut dire solliciter des fonds auprès des fondations étrangères ?

Serait-ce là une source de financement viable susceptible d'alimenter un projet d'éducation nationale établie sur cinq ans ?

Ne devons-nous pas voir dans cette démarche déjà le peu de viabilité d'un tel projet?

En outre, comment comprendre l'idée de créer un fonds d'éducation qui sera alimenté par le secteur privé, lequel secteur privé détient une large contribution dans l'offre scolaire ?

Quel intérêt a-t-il à participer à un tel projet ?

En plus, le secteur privé dont il est ici question, a-t-il les moyens d'une telle politique éducative ?

Qu'en est-il de la diaspora et de la société civile ?

Va-t-on inventer des taxes nouvelles dans une société où les trois quarts des gens n'ont pas d'emploi ?

En plus, dans le cas où il serait question de la diaspora, pense-t-on à mettre en place une institution de surveillance de l'usage de cet argent ?

Toutes ces questions, et bien d'autres, esquissent ce qui est en jeu dans l'ensemble des politiques éducatives jusque-là élaborées pour le compte de l'Etat haïtien qui n'a jamais eu les moyens, les compétences et les décisions de sa politique.

Ce qu'il importe de souligner après ce premier détour c'est que l'Etat haïtien a institué un système éducatif qui n'a jamais eu une profonde cohérence unitaire. Si cohérence il y a eu, elle s'explicitait par ce souci d'instituer plusieurs ordres d'école en même temps que les dispositifs légaux stipulaient l'universalité de l'accès à l'instruction. Laquelle universalité a été restreinte constamment soit par des décisions politiques de réserver les écoles aux fils ou filles de ceux-là qui avaient rendu service à la Patrie, soit par l'incapacité financière des particulières. Enfin par l'hétérogénéité des programmes. L'histoire de l'éducation haïtienne montre la conception qui a été faite de la société par les élites. Une plus grande attention aux politiques éducatives en matière des programmes pour comprendre l'idéal de citoyenneté que portait l'Etat haïtien. Même lorsque s'instituerait une forme quelconque de cohérence de la politique éducative, avec cette volonté d'universaliser l'accès à l'éducation, nous constatons un manque considérable de moyens financiers, de ressources humaines pour concrétiser ce qui finit par devenir vœu, souhait d'un Etat dont le projet est ailleurs.

14.5- La conception générale de l'Education et de la méprise de la société haïtienne dans les politiques éducatives

Nous en venons enfin à la question cruciale de la vision de l'Education formulée dans les textes de Loi ou dans les constitutions. Qu'est-ce que l'Education pour les élites haïtiennes par-delà l'histoire ? L'intérêt d'une telle question est qu'elle nous fournit le présupposé de toute politique éducative, le projet de société qui fonde les décisions politiques ou administratives de l'Etat. La réponse à la question de la conception de l'Education que renferment les lois sur l'instruction publique en Haïti nous permettra du coup de formuler la conception de la société que portent les élites politiques qui ont eu le gouvernement de l'Etat haïtien.

Nous venons de citer ce passage du Plan Opérationnel où il est explicitement mentionné l'objectif de réaliser par l'Education un « nouveau type de citoyen » haïtien. Nous avons aussi fait remarquer en quoi cette citoyenneté d'un type nouveau reste vague dans la mesure où elle n'est nulle part définie, ni précisée.

Que pouvons-nous entendre par citoyen d'un type nouveau ?

Y en avait-il un d'un type ancien ?

Par quoi fut-il caractérisé ?

Qu'est-ce que la citoyenneté haïtienne ?

Par quoi est-il possible de l'instituer ?

Il est clair que l'Education représente le facteur fondamental de l'avènement de cette citoyenneté nouvelle, alors qu'on n'a aucune idée par rapport à quoi elle serait nouvelle, et à l'aune de quelle normativité, de quelle idéalité, on la considère comme nouvelle. Toutefois, cette imprécision n'empêche de considérer que le propre de l'Education haïtienne est de faire advenir une citoyenneté nouvelle ayant la « maîtrise des qualifications », la « capacité d'innovation scientifique et technique nourrie par un système universitaire moderne et efficace. » Donc, la citoyenneté haïtienne n'est pas une construction juridique, c'est-à-dire le fait d'appartenir à un système juridico-légal protégé et émis par un Etat entendu comme l'ultime instance de la régulation des relations sociales, politiques, etc. Au contraire, elle est une construction éducationnelle, universitaire. En ce sens, elle comporte un jugement de valeur implicite.

Le citoyen est moins celui qui habite la cité en étant membre à part entière qu'un individu ayant atteint un certain degré de civilisation en maîtrisant les arts, les sciences et les techniques : notons pour la clarté de notre argumentaire l'un des sens du monde « *sitwayen* » en créole haïtien. Voilà un imaginaire qui a hanté l'histoire idéologique et politique de la citoyenneté qui laisse entrevoir l'intentionnalité de l'Education nationale.

L'un des considérants de la « Loi sur l'instruction publique » du 4 juillet 1840 déclare que *« l'éducation de la jeunesse a toujours été l'objet de la constante sollicitude des bons gouvernements ; que, si elle est le premier véhicule des peuples à la civilisation, elle est aussi le plus sûr garant qu'un Etat puisse avoir de la stabilité de ses institutions.»* L'Education a pour fonctions essentielles de participer à l'avènement d'une citoyenneté à laquelle incombe la « stabilité des institutions » ; elle est appelée au préalable à « civiliser ». Accès à la civilisation comme condition de la stabilité des institutions de l'Etat, telle fut la vocation fondamentale de l'Education haïtienne. Si ce considérant ne sera plus repris dans les lois postérieures, l'instruction publique, par ses « bases essentielles : la religion, la morale, l'amour de la Patrie », formule qui sera constamment reprise dans les lois qui succèdent à celles de 1840, ne manque de procéder selon l'idéal de civilisation, de cultures chrétiennes et d'attachement à la Patrie, véritable condition de sa stabilité.

Par ailleurs, le projet de loi du 26 juin 1877, « voté par la Chambre et retenu au Sénat », introduit un élément nouveau et original : l'égalité. *« Considérant qu'utile à l'homme dans tous les lieux, dans tous les temps, l'instruction est une nécessité dans un pays d'égalité et de suffrage universel.»* Une citoyenneté égale en vue d'une participation universelle aux activités politiques électorales. Dans cette même perspective, Sténio Vincent et J.C. L'Hérisson, pour qui l'universalisation de l'instruction, du moins à son degré primaire, est une « dette de l'Etat », puisque l'instruction permet à la communauté de se conserver (sic) : *« je ne connais pas, en effet, de danger plus grand que d'armer un illettré du bulletin de vote, et, puisque nous ne prétendons pas restreindre le suffrage universel, nous ne pouvons pas échapper à la nécessité de l'éclairer.»* L'instruction ou l'éducation n'a pas seulement une finalité civilisationnelle, mais aussi politique. Elle avait aussi pour fin l'émancipation du « peuple », puisque la « liberté d'un peuple s'allie nécessairement à son progrès intellectuel.»

Toutefois, cette universalité qu'exige le suffrage universel ne doit pas dissimuler l'existence de deux ordres de citoyenneté qu'instituent les lois. C'est toute la question de l'égalité qui devient obsolète. D'une part, sont instaurées des écoles primaires rurales dont la finalité est avant tout la culture de la terre, d'autre part, les écoles primaires urbaines, les Lycées auxquels très peu d'enfants ont accès, tellement les restrictions étaient rigoureuses et exclusivistes. Aussi faut-il prendre en compte l'existence de plusieurs systèmes d'enseignement qui, vraisemblablement, rendent difficile un ordre homogène de citoyenneté en ce qu'elle se réfèrerait aux mêmes valeurs sociales.

Encore une fois, il est important que nous procédions à la même démarche d'explication de la section précédente. L'idée consiste à indiquer qu'il y a des dispositions juridico-légales d'une valeur éthique indéniable. Ci-dessus nous avons vu comment l'Etat haïtien stipulait l'universalité de l'instruction publique sans avoir mis les moyens financiers requis pour concrétiser expressément cet idéal d'une éducation universelle. Ce qui a créé un hiatus entre les lois et les situations sociales et politiques. Cette même remarque vaut pour la question de la citoyenneté : l'Etat vise à instituer une citoyenneté par le biais de l'instruction, tandis qu'il est incapable de créer l'accès d'une part à toute la population à cette instruction, d'autre part, il restreint cet aspect à des catégories socioprofessionnelles particulières. Une telle stratégie semble porter une politique implicite d'une citoyenneté fondée sur une hiérarchisation des valeurs. Il y aurait en effet en toute apparence un système de valeurs allant de l'Afrique à l'Europe où les valeurs européennes, précisément françaises sont promues à un groupe de la société, le groupe apte aux activités intellectuelles.

Et un autre groupe qu'il faut tirer de son obscurité africaine mais auquel sont dévolus les travaux manuels et qui serait la « masse ». Cela dit, nous supposons qu'un projet sournois s'ourdit dans les politiques éducatives où il a été toujours question d'instituer deux ordres d'école fondés sur l'imaginaire colonial de l'existence de ceux qui sont prédisposés à travailler les terres auxquels il n'y a pas besoin d'apporter une instruction poussée. Ils ne seraient là que pour « voter », et vu que le « bulletin » risque de devenir une arme dangereuse entre leurs mains, l'instruction minimale qu'ils reçoivent représente un mécanisme de défense contre l'usage périlleux qu'ils peuvent faire de leurs droits politiques réduits au vote. Paradoxalement, les Lycées, particulièrement le Lycée Pétion, ne peuvent être fréquentés que par les enfants de ceux-là qui ont rendu de services à la Patrie, ou par les enfants des hauts fonctionnaires.

Comme aujourd'hui, les Lycées sont abandonnés aux enfants des parents pauvres par les familles aisées qui envoient leurs enfants dans les écoles congréganistes, dans les écoles aux programmes français, américains. C'est-à-dire des programmes qui ne concernent en rien les préoccupations sociales, politiques, économiques, géographiques, etc. de la société haïtienne.

En réalité, l'Etat haïtien a toujours été marqué par la hantise d'instituer une élite cosmopolite capable de rivaliser avec les élites européennes ou occidentales. Il y est parvenu toujours en donnant naissance à une citoyenneté tronquée francophile, plus proche de la France que de la paysannerie qu'elle méprise.

Ce dispositif est aussi présent dans les politiques éducatives, et laisse entrevoir l'idée de société que contient la récurrence d'un système éducatif insuffisant, inadéquat aux exigences sociales, économiques et culturelles du pays. Qu'en est-il de cette société ?

De quelle idée de société est-il question dans les politiques éducatives ?

Si nous récusons d'un point de vue sociologique et anthropologique le dualisme qui caractérise les sciences sociales haïtiennes, en ce qu'elles produisent constamment des explications de la dynamique sociale de la société haïtienne selon cette division duale entre « élites » et « paysans » ou « masse populaire ». Cependant, du point d'une tentative de compréhension des pratiques politiques, en l'occurrence des politiques, nous jugeons qu'un dualisme structure généralement les prises de décision des gouvernants qui produisent deux ordres de législation. C'est ce que nous donnent à voir les codes ruraux qui ont été des lois d'organisation de l'espace rural où les sections rurales, comme les écoles primaires rurales ont été implantées.

La politique dualiste qui n'est pas une sociologie politique, mais une pratique politique portant une sociologie naïve engluée dans une idéologie coloniale de la catégorisation selon son accès dans les schèmes culturels ou civilisationnels français. Ainsi devons-nous interpréter le sens de la citoyenneté comme accès à la culture, et l'hésitation qui traverse les lois entre une citoyenneté universelle creuse, purement formelle, et une citoyenneté pleine entretenue par les écoles où sont dispensées les savoirs latins, grecs et français, etc.

Nous sommes présence d'une société qui est non seulement divisée dans sa territorialité qui n'a jamais pu trouver une unité mémorielle et politique, mais aussi laminée symboliquement par des « lieux » culturels qui s'entrechoquent au profit d'un procès de civilisation ou barbarisation à laquelle participent l'Etat au travers de ces politiques éducatives, et de son refus assumé d'allouer un budget conséquent à l'éducation nationale.

La véritable difficulté revient à l'impuissance de l'Etat de se défaire de cet imaginaire hérité de l'expérience coloniale esclavagiste, confortée par le positionnement des acteurs sociaux, politiques et culturels dans l'espace social en vue de s'approprier les biens symboliques de toutes sortes. Mais il y a lieu de mentionner l'impuissance de l'Etat face à un état de fait qui devient presqu'ingérable en dehors d'une rationalisation consciente et volontariste de la politique, de l'économie et des finances. Et là, il faut croire à un pari pascalien en ce que ceux-là qui sont les mieux placés pour entreprendre cette rationalisation sont en même temps ceux qui ont le plus à perdre de l'assainissement du marasme généralisé.

Dans ce cas, une réflexion sur l'éducation haïtienne ne peut conduire qu'à un point de vue critique sur le système social haïtien où s'inscrit le projet d'éducation. Alors qu'il faut procéder à une démarche critique de la société, il faut inévitablement revenir sur l'institution de la société dans sa dynamique socio-historique et politique. C'est ce que nous avons esquissé en privilégiant l'angle des politiques éducatives. A présent, la question qui s'impose est moins de savoir quelle est la conception de la société, en ce que nous venons d'exposer que l'Etat haïtien s'établit sur une vision féodalo-coloniale de la société où ce qui est prioritaire reste une politique des ordres de distinction et une politique économique mercantile et rentière, avec des « élites » parasites qui n'offrent aucunement les moyens pour habiter avec intelligence l'espace territorial, la trame historique et la texture culturelle de la société haïtienne.

Selon une telle conception générale de la société, il ne saurait avoir de chose publique, de *respublica.* Si Haïti fait depuis plus d'un siècle l'expérience républicaine sans alternance aux régimes monarchiques, une propension despotique révèle la passion de maintenir le « bien commun » sous la coupe d'une volonté personnelle ou partisane en-deçà de la généralité des lois ou de la « volonté générale », comme l'aurait dit Rousseau. En effet, nous supposons que la répétition de cette forme de confiscation de la chose publique au profit de quelqu'un ou d'un groupe, famille ou fratrie, présente une conception de la société comme espace de profit, et de promotion de soi au détriment du grand nombre.

La politique de la corruption, c'est-à-dire du détournement à des usages privés de ce qui est destiné à l'entretien du commun accuse la déficience d'une conviction dans un « monde commun » haïtien.

Certes le « monde commun », tel que l'entend Arendt porte l'idée essentielle d'une pluralité et d'une « générativité » qui fait de la conflictualité la dimension intrinsèque de la politique, du vivre-ensemble, toutefois, la politique haïtienne vicie cette conflictualité en représailles, cette générativité en institutionnalisation de l'ignorance et de l'obscurantisme, cette pluralité en désordre ou inimitié irréductible. Selon cette hypothèse, il est surprenant d'observer combien nous sommes très éloigné d'une pratique normée et d'une obéissance aux règles de jeu. Nous sommes très loin d'une véritable pratique de la politique qui, si elle présuppose cette relation tendue entre l' « ennemi » ou l' « ami », ne porte l'ultime conviction de la mise à mort de l'ennemi sans lequel on ne saurait exister comme acteur politique. La politique haïtienne est une pratique de mise à mort. Et l'Etat haïtien procède constamment à la mise à mort d'une grande frange de la société.

Ici par mise à mort, il faut entendre la passion de rendre l'altérité inopérante dans l'espace public de la conflictualité de manière à ne pas avoir à supporter sa présence qui exige toujours de se justifier, de justifier ses pratiques non conformes aux idéaux républicains d'une institution universelle, d'un mieux-être des citoyens.

En plus de cette perversion de la chose publique, de la politique, en réalité nous devons considérer l'incapacité foncière de l'Etat à trouver un mode d'inscription de l'universel dans la singularité de la réalité sociale, politique et économique. Faute d'une telle procédure d'inscrire l'universel dans la matérialité de l'hétérogénéité de la société, l'Etat s'embourbe, s'empêtre dans les politiques à courte vue, de l'urgence. Il s'agit dans de tels cas d'un manque fondamental de compétences politiques portées par la passion du monde commun, de la pluralité et de la prise en charge des nouveau-nés qu'il faut savoir intégrer dans l'espace du commun.

Tenir une position aussi décapante sur les gouvernants, les décideurs n'est pas ir-responsabiliser les citoyens ordinaires, c'est éviter de soutenir l'idée d'une société absolument à la dérive pour suggérer que le destin d'Haïti a toujours été l'affaire des élites politiques, économiques et intellectuelles, et ce sont celles-là qui sont incapables d'inventer un modèle de société où le citoyen haïtien pourrait s'épanouir pleinement.

14.6- Pour une politique pragmatique : la nécessité d'un Etat-agent de l'intérêt général

Après ce long détour qui nous a permis de donner une formulation sommaire au-travers des politiques éducatives à la question haïtienne qui ne cesse d'interpeler les intelligences les plus averties, haïtiennes ou étrangères, nous en sommes venus au moment de s'interroger sur le nouveau visage qu'il faudrait donner à la politique haïtienne, à la nouvelle conception de la société qui devrait fonder les politiques des acteurs et le politique de l'Etat. La démarche qu'exige un tel travail consiste à repenser la société haïtienne selon des facteurs socio-historiques qui l'ont façonnée et qui ont surdéterminé les pratiques politiques de toutes sortes. La politique éducative doit prendre en compte l'enracinement de la société haïtienne dans une histoire politique, sociale et culturelle qui a structuré les discours, les pratiques et les imaginaires. En ce sens, la politique éducative doit être élaborée selon un volontarisme qui se voudra une vigilance assumée de désentraver la société haïtienne de la colonialité du pouvoir.

Formuler la démarche de cette manière nous met en présence d'un problème radical lié aux sociétés postcoloniales, encore davantage à la société haïtienne prise dans les entraves d'une colonialité originelle : comment sortir l'Etat qui est par nature colonial de sa colonialité afin d'instituer un ordre politique d'institution du bien commun dans la pluralité ? Pour reprendre à la question de manière massive, il s'agit de savoir comment penser le « nouveau » qui doit caractériser la société haïtienne, la politique haïtienne ?

D'abord, il faudra repenser notre mode d'inscription dans le monde, il faudra procéder à une autre manière d'habiter le monde. Comment habiter le monde autrement que cette manière de l'habiter ? Notre question n'a rien d'une question rhétorique, elle renvoie à un problème sérieux que nous pouvons esquisser selon ce que nous avons désigné dans l'introduction par l'*herméneutique de la culture.* Toutefois, avant même d'en venir à cette herméneutique de la culture, nous devons restituer la sémiotique culturelle de la société haïtienne, dépister notre manière de tisser les signes pour en faire des significations.

La question préalable à ce renouveau conduit préalablement à celle de la constitution de la signification : comment donnons-nous sens au monde en Haïti ? Comment faisons-nous monde en Haïti ?

Nous avancerons une hypothèse hasardeuse qui reste à discuter et nous espérons la discuter amplement dans le cadre de cette présentation. Au préalable, explicitons nos présupposés.

Nous reconnaissons que la question sémiotique de la culture renvoie à celle de l'anthropologie, d'une anthropologie fondamentale, inspirée de la phénoménologie, telle que nous la rencontrons chez le philosophe Marc Richir, c'est-à-dire une anthropologie qui s'élabore dans les lignes d'une phénoménologie du langage qu'on ne doit pas confondre à la sémiotique elle-même. Cette phénoménologie du langage montre comment nous trouvons déjà dans le langage, dans l' « institution symbolique », l'institution faite de « signes ». Si notre relation au monde se traduit par la tentative d'instituer du sens, ce sens prend avant tout la forme de la « signification », l'usage des signes qui désignent quelque chose en nous. Donc la culture comme ce que nous considérons comme la résultante de ce travail de signification est aussi le résultat de cette confrontation d'un être doué de « sens » ou de sentir avec le monde. Et comment nous, les Haïtiens, nous avons signifié le monde ?

Quand il faut faire fonctionner ces considérations phénoménologiques à partir d'un cas singulier, il faut l'inscrire dans une démarche historique. C'est là que nous commençons par élaborer notre *herméneutique de la culture haïtienne*.

La société haïtienne est composée dans sa « genèse » d'un ensemble de déterminants que nous ne pourrons que reprendre ici sans les approfondir. D'abord, c'est une société qui s'est constituée sur une territorialité qui a été dès le début objet de vives luttes pour son appropriation par expropriation ou sa conservation. Ce fut les combats des Indiens pour défendre leur terre contre les envahisseurs européens. Cette lutte de départ a traversé l'histoire coloniale jusqu'à Haïti où la question prend la forme d'une revendication mémorielle : nous avons d'une part les noirs qui se réclament de cette terre de par leur inscription dans l'héritage des Indiens. Ils ont constitué avec les Indiens une communauté souffrante qui les justifie leur revendication de cette terre comme leur terre et non celle des colons. D'autre part, les mulâtres qui la revendiquent au nom de leur affiliation. Enfin, la mémoire haïtienne est diffractée. Et cette diffraction mine les pratiques politiques selon une logique duale de « noirs » et de « mulâtres ». Par ailleurs, il faudra conceptualiser ces notions, le « noir » ne traduit pas la couleur, mais un positionnement dans la société soutenu par un discours.

Ce qui vaut aussi pour la notion de « mulâtre » qu'il faudra entendre dans un sens plus élaboré : une inscription dans l'imaginaire européen ou français. En ce sens, toute la politique haïtienne se veut paradoxalement une pratique de mulatrisation de la société, c'est-à-dire une tentative de résorber les héritages indiens ou africains au profit des valeurs chrétiennes ou européennes.

Ensuite, en plus de cette question de la territorialité qui renvoie à une politique racialiste, ce dont témoignent les productions anthropologiques des intellectuels haïtiens du 19e siècle, il faut diagnostiquer les racines du pouvoir haïtien. De quel imaginaire se nourrit le pouvoir haïtien ? La société haïtienne porte l'imaginaire de deux types patriarcaux du pouvoir : le patriarcat africain et le patriarcat européen joliment désigné du nom de « monarchie ». L'imaginaire du pouvoir porte le spectre de spectre d'un « monisme », d'une présence entière qui ne saurait se justifier à personne. Encore une fois, il serait intéressant d'exposer toute la relation du pouvoir au sacré, à l'origine, au divin, et son caractère ambivalent en ce qu'il institue l'ordre sur le fond du chaos. Il est impossible d'exposer un travail très complexe ici. Toutefois, nous devons reconnaître que le pouvoir a son inscription dans une « subjectivité » fondatrice d'elle-même et garante des autres.

Serait-ce ce qui explique cette propension à porter atteinte à la vie des autres en Haïti, du fait que le Chef de l'Etat s'arroge le droit de vie et de mort sur ses « sujets » ?

Enfin, la société porte un imaginaire magico-religieux qui ne concerne pas seulement la paysannerie. Le magico-religieux traduit une modalité d'être au monde dans le sens dont parle Heidegger suivant lequel habiter le monde nécessite une relation à la terre et au ciel. Or dans le cas d'Haïti, cette relation à la terre et au ciel se confond dans l'animisme réinventé en contexte du syncrétisme où le divin n'est pas seulement céleste mais aussi terrestre. Autrement, le magico-religieux porte une pensée de la nature comme puissance, comme force qui est susceptible d'être accaparée par les hommes. Une force qui peut être accaparée dans une société où *depi nan ginen nèg aptrayi nèg*, où un contentieux non liquidé mine les relations entre les groupes noirs et mulâtres, paysans et élites, ne peut susciter qu'une dynamique relationnelle de méfiance et de confiscation du pouvoir en vue de sa protection et de la protection de ses proches. Le magico-religieux, au contraire de ce qui est soutenu par les anthropologues, ne concerne pas seulement les paysans ou les illettrés qui n'auraient pas la culture de la « raison », il est la structure anthropologique de l'imaginaire des sociétés antillaises, particulièrement de la société haïtienne.

La société haïtienne comporte une dynamique conflictuelle et un imaginaire du pouvoir comme instance de protection de soi contre les éventuels malheurs ou sorts qui pourraient venir de l'autre, potentiel traître.

Telle est la composition herméneutique de la société haïtienne où la manière de donner sens au monde prend le plus souvent la forme de la ruse, de la logique de l'apparence que nous expliquons à partir de Daniel Maximin, écrivain guadeloupéen : *« souvent chez nous, en politique comme en littérature, nous manipulons un discours qui distingue l'être et le paraître. Il existe historiquement un discours à destination du maître ou de l'autre, un discours qui parle sous le regard de la maîtrise supposée. Aux Antilles, on ne parlait pas entre soi, mais en sachant que l'autre écoute. Cet autre, s'il est matérialisé par l'image du maître ancien, c'est bien parce que «l'Europe patrouille dans nos veines» comme l'a écrit Césaire. En conséquence, il est impossible de prendre à la lettre les discours sur la Caraïbe parce que ce qui est dit l'est souvent pour cacher l'être véritable. C'est là le propre de toute société qui s'est fabriquée sous le regard de l'oppresseur. Le processus de résistance a consisté à ne pas dire clairement la vérité, parce que cette vérité fragile peut à tout moment être retournée contre ceux qui l'expriment. Il y a donc chez nous des stratégies du paraître qu'il ne faut pas confondre avec la réalité de l'être.»*

Bien qu'en l'absence des colons, ce qui a été un « processus de résistance » devient une stratégie de contournement de toute relation non ambivalente avec l'autre généralement suspecté de porter des projets de domination. Dès lors, la manière de donner sens au monde reste la mise en place d'un dispositif qui consiste à faire semblant comme le présentent les politiques éducatives. Ce que nous avons observé comme contradiction entre des dispositifs légaux et les pratiques politiques trouve leur explication dans cette herméneutique de l'apparence, cette manière de se dissimuler à une altérité dont on se méfie par sa potentielle nuisance. C'est dans ce contexte herméneutique de la société haïtienne que la question de l'éducation haïtienne doit être formulée. Comment organiser une société structurée par le magico-religieux selon les exigences démocratiques de l'accès universel aux biens publics ?

La philosophie politique qui devra fonder cette philosophie de l'éducation ne porte pas de prime abord à s'interroger sur l'idéal de citoyenneté haïtienne, mais le mode d'organisation politique de la société et de l'Etat. Il serait donc intéressant de déplacer ce que dit Levinas de l' « intérêt », de l'*intéressé*, de l'être parmi les êtres pour instituer une relation altérité moins marquée par la méfiance ou la peur de l'autre tout en conservant la conflictualité comme dimension d'être ensemble dans la pluralité sans cultiver une relation d'inimitié irréductible.

Etant des êtres parmi les êtres, la relation sociale haïtienne doit prendre la forme inévitable apaisée de dialogue entre les citoyens, seule voie qui pourrait instituer la société selon une modalité moins perverse. Nous sommes, par ailleurs, en face d'une citoyenneté originale. Haïti, comme les autres sociétés antillaises, est caractérisée par la dimension diverse de sa structure culturelle et sociale. Ainsi, penser les relations sociales et politiques exige de prendre en compte la labilité des réalités sociales.

La société créole qu'est Haïti demande une citoyenneté créole dont la marque particulière est la pluralité mouvante faisant appel à une politique qui devra être souple, capable de réagir au changement incessant de la société qui s'ouvre constamment aux flux culturels, économiques, politiques et intellectuels du monde. Il s'agit d'une société constamment en transition, en passage lié aux flux qui la traversent et la déplacent dans ses configurations.

En ce sens, pour faire vite, une politique qui se veut à la mesure de la société ouverte qu'est Haïti, située au carrefour de la mondialisation, de son intégration caribéenne, latino-américaine, américaine et mondiale, doit penser un idéal de citoyenneté caractérisée par la *transitance.*

Nous avons déjà souligné ce concept pour penser le sens que peut prendre la politique dans le contexte de la créolisation, de la mondialisation. Il s'agit d'une politique qui pense l'*interstice*, les frontières, les rencontres et les déplacements, les flux.

A comprendre la réalité haïtienne, il est impossible à l'Etat haïtien de répondre aux exigences colossales du nombre important de ces citoyens. En plus que ces derniers partent constamment, l'idée consiste à penser une politique de la transitance qui sera supportée par une éducation consistant à former non des cosmopolites, mais des hommes d'une grande disponibilité à être chez soi et ailleurs. Nous ne saurons épuiser cette question complexe ici. Toutefois, l'idée est lancée de penser une politique de l'inter qui serait une politique des êtres parmi les êtres en tant qu'ils se déplacent dans un monde ouvert : une *politique de la transitance.*

Pour maints spécialistes de l'éducation, la politique éducative de notre pays existe, mais elle vacille.

Des exemples comme la réforme initiée par le ministre Raoul Pierre-Louis et lancée en 1979 par le ministre Joseph C. Bernard, relancée en 1994 à travers le plan national d'éducation et de formation, le projet de loi sur l'orientation de l'éducation en 1998 sont autant de preuves qui permettent de croire que les autorités gouvernementales se sont souciées de ce que l'école doit être chez nous.

Et des exemples, on n'en manque pas. On pourrait en citer à flots. A l'heure actuelle, le nouveau secondaire, un projet d'école de qualité axé sur l'approche par compétence, bien que mal parti, est mis en expérimentation dans quelques établissements publics et privés de la capitale et des villes de province.

Tous ces efforts, inspirés le plus souvent par un dialogue trop vénal, n'ont jamais pu aboutir ni même tenir lieu de pensée. Au contraire, ça contribue à rendre le pays le plus pauvre, plus régressant. Or, on le sait tous, la force d'un pays se mesure au 21e siècle à l'aune de sa capacité à produire de l'intelligence.

Mais pourquoi toutes ces tentatives de réformes n'ont jamais été ni appliquées globalement dans aucune école, ni évaluées ? Pourquoi tous ces projets ne sont jamais audibles ? Pourquoi les autorités haïtiennes ont toujours perdu leur politique éducative ?

Pour ma part, la politique éducative en Haïti pêche sur plusieurs lignes essentielles : pénurie de propositions convaincantes sur l'éducation, budget trop anodin alloué à l'éducation, instabilité du personnel enseignant causé par la dévalorisation du métier, mauvaises conditions de travail des enseignants, favoritisme négatif dans le choix des directeurs de lycée, la nomination des enseignants, le recrutement des élèves, insuffisance dans le renforcement des capacités en planification éducative, carence des cadres et des techniciens à la fois compétents, qualifiés, honnêtes et responsables du MENFP.

Même quand tout est priorité dans ce pays qui va mal, il faut faire de l'éducation une super priorité. Jules Michelet a raison d'écrire : « quelle est la première partie de la politique ? L'éducation. La seconde ? L'éducation. Et la troisième ? L'éducation. Or l'état haïtien, même après deux cents neuf ans d'indépendance, n'a pas pensé à mettre en place un budget conséquent et raisonnable pour l'éducation qui compte beaucoup plus d'employés dans l'administration publique.

Il est clair, on ne peut pas réussir une politique éducative sans l'apport de terrain et des planificateurs de l'éducation, des connaissances des acteurs du processus de planification stratégique et des firmes spécialisées en sciences de l'éducation. Malheureusement, on constate qu'il y a des attentistes en Haïti qui profitent de toute annonce de réforme à des buts purement et simplement lucratifs, sans se soucier de la qualité de la marchandise à livrer.

De plus, le secteur éducatif en Haïti n'est pas stable. Les meilleurs enseignants se tournent en majeurs partie vers d'autres domaines. D'autres pratiquent le métier avec beaucoup de désinvolture et de découragement. Ils y sont surtout en transite. Plus grave encore, il n'y a pas de continuité. On change couramment de décideurs. Chaque ministre de l'éducation charrie son équipe constituée très souvent d'individus qui n'ont rien à voir avec l'éducation. On les trouve parachutés directeurs et membres du cabinet, directeurs techniques, directeurs départementaux, directeurs et censeurs de lycée, etc. De telles traditions entravent toute politique éducative. Elles ne permettent pas de consolider les visions de développement de l'éducation.

Notre pays a bel et bien une politique éducative. Mais elle tourne et fait face à des contraintes de mise en œuvre parce qu'elle n'est jamais clairement définie. Dans ce cas, les autorités doivent prendre des mesures courageuses de redressement.

Face à tout cela, l'école qui aurait dû être le lieu par excellence de l'éducation devient le lieu de tensions, d'agressions physiques et verbales, de menaces et de tortures. Alors, les victimes impactent considérablement, de manière négative leurs écoles et la société. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette thèse qui se propose de chercher les déterminants fondamentaux des actes de violence en milieu scolaire Haïtien et de montrer comment ces actes ont un impact négatif dans la vie éducative et sociale des victimes.

Nous terminons ce chapitre avec l'espoir que la meilleure façon de réduire les phénomènes de violence en milieu scolaire consiste à mettre en place la vraie politique publique en matière d'éducation qui sera orientée vers les recrutements des cadres de l'éducation qualifié et compétents depuis l'école fondamentale jusqu'au secondaire tout en éliminant la question de partisannerie, de clientélisme, de favoritisme impropres à l'édification d'une véritable politique éducative publique.

Ce faisant, nous verrons dans de brefs délais la réduction des actes de violence en milieu scolaire en Haïti.

CINQUIEME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

CHAPITRE XV

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les différentes données[82] que nous avons recueillies durant l'enquête de terrain. Nous les présenterons sous forme de tableau. Au-dessous de chaque tableau, nous avons fait des analyses que nous jugeons importantes. Il faut également faire remarquer que l'analyse tient en compte deux catégories d'enquêtés : les élèves et les enseignants.

Nous ferons aussi des entretiens d'enquête auprès des élèves et des enseignants qui nous permettront de porter un jugement plus ou moins solide sur les phénomènes de violence en milieu scolaire.

Les lignes suivantes décrivent tour à tour l'analyse des données et les entretiens de recherche.

[82] Analyse des données en annexes pages 217-251

TRAITEMENT DES DONNEES

RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES

Une fois les résultats de cette investigation recueillis, on les met en perspective en les reliant au problème étudié et à l'hypothèse formulée au départ. C'est l'étape de l'analyse des résultats. Cette analyse permet notamment de faire apparaître l'influence de certains facteurs sur le phénomène étudié. Ensuite, on procèdera à interprétation de ces résultats, c'est-à-dire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Dans le prolongement de l'interprétation des résultats nous dégageons les conséquences théoriques tout en travaillant à établir les avenues de recherche suggérées par les résultats.

L'analyse

L'analyse, dans le cadre de cette recherche consiste à «faire parler» les données recueillies[83] en vue de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de recherche. Pour cela, nous examinons longuement et minutieusement ces données. Les données recueillies sont saisies, vérifiées et vérifiées au moins deux fois avant de pouvoir être considérées comme fiables.

Ensuite, on se familiarise avec ces données sans précipiter l'analyse et l'interprétation. Autrement, on prend le temps de maîtriser les données recueillies. Nous les relions de manière à nous assurer de ne passer à côté d'aucune constatation ou d'aucune question importante. Ensuite, vient l'étape de l'analyse en tant que telle.

[83] Analyse des données en annexes pages 217-251

Trois types d'analyse sont développés dans notre recherche qui se propose d'identifier les déterminants fondamentaux et institutionnels des actes de violence en milieu scolaire haïtien : l'analyse descriptive, l'analyse explicative et l'analyse compréhensive.

Faire une *analyse descriptive dans cette recherche*, c'est dresser un portrait de la situation des actes de violence scolaire telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et au classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues. Par exemple, on indiquera les caractéristiques des phénomènes de violence scolaire en Haïti, on établira les liens statistiques ou fonctionnels entre les composantes étudiées. Bien entendu, ces informations sont en annexe.

L'*analyse explicative* propose de prendre une décision quant à la confirmation ou à la réfutation de l'hypothèse de recherche; on expose alors les raisons qualitatives ou statistiques pour lesquelles on doit retenir ou rejeter l'hypothèse. On pourra expliquer la dynamique du phénomène observé ou rendre compte des mécanismes internes et externes du système observé.

L'*analyse compréhensive* se veut de rendre compte des rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des sujets. Au cours d'une telle analyse, plus ou moins éclairante mais particulièrement nécessaire puisqu'il s'agit d'une étude qualitative et quantitative, on cherchera à définir les perceptions des acteurs ou des sujets eux-mêmes et à voir quels rapports on peut établir entre ces perceptions et les résultats: y-a-t-il cohérence entre les deux, ou les uns contredisent-ils les autres? Autrement dit, les perceptions des sujets sont-elles du domaine de l'illusion et comment peut-on expliquer leurs croyances vis-à-vis du phénomène étudié?

Cette recherche démontre l'existence d'un lien causal entre les conditions économiques de la population haïtienne et certains des problèmes qu'on y observe, comme la fréquence élevée de certains faits sociaux-historiques; si des gens attribuent plutôt leurs difficultés à des causes naturelles (l'influence des colonisations en Haïti et leur impact sur l'école, par exemple), il faudra alors se demander pourquoi il en est ainsi.

Nous nous montrons prudents, et même pointilleux, tant dans la formulation des hypothèses que dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous traçons nous-même les limites possibles des résultats obtenus, en interrogeant la fiabilité et la validité de ceux-ci, en remettant en question la valeur des instruments de mesure et du plan d'expérience et en cherchant à établir le degré de signifiance des résultats. Si des difficultés sont apparues, nous nous en rendons compte et expliquons comment nous aurions pu modifier le plan de recherche ou les instruments pour obtenir des résultats plus fiables.

INTERPRETATION DES RESULTATS

Nous nous efforçons pour que l'interprétation des résultats de recherche ne doive pas être confondue avec leur analyse.

L'analyse des résultats consiste à rendre compte des données par rapport à l'objet de recherche; leur interprétation consiste: à en livrer le sens dans le contexte théorique de la recherche; à en livrer le sens en rapport avec la problématique de recherche et à faire ressortir les pistes de recherche sur lesquelles les résultats nous amènent. En d'autres mots, il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, de montrer leur pertinence dans la discipline concernée, et d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces résultats.

Pour arriver à cela, nous reviendrons au point de départ: le problème de recherche et, s'il y a lieu, la recension des écrits. Nous essayons de savoir en quoi les résultats obtenus permettent de répondre à la question de recherche. Quelle est leur contribution à la solution du problème de recherche? Comment la problématique s'en trouve-t-elle enrichie?

Quel concept faudrait-il ajouter ou modifier au sein de la théorie? Comment la théorie se trouve-t-elle modifiée par ces résultats? Quelles recherches faudrait-il maintenant entreprendre? Répondre à ces questions, c'est faire l'interprétation théorique des résultats.

Puis que nous faisons une analyse compréhensive, nous devons nous demander quel est le sens de la perception des sujets. En effet, toute recherche en sciences humaines nous apporte un éclairage nouveau sur l'être humain lui-même et sur les significations qu'il donne à son existence. Il faut donc chercher à voir dans quelle mesure les connaissances nouvelles obtenues par la recherche nous permettent de mieux nous comprendre nous-mêmes et en quoi elles peuvent contribuer à éclairer les choix éthiques ou, de manière générale, les questions philosophiques que l'être humain se pose depuis très longtemps et qui sont à l'origine de l'effort scientifique lui-même. Nous croyons que ce travail sera un atout positif pour toute recherche sur : « la politique publique et les phénomènes de violence en milieu scolaire haïtien ».

Bref, nous faisons, dans un premier temps, la corrélation entre les résultats des élèves et ceux des enseignants et ensuite la corrélation des résultats élèves et enseignants en lien avec la théorie, les hypothèses et la question de recherche.

15.1. Corrélation entre les résultats des élèves

En effectuant le croisement des variables de règlement intérieur et de l'ambiance à l'école, il s'avère que les élèves qui ont répondu qu'ils ne connaissaient pas les règlements de leurs écoles et qu'ils percevaient que leurs écoles étaient « mauvaises » étaient ceux qui dénonçaient également la mauvaise ambiance sur le plan de la relation avec les enseignants (voir en annexe tableau 28)[84]. Bien qu'ils n'aient subi aucune forme d'attaque ou de menace au sein de l'établissement, cela ne les empêchait pas de déclarer l'existence de violences et de problèmes d'agressivité importants à la fois sur les élèves et sur les enseignants.
A minima, il ressort une forte incapacité de transmission des savoirs par les enseignants qui disent eux-mêmes ne pas être suffisamment préparés et armés pédagogiquement pour faire ce travail (voir en annexe tableau 17 sur la capacité de transmission des savoirs par les enseignants)[85]. Alors que le travail des enseignants devrait être opéré sur la base de la pédagogie fonctionnelle où les savoir, savoir-faire et savoir être devraient être appliqués et respectés à la lettre. Quand celui-ci n'est pas respecté, il y a sans doute lieu d'avoir un enseignement fait selon la méthode traditionnelle. Or, la méthode traditionnelle a été une méthode où les enseignants détiennent une autorité inflexible (Magister dixit). Ce faisant, l'apprenant n'est pas au centre de son apprentissage.

Connaissant l'importance qu'on accorde à la méthode active aujourd'hui, le fait d'utiliser la méthode traditionnelle est de toute façon une sorte de violence qu'on peut considérer comme une violence institutionnelle. Donc, pratiquer la pédagogie fonctionnelle, c'est mettre l'apprenant au centre de son enseignement.
Plusieurs raisons peuvent générer une réflexion qui amène des enseignants à pratiquer une pédagogie fonctionnelle.
Les enseignants qui développent une pédagogie fonctionnelle ne sont pas de nouveaux révolutionnaires. Cette conception existe depuis quelques siècles déjà.

[84] Annexe tableau 28, p.248
[85] Annexe tableau 17, p.240

Jean Piaget considère Comenius (1592-1670) comme le fondateur de l'éducation fonctionnelle. Ce pédagogue tchèque écrivait à l'époque : « offrir toujours quelque chose qui soit délectable et utile; les esprits seront ainsi amorcés; ils accourront avidement avec une attention toujours prête.»

La dernière école qu'il ait dirigée, à Saropatak en 1650, l'a conduit à ramener à trois les principes fondamentaux de sa didactique. Voici le dernier: «Agir par soi-même : l'"autopraxie". Elle requiert, pour tout ce qui sera présenté à l'intellect, à la mémoire, à la langue, à la main, que les élèves eux-mêmes le cherchent, le découvrent, le discutent, le fassent, le répètent, sans se relâcher, par leur effort propre, ne laissant aux maîtres que le rôle de surveiller si ce qui doit se faire, se fait, et se fait comme il doit se faire.».

Rapprochons-nous maintenant de notre époque.

Ovide Decroly (1871-1932), ce médecin psychiatre et pédagogue belge a fondé sa pédagogie sur la fonction de globalisation et sur le jeu. Decroly, initiateur de toute une série de méthodes actives, imagine des centres d'intérêts qui constituent son programme d'études. Il considère le développement de l'enfant en fonction de ses intérêts, c'est-à-dire de ses besoins. Sa pensée et sa pratique pédagogiques ont fortement influencé le Plan d'études de 1936.

Célestin Freinet (1896-1966), instituteur français, est un homme de terrain, un bâtisseur, qui cherche à fonder quelque chose, quitte à démolir si cela ne le satisfait pas. Freinet n'est pas un théoricien. Création et expérimentation sont les moteurs de sa recherche pédagogique. Il a guidé sa pratique en se donnant une série de principes. En voici quelques-uns :

- L'enfant est de la même nature que nous.
- Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Quand on pratique cette pédagogie, on tient compte des mécanismes de l'apprentissage, centrée sur l'enfant qui apprend.

« Pratiquer la pédagogie fonctionnelle, c'est susciter l'intérêt de l'enfant qui déclenche sa recherche de sens et des démarches pour le construire. Donner du sens aux apprentissages pour que ceux-ci, construits en coresponsabilité, soient transférables et source de réinvestissement. C'est aussi intégrer les notions dans le contexte qui les fait vivre, en les abordant de manière interdisciplinaire. »

Il apparaît donc que la pédagogie fonctionnelle ne se réduit pas à des approches essentiellement utilitaires. Susciter l'intérêt de l'enfant, c'est faire vivre les différentes cultures des enfants à l'école et aller vers elles en sortant des murs. C'est aussi faire participer chacun à la vie de l'école et à la vie des communautés civiles et religieuses qui environnent l'école (quartier, village, commune, région...). C'est vivre avec les autres en reconnaissant leurs différences et en s'en enrichissant. Le programme intégré parle d'implication dans le milieu où chacun se met en projet d' « agir sur et dans son environnement».

En s'appuyant sur ces différents vécus qui ont du sens pour l'enfant, avec les autres, celui-ci va développer toute une série de compétences : des compétences disciplinaires comme savoir écouter, savoir mesurer des grandeurs, comprendre la matière, vivre son corps, ...; mais aussi des compétences relationnelles comme se connaître, connaître l'autre, ... ; des compétences instrumentales comme se poser des questions, rechercher l'information, la traiter, ... et des compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement; ces trois derniers types de compétences, le programme intégré les nomme « compétences transversales ».

Ces différents vécus, appelés « activités fonctionnelles » dans le programme intégré, seront parsemés de problèmes que chacun va tenter de résoudre. L'enfant nous propose lui-même de nombreuses situations.

Pensons à ses questionnements engendrés par sa curiosité :

Qui ...?

Qu'est-ce que...?

Que ...?

Où ...?

Pourquoi ...?

Comment ..?

Quand ...? ..

D'où, une formation relative à l'enseignement et l'éducation est nécessaire sinon obligatoire pour les enseignants si l'on veut mener une lutte véritable sur la prévention ou la réduction ou la suppression des phénomènes de violence en milieu scolaire.

L'un des problèmes majeurs pour les écoles qui ressort de ce travail de recherche se situe donc au niveau de la formation des enseignants (annexe 2 : niveau de formation des enseignants)[86] On a remarqué que les enseignants formés conformément à la pédagogie fonctionnelle sont faiblement représentés dans les écoles haïtiennes. Cette situation donne lieu à un enseignement traditionnel où les élèves ne sont pas au centre de leur savoir. Pourtant, les pédagogues sont nombreux à reconnaitre que le climat scolaire dépend de la capacité des enseignants dans la transmission des savoirs et aussi de leur capacité à gérer les moments de tension et de conflit. Selon Colin, un chercheur de grand renom en matière d'éducation considère la violence en milieu scolaire comme un manque de formation, nous voulons dire par là un manque de formation des enseignants dans le domaine de la pédagogie nouvelle de certains acteurs du système éducatif, en l'occurrence les enseignants de certains établissements scolaires. Quand on se trouve en face de cette situation, la salle de classe gère tôt ou tard des événements qui donneront lieu à des actes de violence. Ainsi, l'auteur a émis l'hypothèse que les établissements les plus affectés par les actes de violence dans une recherche qu'il a faite étaient ceux où les élèves jugeaient le plus négativement les enseignants et où il existait une mauvaise relation entre les enseignants et la direction de l'école. C'est bien évident que les relations sont inappropriées, car les insatisfactions se manifestent d'un côté comme dans l'autre.

En revanche, la thèse de Colin nous a bien évidemment impressionné car dans notre travail de recherche axé sur la politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence scolaire, les résultats de cette recherche nous ont clairement convaincu et prouvé que les actes de violence scolaire existent en Haïti et s'apprêtent à transformer en phénomènes. Ces phénomènes sont issus, selon les élèves et aussi les enseignants du problème de transmission des savoirs des enseignants aux élèves. Nous pouvons tout simplement déclarer que le résultat de notre recherche rejoint la thèse de Colin.

Cependant, à coté de tout cela, il ne nous reste qu'à chercher dans une autre recherche pour savoir si l'économie n'est pas une cause majeure par la montée en puissance de ces phénomènes dans la plupart des écoles haïtiennes. C'est peut-être parce que l'État est faible sur le plan économique et que la politique de formation à envisager nécessite des financements. L'État haïtien est incapable d'y répondre.

[86] Annexe 2, p.246

De toute façon, on sent que la politique publique est fondée sur une base sectorielle, clanique mais non sur une base qui envisage la vraie politique apte à orienter vers une amélioration véritable dans le processus enseignement. Toujours dans le même angle, Charlot eut à dire et nous citons que : le comportement de certains professeurs peut ainsi être parfois à l'origine de conduites violentes des élèves : le manque de justice et d'équité envers eux, l'abus des mesures disciplinaires et l'effritement des relations maître/élève en constituent les principales figures (Charlot, 2000). Là, nous avons juste compris que notre première hypothèse a abouti : « l'utilisation de la méthode traditionnelle a conduit au développent des phénomènes de violence en milieu scolaire en Haïti ».

En conséquence, les élèves qui ont répondu qu'ils trouvaient que leur école est moyenne au niveau de l'ambiance entre élèves, de la relation des élèves avec les enseignants et de leur perception sur la violence scolaire sont ceux qui disent aussi qu'il y a peu de violences mais souvent des bagarres et des menaces entre élèves. Ils partagent donc l'idée que les punitions que font subir les enseignants aux élèves sont injustes. A cet effet, les élèves, victimes des menaces, des agressions quelles que soient leurs formes ne les font pas partager aux enseignants. Ils gardent le mutisme. C'est pour expliquer comment la relation entre enseignants et élèves est passive. Leur point de vue est simple : pour améliorer le système éducatif, il faut recruter les enseignants qualifiés et compétents, faire en leur faveur des séminaires sur la gestion des conflits et de la salle de classe. Car, les problèmes majeurs sont d'ordre pédagogique et relationnel.

Ainsi donc, mettre en place un projet de formation qui vise à améliorer le sort des écoliers haïtiens et des enseignants est d'une importance capitale. En fait, les élèves qui émettent une telle opinion sont représentés par ceux qui se trouvent dans la catégorie d'âges de 17 ans et plus. Ils sont donc à peu près 60 pour cent des élèves des classes de première et de philosophie.

Cependant, les élèves qui ont répondu que leur relation avec les enseignants était plutôt bonne reconnaissent que la mise sur pieds d'un tel projet est importante et qu'ils n'ignorent pas l'existence des problèmes liés à la formation professionnelle et universitaire des enseignants. Ce sont des élèves d'âges de 15 à 17 ans et qui sont en classe de 9ème Année fondamentale et de 3ème secondaire. En même temps qu'ils disent qu'il n'existe pas de violence à leur école, ils disent aussi qu'ils subissent des actes d'intimidation, des menaces corporelles et morales.

Selon eux, les enseignants manquent de performance dans la gestion de leur salle de classe. Ils représentent 80 pour cent des élèves des classes de 7ème, 8ème, 9ème année fondamentale et de la classe troisième secondaire. Ils ne connaissent pas forcément la signification de la violence et les réponses au questionnaire semblent en partie guidées par la peur, en pensant que les responsables de l'établissement vont les convoquer pour savoir les réponses qu'ils ont fournies à l'enquête.

Dans cet ordre d'idées, nous avions mis en place des entretiens d'enquête en vue d'aboutir à des résultats non seulement complémentaires mais fiables. C'est ainsi que, lors des entretiens, nous constatons que les réponses fournies dans les questionnaires sont souvent bien différentes de celles fournies dans les entretiens. Les élèves étaient alors aptes à nous déclarer et nous faire croire qu'ils sont victimes des actes de violence à l'école et que ces actes sont liés à l'incapacité de transmission des savoirs par les enseignants. Ces derniers ne peuvent pas contrôler leur salle de classe. De fait, pour se faire respecter, ils utilisent la violence sous ces formes : morales ci-dessous mentionnées : verbales, corporelles et morales. Certains des élèves qui souhaitent une amélioration de l'enseignement ont participé à des soulèvements qui conduisent à d'autres actes de violence, cette fois-ci contre les enseignants. C'est toujours dans l'esprit de prouver qu'il y a un grand écart entre le niveau de satisfaction et le niveau d'aspiration des élèves. La transmission des savoirs s'opère mal, avec des inconvénients (violences, injustices) qui conduisent à des protestations à l'encontre des enseignants. Ces derniers, pour se faire accepter et faire taire les élèves, font encore monter d'un cran ces violences au sein de l'établissement : ils les expulsent, les mettent à genoux, et même les punissent par des sanctions corporelles, morales, psychologiques et en conséquence, les victimes s'arrangent et s'organisent à réagir.

La réaction aboutit donc à nouveau à des actes de violence. La violence conduit à la violence autrement dit : « la violence de la violence » est un produit du système.

Certes, il y a certains élèves qui sont turbulents, d'autres perturbés ou pervers, mais, le plus souvent, les turbulences ne visent pas à produire de la violence mais relèvent du jeu.

Il faut penser que les actes de violence ne relèvent pas uniquement des enseignants mais également des élèves. Et c'est bien Dupâquier qui eut à dire que si certains sont d'avis que le système éducatif exerce lui-même de la violence à travers toute son organisation, il avance que cette violence viendrait aussi des élèves par leurs comportements de trouble sur le plan de l'intégration des normes et des valeurs.

En fin, pour d'autres, la violence scolaire s'inscrit dans la crise sociale en général et en particulier dans les familles. On parle entre autres de la pauvreté, du faible niveau culturel des parents, de l'incapacité des parents à offrir une supervision adéquate à leurs enfants ; de leur manque de coopération et de leur faible rapport avec l'école ; de l'absence de modèles efficaces de communication et de capacité à gérer et à résoudre des conflits.

Donc, la gestion de la salle de classe est compliquée pour ceux qui n'ont pas de connaissances en matière d'éducation, voire dans le domaine de gestion de conflits et de gestion de la salle de classe. En réalité, le recours aux châtiments corporels en guise de gestion tend plus à déclencher des actes de violence chez l'enfant que d'améliorer son comportement.

Dans le pire des cas, ils peuvent provoquer des blessures physiques et même conduire au suicide.

Ce sont donc l'incapacité des enseignants pour bien transmettre leur message et bien gérer leur salle de classe et ensuite, la turbulence des élèves. Pour les surmonter, il faut former les enseignants pour pouvoir gérer leur salle de classe ainsi que les conflits qui peuvent surgir. Cependant, dans les écoles haïtiennes, c'est la dérégulation des normes de fonctionnement et de valeur collective qui occasionnent les actes de violence. Cette situation fait que l'état ne s'est pas intéressé à la formation citoyenne. Face à cela, nous sommes parvenu à comprendre que les réflexions produites au cours de cet entretien ont un lien avec la théorie d'Émile Durkheim qui postule que les crises économiques, morales et politiques entraînent une dérégulation des normes de fonctionnement et des valeurs collectives**.** D'où, la cohésion du groupe ainsi fragilisée favorise évidemment l'émergence de comportements violents**.** Les réflexions de cet entretien nous renvoient aussi à la théorie d'Eckstein qui considère la violence scolaire comme une manifestation rendue nécessaire par un dysfonctionnement de la société.

Ces réflexions se rejoignent avec les violences politiques du Pays. Quand d'un moment à l'autre, il y a coup d'État de manière répétitive, les violences surgissent et les écoles ne sont pas épargnées.

En plus, vu les systèmes colonialistes que connait le Pays, la violence en est un héritage. Les déterminants sociaux et institutionnels des actes de violence et les impacts de victimisation sur la trajectoire scolaire et la socialisation ressortent en partie de ce travail. Le fait d'être (de se sentir) victime à l'école tend à déboucher sur des conséquences néfastes pour la société en général et l'école en particulier.

Les élèves peuvent alors être non seulement violents envers leurs camarades mais aussi envers leurs enseignants. Pour pallier à ces difficultés, le besoin d'enseignants qualifiés, préparés à cet effet, apparaît fortement comme celui d'intégrer plus les parents dans la formation de leurs enfants. Un travail sur un code de discipline réalisé avec la participation des élèves pourrait sans doute les conduire à se motiver et à le respecter. Certains préconisent qu'il faut « responsabiliser les parents » en intégrant des frais à verser pour les actes de violences faits par leurs enfants, ce qui pourrait motiver les parents à prendre davantage au sérieux l'éducation de leurs enfants. Mais les déterminants fondamentaux et institutionnels des actes de violence en milieu scolaire en Haïti sont multiples. En réalité, le système politique, en tant que garant de la bonne marche de l'institution, se révèle être le premier acteur des actes de violence scolaire, suivent ensuite l'école et la famille selon la théorie d'Epstein.

Tenant compte de cette analyse, nous pouvons déclarer que les phénomènes de violences en milieu scolaire en Haïti sont liés à la fois à l'incapacité des enseignants pour remplir à bon escient la fonction de transmission des connaissances mais aussi au manque d'efforts consentis par les responsables du système éducatif en particulier et le pouvoir exécutif en général. Nous constatons, grâce à cette recherche, que les enseignants sont livrés à eux-mêmes. Il n'existe pas vraiment ou il existe passablement des responsables qui prennent en main leurs revendications. Tout cela donne lieu à une sorte de violence institutionnelle. On sent de toute façon qu'il n'y a pas assez de centre de formation pédagogique au niveau du secteur public. Le faible centre qui existe n'est pas en considération. Les diplômés restent dans un coin pour chercher çà et là une fonction pour subvenir à leur besoin. Pourtant, on prend plaisir à recruter des gens sans qualification dans le système. Ce faisant, les élèves trouvent en leur face des enseignants qui manquent d'éthique professionnelle à cause du manque de formation dans le domaine pédagogique. On peut aussi penser qu'une autre recherche pourrait être importante à la mesure où l'on veut savoir si les parents n'ont pas une place considérable dans la prévention des actes de violence en milieu scolaire en Haïti. Nous voulons, dans les lignes suivantes, interpréter les résultats des enseignants entre eux.

15.2- Corrélation entre les résultats des enseignants

On a recueilli dans le cadre de cette recherche les points de vue de plusieurs groupes d'enseignants. Ils se regroupent assez souvent.

Ces groupes d'enseignants suggèrent eux-mêmes qu'on doit améliorer leur formation pour pouvoir réduire les actes de violence en milieu scolaire haïtien. Et cette réduction passe obligatoirement par la mise en place d'une politique publique cohérente en matière d'éducation. Ils sont fiers d'exercer ce métier et disent qu'ils en ont beaucoup bénéficié. Ils disent que leur formation est un peu inadaptée ou plus simplement faible par rapport au niveau auquel ils enseignent (niveau secondaire). Cependant, quand il y a violence en classe, ils se trouvent dans une situation difficile pour gérer ces moments de tension. Ainsi donc, pour y remédier, ils utilisent les punitions corporelles : l'usage du fouet en est un exemple.

L'enseignement serait leur passion et leur seul objectif c'est former, encadrer les jeunes pour l'avenir. Selon eux, leur intégration à l'enseignement du secondaire serait liée au manque de cadres formés, car leur formation initiale étant plutôt tournée vers les enseignements du cycle primaire. Ils représentent plus de 30 pour cent des enseignants du secondaire. Ce sont en fait ces mêmes catégories d'enseignants qui font savoir qu'ils subissent des actes de violence par les enseignés mais ces actes seraient contrebalancés par la relation conviviale entretenue avec les élèves. Ils ont l'impression de prodiguer un enseignement de bonne qualité. Ils souhaitent néanmoins se perfectionner pour donner le meilleur d'eux-mêmes. Tous pensent, que la meilleure façon de résoudre la question de la violence à l'école, c'est d'abord de bien former les enseignants.

Nous nous référons dans cette recherche à la théorie d'Epstein qui croit que les actes de violence se trouvent dans l'incapacité des enseignants à transmettre des connaissances. Nous voyons que cette théorie tombe d'accord avec la réflexion de ce groupe d'enseignants. Cependant, est-ce que les enseignants, connaissant leur faiblesse et voulant à tout prix se perfectionner pour donner le meilleur d'eux-mêmes sont un déterminant fondamental des actes de violence en milieu scolaire ?

Nous pensons que les enseignants sont conscients de leur faiblesse. Mais, l'État n'a pas pensé à mettre en place une politique en matière de formation des enseignants. Ce vide crée une situation qui débouche sur des actes de violence en milieu scolaire. Ces actes, si on ne prend des mesures sérieuses, se transformeront en un phénomène qui fera beaucoup de torts au système éducatif.

Par conséquent, si les enseignants sont considérés comme un déterminant des actes de violence en milieu scolaire haïtien, l'État haïtien doit être considéré comme un déterminant fondamental des actes de violence en milieu scolaire.

L'hypothèse faisant croire que l'usage de la méthode traditionnelle a conduit au développement des phénomènes de violence en milieu scolaire est confirmée, car les enseignants l'utilisent vraiment et les actes qui en découlent sont énormes.

Voyons de quoi il en est pour le groupe d'enseignants suivants.

Ils représentent plus de 60 pour cent des enseignants. Ils sont nombreux les enseignants qui n'ont aucune formation en éducation ou dans une discipline connexe. Ils n'ont pas d'opinion sur les critères de recrutement et disent qu'ils ne veulent pas faire carrière dans l'enseignement, un secteur qui, pour eux, est trop méprisé en Haïti. Ils enseignent en attendant de trouver un « vrai boulot ». Pour ce qui concerne les actes de violence, ils n'ont pas caché qu'ils en ont énormément subis. Quand ils se trouvent confrontés à des actes de violence, ils utilisent des sanctions conjointes soit des punitions corporelles soit des punitions morales ou psychologiques. Ils ne s'expriment pas sur la perte du contrôle en classe. Consciemment, ils n'ont pas de trop grand intérêt à ce qu'ils font. Par ailleurs, ils ont déclaré, en ce qui a trait à la violence, qu'elle provient de la turbulence des élèves. Car, ils se mettent constamment à faire du désordre quand ils travaillent. La réduction de la violence passerait nécessairement d'une part, par la bonne rémunération et d'autre part, par la formation des enseignants.

Aux entretiens c'est à peu près pareil car ils déclarent qu'ils ont subi des menaces verbales et morales de la part des élèves. Ce seraient ces derniers qui les empêcheraient de bien transmettre leur message. Leur enseignement passerait plus ou moins bien, et des manifestations de la part des élèves disant qu'ils ne comprennent pas leur cours sont évoquées.

Le troisième groupe d'enseignants

Le troisième groupe concerne les normaliens supérieurs. Ce sont donc ceux qui sont conformément formés pour l'enseignement du secondaire. Ils représentent seulement 6,25 pour cent dans les écoles secondaires en Haïti. Ces enseignants se disent reconnaitre qu'il existe beaucoup de violence dans les écoles secondaires parce que les élèves ne peuvent pas faire passer leur point de vue dans leur formation que fournissent le plus grand nombre des enseignants. Cela se produit à cause de l'incapacité de ces derniers à pouvoir bien transmettre leurs cours. Ils nous ont dit : « c'est une injustice profonde ».Il faut coûte que coûte la déraciner. Le déracinement ne peut être fait que par la formation adéquate d'enseignants pour le secondaire éprouvé par une carence indiscutable.

Pour cela, il faut décentraliser l'école normale supérieure qui est la seule école publique chargée de former les enseignants pour le secondaire. En plus, les étudiants, après leur formation ne doivent pas se mettre à se casser leur tête pour trouver un emploi. On doit mettre à leur disposition leur poste de travail. C'est une possibilité qui pourra encourager les jeunes à choisir de devenir enseignant. Tous sont au courant qu'aucun Pays ne peut se développer sans l'éducation. Car, cette dernière est la base fondamentale du progrès et du développement d'une société. Quand un Pays a des problèmes, quel que soit leur type ou leur forme, il faut questionner son éducation. Sans cela, on ne peut jamais arriver à recruter ou à lancer des appels de recrutement des enseignants qualifiés et compétents.

En attendant la résolution de ce grave problème, on pourrait la réduire en mettant en place un code de discipline scolaire qui doit être respecté et appliqué par tous et en plus mettre en place un tribunal spécial pour traiter les questions de violence scolaire. Néanmoins, la prévision, la réduction de la violence à l'école passe en fin de compte par le recrutement des personnels qualifiés et compétents en enseignement. De ce fait, le système politique doit être stable. Or, il y a encore une dérégulation politique et sociale dans notre Pays, nous rejoindrons la théorie d'Émile Durkheim qui postule que la dérégulation politique donne naissance à la violence scolaire et au non accompagnement des enseignants.

15.3. Corrélation entre les résultats des élèves et des enseignants en lien avec les hypothèses

Tous les élèves pensent que la violence est due à l'incapacité pour certains enseignants de tenir bien leur salle de classe. Cette réflexion est tenue par l'ensemble des enseignants car ces derniers pensent que c'est la gestion de la classe et la transmission des savoirs par certains enseignants qui ouvrent la voie vers la turbulence des élèves et, du coup, vers la violence en milieu scolaire haïtien. Les enseignants comme les apprenants disent que la meilleure façon de gérer, contrôler ou réduire la violence à l'école, c'est la mise en place de la formation universitaire dans tous les coins du Pays pour que tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement trouvent l'opportunité d'apprentissage. En effet, selon chacun d'eux, les enseignants sont presque tous sans formation en enseignement. D'ailleurs, dans les questionnaires passés comme dans les entretiens, les apprenants comme les enseignants déclarent que le problème réside dans la formation des enseignants et sont tous conscients de cela.

Quand on dit qu'on est enseignant en Haïti, on dit déjà qu'on est au rang de ceux qui symbolisent la misère. Cette réflexion élimine tout esprit de fierté qu'on aurait à exercer ce métier. Ils sont placés dans le rang de ceux qui sont les plus mal payés. Leur recrutement ne se fait sur aucune base formelle. Les écoles font ce qu'elles veulent car il n'y a pas de supervisions formelles pour surveiller leur bonne marche. N'importe qui peut mettre en place une école et ceci n'importe où et n'importe comment pourvu qu'il y ait des chambres ou même des tonnelles. Car le rêve, c'est de gagner de l'argent mais non pour former l'être pour l'avenir qui est la philosophie de l'école. Les enseignants comme les élèves disent que la violence est due aussi à la turbulence des élèves.

Cependant, ils sont tous conscients que cela se produit par le manque d'encadrement des parents dans la formation de leurs enfants. Ce manque d'encadrement provient d'une part, du faible niveau éducatif de certains parents et d'autre part, par le fait que la relation entre l'école et la famille est faible, il y a peu de rencontres, de réunions avec les parents pour planifier l'année scolaire. Néanmoins, les violences verbales, morales ou psychologiques sont bien présentes en milieu scolaire haïtien. Il faut dire que ce ne sont pas seulement les élèves qui sont victimes de cela mais aussi les enseignants.

Cependant, la production de la violence des élèves aux enseignants réside le plus souvent dans l'incapacité de transmission des savoirs par les enseignants. La majorité des enseignants déclare que la violence provient de la transmission des savoirs. Lorsque cette transmission souffre d'insuffisances, elle conduit à une mauvaise relation entre l'enseignant et l'élève. Aussi, dans les entretiens faits comme dans les questionnaires remplis par les élèves et les enseignants, les résultats corroborent. La relation est négative. Donc, les hypothèses de travail se vérifient sans aucun doute. On a vu d'un côté que les élèves ont de mauvais regards vis-à-vis de leur enseignant Quand on les questionne, ils n'ont pas manqué de dire que les enseignants ici ne peuvent rien faire. Quand on parle de la relation qu'ils ont avec les enseignants, on sent que tous ont tendance à dire qu'ils n'ont pas de bonnes relations avec les enseignants.

Ces derniers aussi disent presque tous que la relation est cou-ci, cou-ça. On sent que cela ne va pas non plus. Comment ne pas tomber dans une situation tendant à transformer lorsqu'on sait que la relation conviviale entre les acteurs du système, particulièrement entre l'enseignant et l'élève sont indispensables pour le bon fonctionnement de l'école, si c'est cette forme de relation qui existe, tantôt c'est bien, tantôt mal, on peut espérer qu'un jour elle se transformera en violence scolaire qui aura pour effet immédiat l'abandon, la peur scolaire et la délinquance juvénile. Donc, notre seule arme aujourd'hui, c'est créer les conditions à la mise en place de prévention et de réduction de la violence scolaire.

CONCLUSION

La perception de la violence chez les écoliers ne relève pas exclusivement de la mauvaise relation existant entre l'enseignant et les écoliers mais aussi de l'incapacité de transmission des savoirs par l'enseignant et de la turbulence des élèves créée à cet effet. Cette situation donne naissance à des actes de soulèvement transformés par les acteurs du système éducatif haïtien le plus souvent en violence scolaire. En revanche, la violence est vue de façon différente. Si pour un groupe, elle doit être cherchée dans la formation des enseignants, pour d'autres elle doit être cherchée dans la relation existant entre l'enseignant et l'élève et aussi dans le système politique. Des recherches portant sur le secondaire ont pu montrer l'importance du climat ; un « mauvais » climat scolaire caractérisé par un sentiment d'injustice pourrait développer des actes de violence chez l'élève. Cette corrélation, que l'on retrouve dans les écoles secondaires en Haïti, montre que la violence n'est pas un phénomène généré spontanément. Il se trouve plutôt en corrélation les modes d'organisation et de fonctionnement de l'institution scolaire. La structure du système éducatif conduit à interroger la qualité des pratiques éducatives et des relations humaines. On retrouve misés en question les trois composantes autour desquelles se détermine l'ambiance de l'école : le climat de travail, l'esprit de justice, le souci d'éduquer.

Le phénomène de violence à l'école ne peut donc s'analyser sans interroger ce double rapport et les pratiques professionnelles qui l'induisent. La lutte contre la violence en milieu scolaire doit être permanente et les efforts qui lui sont consacrés doivent être constants. C'est à ce prix que s'instaure le climat propice à la réalisation des missions de l'école. L'analyse des conditions d'exercice professionnel se révèle un élément essentiel dans la compréhension du fonctionnement scolaire.

Nous avons présenté ici les grandes tendances, selon les champs d'études et les différences marquées, entre les écoliers d'école secondaire en Haïti. La première est l'absence d'une bonne relation entre les élèves et l'enseignant de l'établissement. La seconde concerne la violence des enseignants sur les élèves face à leur incapacité de transmission de leur savoir. La troisième présente une image inattendue du regroupement des élèves pour faire des répliques contre leurs enseignants. Ces répliques conduisent à une sorte de violence physique parfois morale. La quatrième, c'est le système politique du Pays qui est mieux placé pour contrecarrer ce problème. En conséquence, l'hypothèse selon laquelle la violence est en relation avec la précarité de l'enseignement est vérifiée sous couvert puisqu'il y a d'autres facteurs qui permettent la naissance de ce fléau.

Se révèlent au titre de déterminants sociaux et institutionnels des actes de violence en milieu scolaire haïtien. Du coup, cette situation a des impacts néfastes sur le devenir des écoliers haïtiens. Car, ces derniers, selon bien des points de vue enregistrés durant l'enquête de terrain ont déclaré qu'ils décident d'abandonner l'école après y avoir subi des actes d'agression et de violence. Ils disent qu'ils préfèrent utiliser d'autres activités au lieu de rester dans cette situation pernicieuse. L'école est pour eux un lieu de litige, de combat et de violences perpétuels. Ceux qui parcourent une bonne scolarité, ce sont ceux qui fréquentent des écoles privées, faites pour ceux dont les parents ont de grands moyens économiques et financiers. En revanche, ceux qui ne peuvent pas intégrer ces écoles, mis à part les résignés, ils préfèrent cultiver la terre ou exercer d'autres activités au lieu de la scolarisation. Un autre groupe, quant à lui, est utilisé par le pouvoir politique à des fins personnelles. On trouve également ceux qui choisissent de fonctionner comme bandits, hommes sans foi ni loi. Ce groupe s'applique à voler, tuer les gens pour s'emparer de leurs ressources ou de leurs biens. A cet effet, on peut comprendre que l'abandon scolaire favorise des impacts considérables de la violence sur la vie sociale. Les parents, eux aussi, n'ont pas rempli à bon escient leurs fonctions dans l'apprentissage de leurs enfants. Les directions d'école ne les ont pas suffisamment intégrés dans les affaires de l'école. Toute la société en souffre puisque la délinquance juvénile prolifère alors que la qualité du tissu familial est rudement éprouvée.

Les enseignants ne sont pas assez motivés pour faire ce travail parce qu'ils ne sont pas suffisamment encadrés par les autorités concernées. Celles-ci ne leur donnent pas des supports techniques suffisants voire une rémunération susceptible de répondre à leurs besoins quotidiens. Donc, l'enseignement est laissé à des enseignants d'occasion c'est-à-dire à ceux qui n'ont aucune formation en éducation. En réalité, dans presque tous les entretiens réalisés avec les enseignants, ils déclarent qu'ils ne gèrent pas bien leur classe en raison de leur manque de formation en enseignement et qu'ils espèrent en acquérir pour pouvoir améliorer la qualité de leur enseignement. Ils sont vraiment conscients de leur incapacité de bien transmettre les messages à leurs élèves. Ils n'ont pas non plus caché qu'ils sont aussi responsables de violence en milieu scolaire. Les élèves, quant à eux, opinent presque de la même manière sauf qu'ils ajoutent que la turbulence de certains élèves perturbent le bon fonctionnement de l'école. Ils disent que la formation des enseignants est une des solutions pour réduire la violence. Il faut aussi penser à la formation des parents sur les conséquences de la violence en milieu scolaire car beaucoup d'entre eux croient qu'une école qui n'utilise pas les châtiments corporels n'est pas une école.

Pour eux, pour apprendre, il faut en faire usage. Eux, aussi à la maison, pour faire passer leur autorité n'utilisent que les violences corporelles, morales et physiques. Il faut aussi dire que cette croyance vient aussi du système esclavagiste.
La violence symbolique était ajoutée aux violences physiques grâce à l'église catholique pour montrer aux noirs qu'ils étaient créés pour vivre dans la misère. Donc, on assiste en Haïti, une personne, quand elle veut faire passer son autorité sur une autre, son seul recours, c'est la violence verbale, corporelle ou psychologique.
C'est pourquoi, souvent, après la violence, quand la personne est retournée au calme, elle comprend qu'elle a mal agi. Mais malgré tout, il est difficile pour elle de demander pardon. Donc, la violence en milieu scolaire haïtien a, en quelque sorte, un héritage du passé colonial. La violence est aussi liée au pouvoir politique. Depuis l'indépendance, on sent l'impact du passé colonial.

Aujourd'hui encore la violence est perpétuée dans la société comme dans les écoles et on peut comprendre qu'aucun effort concret n'a été fait par les puissances impérialistes pour aider Haïti à réduire les différentes formes de violence. Au contraire, elles les renforcent.

BIBLIOGRAPHIE

Alain G. (1999), *Violence et éducation : incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*, Paris, PUF.

Béatrice M. (2005), *L'invention de la violence scolaire*, Toulouse, Erès.

Bernard D. (2009), *La violence à l'école*, Paris, La Découverte.

Blaya C. (2006), *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. (1992), *Réponses*, Paris, Seuil.

Bernard G. (2005), *Les violences en milieu scolaire et éducatif : connaitre, prévenir, intervenir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Cécile C. (2009), *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.

Charlot B. (1997), *États des savoirs. Violence à l'école*, Paris, Armand Colin.

Dupâquier J. (1999), *La violence en milieu scolaire*, Paris, PUF.

Éric D, (1996), *La violence en milieu scolaire. 1 : état des lieux*, Paris, ESF.

Éric D, (1998), *La violence en milieu scolaire. 2 : Le désordre des choses*, Paris, ESF.

Éric D. (2008), *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.

Éric D. (2006), *Violence à l'école, un défi mondial*, Paris, Armand Colin.

Guillotte, A. (1999), *Violence et éducation*, Paris, PUF.

Jacques P. (2003), *La société commence à l'école : prévenir la violence ou prévenir l'école* ? Paris, Matrice, 2003.

Jacques P. (2006), *L'école et ses violences*, Paris, Economica-Anthropos.

Jean-Louis L. (2004), *Les violences scolaires*, Paris, PUF.

Jean-Luc T. (2004), *Aider l'école à prévenir la violence à l'école*, Maine- et- Loire, Matrice.

Martine B. (2008), *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*, Paris, Fabert.

Nicole C. (2008), *Harcèlements à l'école*, Paris, Albin Michel.

Olweus D. (1999), *Harcèlement et brutalités entre élèves*, Paris, ESF.

Philippe V. (2008), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.

Philippe V. (2009), *Violences à l'école : au bonheur des experts*, Paris, Syllepse.

Sorel G. (1990), *Réflexions sur la violence*, Paris, Seuil.

Xavier C. (2008), *Les formes de violence*, Paris, La découverte.

Yves M. (1986), *La violence, Que sais- je* ? Paris, PUF.

ARTICLES

Annie F. (2010), *Des violences à l'école* : dossier d'actualité. INRP. Disponible à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php?/pdf/54-mai-2010-integrale.pdf

Violences et sécurité à l'école : dossier. *Regards sur l'actualité*, août-septembre 2010, n°363, p.8-51

Cécile C. et Daniel F. *Ecole et violences. Problèmes politiques et sociaux*, avril 2006, n°923, p.1-119.

Cécile C. et Daniel F. *Le rôle du climat d'école sur les violences scolaires*. *Diversité*, juin 2010, n°161. p. 107-117

Cécile C et Rémi *C. Violences en milieu scolaire, nouvelles problématiques, nouvelles réponses*? *Spirale*, n°37, 2006. Disponible à l'adresse : http://spirale-edu-revue.fr

Georges F. *Une approche systémique de la violence à l'école*. *Diversité*, Juin 2010, n°161, p.39-44

Jacques P. *La Violence institutionnelle : aller plus loin dans la question sociale. La Nouvelle revue de l'AIS*, avril 2001, n°12.

Vincent T. La violence scolaire. *Sciences humaines*. Disponible à l'adresse : http://www.scienceshumaines.com

Jacques V. *École et violence : faits, perception, discours. Histoire de l'éducation*, avril-juin 2008, n°118, p.1-159. Sommaire du numéro et résumé des articles disponibles à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/histoire-education

ANNEXES

PRESENTATIONS DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

ANNEXE 1 : Résultat élèves

Tableau 1 : connais- tu les règlements de ton école ?

Élèves de l'école secondaire	Pourcentage	Effectif
Oui	35.94	115
Non	56.25	180
Sans réponse	7.81	25
Total	100%	320

Le fait que 56,25% des élèves ont répondu qu'ils ne connaissaient pas les règlements de leurs écoles, prouve l'absence de mobilisation et d'implication des élèves dans la vie de l'établissement tandis que 35,94% disent connaître les règlements de leurs établissements scolaires. Ces données nous montrent qu'il y a un grand écart entre ceux qui sont imbus des règlements de l'établissement scolaire et ceux qui n'en sont pas imbus.

En outre, cette ignorance laisse présager l'avenir des infractions dans les établissements scolaires en Haïti, notamment dans le Département du Centre. Les 35,94% qui affirment connaître les règlements scolaires sont insuffisants sinon faibles pour permettre le bon fonctionnement de l'établissement scolaire.

En effet, la méconnaissance de ces règlements institutionnels peut être à l'origine des actes de violence en milieu scolaire dans le Haut Plateau-Central d'Haïti.

Tableau 2 : comment trouves-tu ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Bonne	28.12	90
Passable	31.25	100
Mauvaise	32.81	105
Sans réponse	7.81	25
Total	99.99% ≈ 100%	320

En lisant la réponse des élèves concernant leur école, nous sommes convaincus qu'il y a des atermoiements au sein des établissements scolaires en Haïti. Avec seulement 28,12% des élèves qui pensent que leur école est bonne, cela présage que le climat scolaire n'est pas propice au bon fonctionnement de l'institution. Le chiffre augmente à 31,25% pour les établissements scolaires qui sont passables, encore plus, soit 32,81% des établissements qui sont de catégorie mauvaise.

Nous avons bien compris que les écoles bonnes selon les élèves en Haïti, particulièrement ceux du département du Centre, ce sont des écoles où l'enseignement-apprentissage répond aux critères de la pédagogie nouvelle et où les élèves participent aux transmissions des connaissances. Les réponses ci-jointes ont trait à l'hypothèse de la recherche faisant croire que c'est la précarisation de l'enseignement qui aurait conduit aux phénomènes de violences en milieu scolaire. Pour y surmonter, on doit nécessairement penser à la formation solide et conforme aux enseignants.

Tableau 3 : comment trouves-tu l'ambiance entre élèves ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Très bonne	15.62	50
Bonne	21.87	70
Moyenne	35.94	115
Mauvaise	18.75	60
Sans réponse	7.81	25
Total	99.99% ≈100%	320

La suite est logique. Si dans la question précédente les élèves perçoivent que leur établissement scolaire est mauvais, l'ambiance entre élèves serait aussi faible. Il y a dans un premier temps un petit groupe d'élèves soit 15.62% qui ont fait l'éloge de leur établissement en faisant croire que l'ambiance a été très bonne. Pourtant, pour 21.87% des élèves, l'ambiance est bonne. Cependant, une nette augmentation est constatée. 35.94 % des élèves reviennent à la catégorie moyenne. Ces groupes-là nous ont convaincu que l'ambiance est cou-ci cou-ça. 18.75% des élèves pensent que l'ambiance est mauvaise.

Ces données, 35.94% de l'ambiance moyenne entre élèves et 18.75% de l'ambiance mauvaise, pourraient déboucher sur une relation de plus en plus mauvaise et pourrait aussi développer d'autres situations de causes à effet. Pour pallier à cette situation, la formation des cadres est indispensable et indiscutable.

Tableau 4 : le niveau de relations des élèves avec leurs enseignants est :

Élèves	Pourcentage	Effectif
Très bonne	15.62	50
Bonne	23.43	75
Moyenne	26.56	85
Mauvaise	27.5	88
Sans réponse	6.87	22
Total	99.98% ≈ 100%	320

En étudiant les relations des élèves avec leurs enseignants, nous avons pu comprendre qu'il y a bien des soucis. Ces soucis émanent de la faible capacité des enseignants dans la gestion de leur salle de classe. Toutefois, seulement 15.52% disent qu'il existe de très bonnes relations. 23.43% des élèves croient qu'il existe de bonnes relations dans leur école. Tandis que 26.56% des élèves disent que leur relation avec les enseignants est moyenne. Ces derniers souhaitent une amélioration au niveau des relations. Quant aux relations mauvaises, ces chiffres sont à la hausse. Ce qui nous permet de comprendre que la relation des élèves avec leurs enseignants est faible. Ces faiblesses pourraient être issues de l'utilisation de la méthode traditionnelle. A chaque fois qu'il y a de faibles relations dans le processus enseignement-apprentissage, des conflits surviennent sans aucun doute et la violence apparaît par la suite et pourra se transformer en phénomènes de violence si des mesures y relatives ne sont pas prises.

Tableau 5 : est- ce qu'il y a de la violence dans ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Beaucoup	26.25	84
Moyenne	33.43	107
Peu	13.12	42
Aucune violence	21.87	70
Sans réponse	5.31	17
Total	98.98% ≈100%	320

Tenant compte des chiffres de 26.25% et 33.43% respectivement, nous comprendrons qu'il y a trop de violences en milieu scolaire haïtien.

En revanche, les chiffres « peu de violence » s'élèvent à 13.12%. Ces chiffres sont aussi à la hausse dans une salle de classe ou dans un établissement scolaire et peuvent ainsi créer des paniques dans le fonctionnement d'une institution scolaire. Pourtant, les résultats qui considèrent qu'il n'y a pas de violence en milieu scolaire s'élèvent à 21.87%. Face à un tel constat, on déduit que la violence à l'école en Haïti est énorme. Pour pallier à cette situation, la meilleure stratégie devrait se trouver au niveau de la capacité des enseignants à gérer les moments difficiles ou les conflits qui existent dans la salle de classe. Les enseignants ne peuvent gérer les conflits sans une formation solide dans la gestion et résolution des conflits.

Tableau 6 : as- tu été puni cette année dans ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Oui	49.68	159
Non	44.37	142
Sans réponse	5.93	19
Total	99/98% ≈100%	320

Dans le cadre de la punition subie par les élèves à l'école, le pourcentage est élevé lorsqu'on considère que l'école doit être un lieu d'éducation et non un lieu de punition. 49.68% des élèves affirment avoir été victimes d'actes de violence en milieu scolaire Haïtien. Si l'on tient compte des actes de violence en milieu scolaire, on comprendra que la formation des enseignants joue un rôle prépondérant dans la naissance même des actes de violence.

En tout état de cause, ces punitions sont loin d'être des punitions pédagogiques qui visent à la formation des élèves mais au contraire les excitent à manifester, à créer des tensions qui s'apprêtent à devenir des phénomènes en milieu scolaire.

Tableau 6.1 : si oui, comment étaient ces punitions :

Élèves	Pourcentage	Effectif
Justes	30.94	99
Injustes	61.56	197
Sans réponse	7.5	24
Total	100%	320

On a enregistré un pourcentage de 30.94% des élèves qui répondent positivement que les punitions qu'ils ont subies ont été fondées sur une base pédagogique. Ils ont continué pour nous faire croire que les enseignants n'ont jamais l'intention de leur faire du tort. Ils poursuivent avec l'esprit que des offres vont être faites de leur part pour prévenir les actes de violence en milieu scolaire haïtien. Ils se sont déclarés coupables des actes de violences produits dans leur établissement.

Si 30.94% des actes de violence perpétrés dans le centre éducatif proviennent d'élèves et que ces derniers répondent positivement qu'ils ont mérité de punition, 61.56% des élèves déclarent que les punitions sont injustes et n'ont aucun fondement pédagogique. Ils pensent que les enseignants sont responsables des actes de violence scolaire et que les punitions qu'ils produisent à l'encontre des élèves, ces derniers les auraient de préférence méritées. Dans ce cas-ci, il faudrait penser à intégrer les enseignants qualifiés dans le processus enseignement/apprentissage.

Tableau 7 : as-tu rencontré des cas des vols dans ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Jamais	59.37	190
Parfois	29.68	95
Souvent	7.81	25
Sans réponse	3.12	10
Total	99.98% ≈100%	320

Nous sommes convaincus qu'il est important d'accorder une place de choix à la question de violence en milieu scolaire en Haïti. Les cas sont de taille. 59% d'élèves font savoir qu'on n'a jamais enregistré de vols dans leur école. Mais 29.68% disent avoir parfois fait face aux actes de vol. En revanche, 7.81% des élèves déclarent avoir clairement été victimes des cas de vols à l'école. Cela les incite à tenir leurs sacs en mains pendant la récréation.

Face à ce état de fait, nous nous sommes dits: ces situations ne peuvent-elles pas être provocatrices des cas de violence en milieu scolaire ? Parce que, bien évidemment, les violences peuvent aussi être nées à partir des situations de vols qui peuvent donner lieu à la colère, à la violence et à la frustration.

Tableau 8 : as-tu rencontré des menaces entre élèves dans ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Jamais	31.25	100
Parfois	30.31	97
Souvent	30.62	98
Sans réponse	7.81	25
Total	99.99 % ≈100%	320

31.25% des élèves avancent qu'ils n'ont jamais rencontré des actes de menaces dans leur école contre 30.25% des élèves qui affirment avoir parfois subi des menaces à l'école. Alors que 30.62 nous ont déclaré qu'ils sont souvent victimes des actes de menaces à l'école.

Selon cette analyse, un écart de près de 29% des élèves se retrouve dans la catégorie de ceux qui subissent ou qui rencontrent des actes de menaces dans leur école. Cette situation peut donner lieu à des actes de violence en milieu scolaire et lorsqu'on considère que l'école est le lieu d'éducation et de formation, on se sent ennuyé par cette situation. D'autant plus qu'environ 30.62% disent être victimes des actes de menace dans leur école. Au clair, nous pouvons dire que plus de 50% des élèves ont rencontré des actes de menaces dans leur école. Ces menaces peuvent être issues de la manière dont la transmission des connaissances se faisait. En tout état de cause, on doit s'efforcer pour prévenir ou réduire les menaces perpétrées à l'école si on veut une éducation de qualité en Haïti.

Tableau 9 : as-tu rencontré des bagarres entre élèves dans ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Jamais	15.62	50
Parfois	29.37	94
Souvent	48.12	154
Sans réponse	6.88	22
Total	99.99% ≈ 100%	320

Le pourcentage d'élèves qui sont exempts des bagarres entre élèves est faible. Seulement 15.62% disent ne pas rencontrer des bagarres entre élèves dans leur école. Alors que 29.37% ont déclaré qu'ils sont parfois victimes des bagarres entre élèves à l'école. Pourtant, 48.12% des élèves se disent avoir souvent été victimes des actes de bagarres entre élèves dans leur école.

Le pourcentage d'élèves qui ont rencontré des bagarres entre élèves dans leur école est significatif. 60%, un tel niveau de violence crée des situations inconvenables, de panique dans une école ou dans une salle de classe. On pourrait penser que la transmission des connaissances pouvait être un obstacle pour les apprenants et que la meilleure façon de se défouler réside dans la situation de tension.

Cette situation doit nécessairement donner naissance à des actes de violence à l'école qui finissent par se transformer en phénomènes.

Tableau 10 : selon toi, quel est le problème le plus important à régler dans ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Violences verbales	31.56	101
Les problèmes de vol	12.5	40
La transmission des savoirs	51.87	166
Sans réponse	4.6	13
Total	99.99 % ≈100%	320

Le problème le plus important à régler pour permettre un climat favorable à l'école et qui pourrait empêcher les actes de violence en milieu scolaire en Haïti est la violence verbale. Ces actes sont représentés à un pourcentage élevé soit près de 31.56% des élèves. Alors que 12.5% des élèves se plaignent sur les cas de vol auxquels ils font face au quotidien dans leur école. Cependant, la grande majorité soit 51.87% des élèves pensent de préférence à la transmission des savoirs. Ils croient que les actes de violences sont créés à partir de la transmission des savoirs. Si l'enseignant ne peut pas bien transmettre ses savoirs, il y a lieu d'avoir des tensions à l'école et, si l'enseignant ne peut pas gérer sa salle de classe, il y a de fortes possibilités qu'il y ait des actes de violence. Dans un premier temps, cela peut être issu des questionnements produits par les élèves et la réponse inappropriée de leur enseignant et dans un deuxième de l'impossibilité de poser des questions dans la classe.

Tableau 11 : Lorsque les élèves vivent des problèmes personnels, il est facile pour eux de recevoir une aide de la part des responsables de l'école.

Es- tu d'accord ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Totalement d'accord	18.12	58
D'accord	24.68	79
Un peu d'accord	25.62	82
N'est pas d'accord	30.93	99
Sans réponse	0.62	2
Total	99.97% ≈100%	320

Quand il leur arrive d'avoir des problèmes personnels à l'école, 18.12% et 24.68% de répondants sont tout à fait d'accord qu'il est facile de recevoir de l'aide de la part des responsables de l'établissement tandis que 25.62% disent qu'il est rare de recevoir d'aide de la part des responsables de l'école.

Pourtant, 30.93% des élèves affirment qu'ils ne reçoivent aucune aide de la part des responsables de l'école.

Faisant le rapprochement de ces réponses, nous comprendrons que la relation entre les élèves et la direction est très étroite. Pourtant, la relation doit être ouverte et large. Dans une école où la relation entre l'élève et la direction est faible, les actes de violence peuvent surgir et la meilleure façon d'y remédier c'est de développer une relation franche débouchant sur des rapports de confiance.

Tableau 12 : depuis le début de l'année scolaire, combien de fois as- tu vécu les situations suivantes dans ton école ?

12.1- Attaque physique:

Élèves	Pourcentage	Effectif
Une fois	21.18	87
Parfois	46.87	150
Souvent	19.06	61
Jamais	6.87	22
Sans réponse	3.12	10
Total	100%	320

21.08% des élèves se déclarent qu'ils ont subi des attaques physiques une seule fois pendant l'année. Alors que 46.87% des élèves disent qu'ils en subissent parfois. 19.06% nous font savoir qu'ils subissent souvent les attaques physiques par les élèves. Pourtant, seulement 6.87% des élèves disent n'avoir jamais subi des attaques physiques par les élèves durant l'année.

En faisant une analyse autour des réponses, nous avons pu constater que plus de 60% des élèves subissent des attaques physiques au cours de l'année. Par conséquent, nous pouvons, avec toute notre rigueur, déclarer que les attaques que subissent les élèves par leurs pairs sont fréquentes en Haïti et que penser à résoudre ce problème est une obligation si l'on veut que l'éducation remplisse la mission qu'on lui a assignée.

Dans cette optique, la violence en milieu scolaire en Haïti est un sujet qui doit intéresser l'État s'il veut que l'école devienne réellement le lieu de formation et d'éducation.

12.2- Menace verbale:

Élèves	Pourcentage	Effectif
Une fois	43.43	139
Parfois	21.25	68
Souvent	18.43	59
Jamais	13.75	44
Sans réponse	3.12	10
Total	99.99% ≈100%	320

Il est important de signaler que le pourcentage d'élèves ayant été victimes une seule fois d'actes de violence verbale s'élève à 43.43% tandis que 21.25% des élèves subissent parfois des actes de violence verbale à l'école en Haïti. Cependant, 18.43% déclarent avoir souvent été menacés verbalement par les élèves. Un pourcentage très bas soit de 13.75% ont répondu n'avoir jamais été l'objet de menace verbale par les élèves.

Les menaces verbales sont aussi utilisées dans les établissements scolaires en Haïti. Les élèves sont souvent victimes des menaces verbales par leurs pairs. Dans ce cadre, les victimes menacent les autres verbalement dans l'intention de les faire taire. On comprend que la menace est le fruit d'un acte ou des actes de violence subie ou agie.

Tableau 13- Des élèves t'ont menacé ou attaqué avec une arme (bâton, couteau, chaine)

Élèves	Pourcentage	Effectif
Jamais	49.06	157
Souvent	15.62	50
Parfois	30.93	99
Sans réponse	4.37	14
Total	99.98 ≈100%	320

Les élèves qui affirment n'avoir jamais été l'objet des menaces ou d'attaques verbales par les autres élèves représentent 49.06% des répondants. Pourtant, les élèves qui sont souvent victimes des actes de violence s'élèvent à 15.62%. C'est un pourcentage élevé qui peut même occasionner un phénomène de violence en milieu scolaire. Dans cette même rubrique, on a enregistré 30.93% des élèves qui subissent parfois des menaces avec bâton ou couteau.

Il est important de signaler que cette situation est très mal vue à l'école car si c'est possible, on doit travailler pour l'améliorer. Quelle que soit notre analyse à ce sujet, l'important est qu'il y a trop de menaces à l'école. On pourra en ce sens se demander si cette situation n'est pas issue de l'incapacité des enseignants à gérer leur salle de classe. Une mauvaise gestion peut donc créer toutes sortes de dérives dans une salle de classe et peut provoquer sans aucun doute des situations de conflit qui à leur tour pourraient se transformer en phénomènes de violence.

13.1- des élèves t'ont insulté ou humilié :

Élèves	Pourcentage	Effectif
Parfois	49.06	157
Souvent	16.25	52
Jamais	31.25	100
Sans réponse	3.43	11
Total	99.99% ≈100%	320

Il est unanimement reconnu que l'humiliation règne là où il y a l'inégalité sociale. Dans les écoles en Haïti, particulièrement dans le Haut- Plateau-Central, l'insulte et l'humiliation sont courantes.

Les élèves qui ont répondu qu'ils ont été parfois insultés par les autres représentent 49.06% des répondants. Cela veut dire que les actes d'insulte ou d'humiliation sont fréquents et qu'ils méritent d'être étudiés profondément pour savoir exactement les raisons pour lesquelles ces actes sont produits. 16.25% des élèves sont souvent victimes d'insultes de la part des autres élèves. Ces données nous font croire qu'il sera difficile de ne pas avoir des phénomènes de violence en milieu scolaire haïtien. Ceux qui n'ont jamais subi d'actes d'humiliation ou d'insulte sont faibles et ne représentent que 31.25%. Ces chiffres sont insuffisants et ne peuvent pas empêcher la naissance des phénomènes de violence scolaire.

Tableau 14 : depuis le début de l'année scolaire, combien de fois as- tu vécu les situations suivantes à ton école ?

14.1- Des délinquants t'ont menacé ou attaqué :

Élèves	Pourcentage	Effectif
Jamais	62.5	200
Souvent	26.25	84
Parfois	9.37	30
Sans réponse	1.87	6
Total	99.99 ≈100%	320

Il est à noter, dans cette enquête, que le pourcentage d'élèves qui n'ont pas été frappés par les menaces des délinquants s'évalue à un pourcentage avoisinant 62.5%. Un tel pourcentage semble très intéressant mais du même coup insuffisant du nombre d'élèves interviewés. Cependant, les élèves qui ont répondu avoir souvent été menacés par les délinquants s'élèvent à 26.25%. Ce pourcentage se révèle donc élevé lorsqu'on considère que l'école est le lieu d'éducation et de formation et qu'il doit être exempt de toutes sortes de menaces pendant, avant, et après l'apprentissage. Or, le pourcentage d'élèves qui sont parfois menacés par les délinquants se situe aux environs de 9.37%.

14.2 **: u**n membre du personnel de l'école t'a insulté ou humilié :

Élèves	Pourcentage	Effectif
Une fois	32.18	103
Parfois	37.5	120
Jamais	26.56	85
Sans réponse	3.75	12
Total	99.99 ≈100%	320

Dans cette enquête, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas été frappés par les menaces des délinquants est de 26.55%. Un tel pourcentage semble valide mais du même coup trop élevé par rapport au nombre d'élèves interviewés. Pourtant, les élèves qui ont répondu avoir une fois été humiliés ou insultés par un membre du personnel s'élèvent à 32.18%. Ce pourcentage se révèle donc élevé lorsqu'on considère que l'école est le lieu d'éducation et de formation et que, dans ce cadre, il doit être exempté de toute sorte de violence pendant, avant, et après l'apprentissage. Or, le pourcentage des élèves qui sont parfois insultés par un membre du personnel de l'établissement se situe entre 35 et 40% des élèves.

14.3- Un membre du personnel de l'école t'a fait mal physiquement parce qu'il était fâché contre toi :

Élèves	Pourcentage	Effectif
Une fois	18.75	60
Parfois	50.93	163
Souvent	15.62	50
Jamais	11.57	37
Sans réponse	3.12	10
Total	99.99 ≈100%	320

18.75% des élèves ont répondu affirmativement et seulement une fois qu'ils ont été victimes physiquement des actes de violence par un membre du personnel parce que ce dernier était fâché contre eux. Cependant, 50.93% d'eux ont fait savoir qu'ils ne sont victimes que parfois par un des membres du personnel de direction. Tandis que 15.62% des élèves se disent être souvent victimes de violences physiques par les membres de la direction. Alors que seulement 11.57% des élèves déclarent n'avoir jamais été victimes des actes de violence physiques par les membres du personnel administratif.

Nous pensons qu'il s'agit ici d'un grave problème en voyant les chiffres des victimes d'actes de violence physique de la part des membres de la direction. Nous croyons que ces derniers ne peuvent en aucune façon prouver des raisons valables qui leur auraient poussées à user d'actes de violence envers les élèves. Ce qui est important à notre sens, c'est la mise en place d'une formation pour les enseignants et les membres de la direction.

Tableau 15 : depuis le début de l'année scolaire :

15.1- Si tu as été menacé à l'école, en as-tu parlé avec un responsable de l'école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Oui	34.06	109
Non	56.25	180
Sans réponse	9.68	31
Total	99.99 ≈100%	320

Cette question a été très importante pour nous. Elle est très importante parce que la menace n'a pas de place dans le processus enseignement/ apprentissage. Pourtant, c'était vraiment contraire dans les écoles en Haïti, car, nous avons recensé près de 34.06% des élèves qui nous répondent positivement qu'ils ont été menacés à l'école et qu'ils ont partagé cela avec un responsable de l'établissement. En revanche, plus de 56.25% des élèves affirment n'avoir pas partagé les menaces qu'ils ont subies d'un responsable de l'école.

Donc, nous disons : si la relation entre élèves et membres de la direction est faible, les actes de menaces et de violences deviennent forts et qu'il y a aussi la forte possibilité d'avoir des cas de violence intense qui, en quelque sorte, pourront se transformer en phénomènes. Ces derniers seront alors un très grand problème social difficile à résoudre. Du coup, il serait important de l'aborder dès maintenant.

15.2 -Si tu as été volé, en as-tu parlé aux responsables de l'école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Oui	27.81	89
Non	59.37	190
Sans réponse	12.81	41
Total	99.99% ≈100%	320

Il est faible, le pourcentage d'élèves qui partagent les cas de vols dont ils sont victimes à l'école. Ce pourcentage représente seulement 27.81 d'élèves. Alors que 59.37% d'élèves nous ont fait croire qu'ils n'ont rien partagé avec les responsables de l'établissement.

Cette situation nous a permis de comprendre que le rapport entre étudiants et responsables est inconfortable. Dès que le rapport est inconfortable entre élèves et responsable dans une institution scolaire, il pourrait exister des actes de toute catégorie dont la violence n'est épargnée en aucun cas.

Cet écart, de plus de 59% des élèves ne partageant pas les cas de vol dont ils sont victimes aux responsables, est bien malheureux. Et cet écart pourrait aussi s'expliquer en rapport avec le manque de formation et d'encadrement des responsables. L'incapacité de ces derniers à gérer les moments de tensions et de conflits entre élèves est également impliquée. Dans ce cas, les élèves ont d'eux une mauvaise perception pour trancher les cas de vol au sein de l'école.

15.3- Si tu as été agressé à l'école, en as-tu parlé à un responsable de l'école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Oui	31.56	101
Non	42.18	135
Cela n'est jamais arrivé	24.06	77
Sans réponse	2.19	7
Total	99.99 ≈100%	320

Le pourcentage d'élèves qui partagent les cas d'agression avec un responsable dont ils sont victimes à l'école par un autre responsable de l'établissement est de 31.56. Ce pourcentage représente un problème majeur pour le bon fonctionnement de l'établissement. Alors que 42.18% d'élèves nous ont fait savoir qu'ils n'ont pas partagé les actes d'agression qu'ils subissent avec un responsable de l'établissement.

Cette situation nous a permis de savoir que le lien entre étudiants et responsables ne répond aux normes que veut la pédagogie nouvelle. Dès que le lien est mauvais entre élèves et responsable, il y a lieu d'avoir des situations difficiles qui seront transformées d'un jour ou l'autre à un phénomène.

En effet, tout peut s'expliquer par le manque d'encadrement des responsables et à l'incapacité de ces derniers à gérer les conflits entre élèves. Dans ce cas, les élèves les voient mal placés pour départager les cas d'agression auxquels ils ont fait face à l'école.

Tableau 16 : y-a-t-il de l'agressivité entre les élèves et les enseignants de ton école ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Beaucoup	24.68	79
Un peu	31.87	102
Pas du tout	34.37	110
Sans réponse	9.06	29
Total	99.99% ≈100%	320

24.68% d'élèves affirment avoir été agressés par les enseignants de le leur établissement scolaire ; 31.87% répondent qu'ils ont subi peu de violence tandis que 34.87% des élèves disent qu'ils n'ont pas été victimes du tout. Plus de 55% d'élèves reconnaissent avoir été victimes d'actes d'agression par leur enseignant. Ce pourcentage représente un problème majeur pour le bon fonctionnement de l'établissement. Alors que 34% d'élèves nous ont fait savoir qu'ils n'en subissent pas dans leur établissement.

Cette situation nous interpelle tous d'une part, sur la transmission des connaissances et d'autre part, sur la relation entre enseignants et enseignés. Dès qu'il y a problèmes au niveau pédagogique, cela peut engendrer des situations-problèmes qui peuvent être converties en violence scolaire dans un premier temps et en phénomènes dans un second temps.

Tableau 17 : penses-tu que tes enseignants sont suffisamment formés et préparés pour faire ce travail ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Oui	28.01	90
Non	50	160
En partie	18.75	60
Sans réponse	3.12	10
Total	99.98 ≈100%	320

28.01% des élèves répondent que les enseignants sont bien formés et préparés pour transmettre leur connaissance aux élèves. 18.75% quant à eux pensent qu'ils sont en partie formés et préparés pour enseigner. Tandis que 50% pensent que les enseignants ne sont ni préparés, ni formés pour exécuter la tâche de l'enseignant.

Sans passer par quatre chemins pour expliquer ce qui se passe au niveau de la transmission des connaissances par les enseignants aux élèves, nous pouvons dire, selon ces informations, que les enseignants ne sont pas aptes pour enseigner. De ce fait, les élèves ne peuvent pas participer formellement dans leurs cours. Ainsi, certains élèves ne pouvant pas accepter ce mode d'apprentissage, qui, selon eux, ne répond pas aux normes de méthodes d'enseignement. Cette situation crée des moments de panique, de tension et de violence en milieu scolaire. Ces moments pourraient se transformer en phénomènes de violence scolaire.

Tableau : 18- quel est ton niveau scolaire ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
7è A. F	10.62	34
8è A. F	7.81	25
9è A. F	15.94	51
3è Secondaire	14.37	46
Seconde	18.43	59
Rhéto	15.62	50
Philo	14.06	45
Sans réponse	3.12	10
Total	99.98% ≈100%	320

Les informations recueillies par les élèves d'une part, autour des déterminants sociaux et institutionnels des actes de violence en milieu scolaire Haïtien et, d'autre part, les impacts de la victimisation sur la trajectoire scolaire et la socialisation des jeunes incriminés et dont les présupposées réponses sont ainsi formulées : 1- la précarisation de l'enseignement aurait conduit aux développements des actes de violence scolaire et, 2- l'importance de ces violences serait liée à l'écart entre le niveau d'aspiration et le niveau de satisfaction des individus.

Ces réponses sont représentées par : 10.62% des élèves de 7ème Année Fondamentale ; 7.81% des élèves de 8ème Année Fondamentale ; 15.94% des élèves de 9ème Année Fondamentale ; 14.37% des élèves de la classe de 3ème secondaire ; 18.43% des élèves de la classe de seconde ; 5.62% des élèves de la classe de rhétorique et de 14.06% des élèves de philosophie. Tandis que 3.12% des élèves ne nous fournissent pas d'information et ne sont pas considérés dans le cadre de notre travail.

Tableau 19 : de quel sexe es- tu ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Masculin	48.44	155
Féminin	42.50	136
Sans réponse	9.06	29
Total	100%	320

Les informations recueillies par les élèves d'une part, autour des déterminants sociaux et institutionnels des actes de violence en milieu scolaire haïtien et, d'autre part, les impacts de la victimisation sur la trajectoire scolaire et la socialisation des jeunes incriminés et dont les présupposées réponses sont ainsi formulées : 1- la précarisation de l'enseignement aurait conduit aux développements des actes de violence scolaire haïtien et, l'importance de ces violences serait liée à l'écart entre le niveau d'aspiration et le niveau de satisfaction des individus.

Ces réponses sont représentées par : 48.44% des élèves de sexe masculin et 42.50 % des élèves de sexe féminin. Tandis que 9.06% des élèves ne nous fournissent pas d'information et ne sont pas considérés dans le cadre de notre travail.

Tableau 20- De quel âge as-tu ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
15 ans- 16 ans	27.50	88
16 ans- 17 ans	29.38	94
17 ans- 18 ans	30.31	97
18 ans et plus	10.93	35
Sans réponse	1.87	6
Total	99.99% ≈100%	320

Les informations recueillies par les élèves d'une part, autour des déterminants sociaux et institutionnels des actes de violence en milieu scolaire Haïtien et, d'autre part, les impacts de la victimisation sur la trajectoire scolaire et la socialisation des jeunes incriminés et dont les présupposées réponses sont ainsi formulées : 1- la précarisation de l'enseignement aurait conduit aux développements des actes de violence scolaire haïtien et, 2- l'importance de ces violences serait liée à l'écart entre le niveau d'aspiration et le niveau de satisfaction des individus.

Ces réponses sont représentées par : 27.50% élèves entre 15 et 16 ans ; 29.38 % des élèves entre 16 et 17 ans ; 30.31% des élèves entre 17 et 18 ans ; 10.93 % des élèves entre 18 ans et plus. Tandis que 1.87 % des élèves ne nous fournissent pas d'information et ne sont pas considérés dans le cadre de notre travail. On peut remarquer que les élèves les moins représentés sont ceux qui se retrouvent dans la catégorie de 18 ans et plus.

Tableau 21- Quelles sont les causes de la violence dans ton école ?

En voici le tableau :

Élèves	Pourcentage	Effectif
La turbulence des élèves	33.44	107
Incapacité transmission enseignant	56.25	180
Sans réponse	10.31	33
Total	100%	320

Réponses à la question : quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire en Haïti ?

33.34% des élèves pensent que les actes de violence sont liés à la turbulence des élèves. Alors que pour 56.25 % des élèves les causes de la violence scolaire en Haïti sont liées à l'incapacité de transmission des connaissances par les enseignants.

On comprend que la turbulence des élèves peut provoquer des tensions, des actes de violence dans une classe et même dans un établissement scolaire. Mais l'incapacité de transmission des connaissances serait très significative dans la question de violence en milieu scolaire. Puisque, quand il y a difficulté au niveau de transmission des connaissances, cela crée une situation de perte de confiance de la part des enseignants envers leurs élèves et aussi de la part des élèves envers leurs enseignants. Ce faisant, les actes de violence se créent et ont tendance à se transformer en phénomènes de violence.

Tableau 22 : la mise en place d'un projet visant à réduire la violence à l'école est-il nécessaire ?

Élèves	Pourcentage	Effectif
Nécessaire	54.68	175
Non nécessaire	40.62	130
Sans réponse	4.69	15
Total	100%	100

Réponses à la question: La mise en place d'un projet visant à réduire la violence à l'école est-elle nécessaire ?

54.68 % des élèves pensent que la mise en place d'un projet qui vise à réduire la violence à l'école est nécessaire tandis que 40.62 % des élèves pensent qu'elle n'est pas nécessaire.

On a bien vu et compris que la nécessité de réduire la violence est une priorité dans les écoles en Haïti. Cela doit être considéré comme un projet viable dans la politique de mise en œuvre d'une éducation de qualité et d'accessibilité à tous. Pour que cette éducation de qualité soit accessible à tous, la violence doit être réduite et prévenue. Cette prévention ne peut se faire que dans la formation appropriée des cadres du système éducatif haïtien. Donc, il faut une politique publique qui vise la formation des cadres du système éducatif haïtien, plus particulièrement la formation des enseignants à la fois dans le domaine pédagogique et dans la gestion des conflits et de la salle de classe.

Annexe 2 : résultats Enseignants

Échantillons de 30 enseignants de l'école secondaire du Centre

Tableau 23 : Niveau de formation

Enseignants	Effectifs	%
philo	8	26,7
normalien primaire	4	13,3
normalien secondaire	5	16,7
sciences de l'éducation	4	13,3
autre: précisez : sciences juridiques	9	30,0
Total / réponses	30	100%

Tableau 24 : expériences professionnelles liées à l'enseignement

Enseignants	Effectifs	%
1-3 ans	13	43,3%
4-7 ans	10	33,3%
8 ans et plus	5	16,7%
sans réponse	2	6,7%
Total / interrogés	30	100%

Tableau 25 : Types de sanction envisagée

Enseignants	Effectifs	%
renvoi	10	33.33%
châtiment corporel	12	40,0%
autres: travail éducatif	6	20%
sans réponse	2	6.67%
Total / interrogés	30	99.99% ≈100%

Tableau 26 : menace vécue

Enseignants	Effectifs	%
oui	17	56,66
non	11	36,66
sans réponse	2	6,66
Total / interrogés	30	99.98% ≈ 100%

Tableau 27 : perte de contrôle

Enseignants	Effectifs	%
oui	10	33,33%
non	17	56,66%
sans réponse	3	10,0%
Total / interrogés	30	99.99%≈100%

Tableau 28 : relation avec les élèves

Enseignants	Effectifs	%
mauvaise	17	56,66%
bonne	11	36,66%
sans réponse	2	6,66%
Total / interrogés	30	99.99% ≈100%

Tableau 29 : fierté d'exercer le métier d'enseignant

Enseignants	Effectifs	%
oui	11	63,66%
non	17	56.66%
sans réponse	2	6.66%
Total / interrogés	30	99.99% ≈100%

Tableau 30 : déterminants institutionnels et sociaux des actes de violence

Enseignants (30)	Effectifs	%
aucune réponse	3	10%
conflits sociaux	4	13.3%
incapacité des enseignants à transmettre leur savoir aux élèves	6	20%
mauvaise relation entre enseignants et élèves	7	23,3%
insatisfaction des élèves sur le mode de transmission des connaissances	6	20%
Manque de synergie entre l'école, la famille et la société	4	13.3%
Total	30	99.9% ≈100%

Tableau 31 : application de la pédagogie nouvelle

Enseignants	Effectifs	%
sans réponse	4	13.33%
Non	11	36,66%
Oui, j'enseigne suivant les normes de la pédagogie en vigueur	7	23,33%
Rarement	8	26,66%
Total	30	99.98 ≈100%