

Agir sur les violences institutionnelles à l'école

La pédagogie Freinet avec ou sans modération ?





: lien consultable en ligne ou téléchargeable

Driiiiiiiiiing ! Les enfants se ruent vers leurs cartables jetés les uns sur les autres pour, et le plus rapidement possible, se mettre en rang devant leur institutrice.teur, figure d'autorité. Deux pas plus loin, la direction – l'autorité absolue, elle, regarde, analyse, jauge à la docilité de « ses » élèves la réussite de « son » modèle pédagogique. L'école d'hier pensez-vous ? Peut-être pas tant que ça !

« En rang deux par deux et le doigt sur la bouche, on se tait ».

Les enfants esquissent des sourires derrière leur index apposé sur leurs lèvres, ils savent pourtant que ce sourire pourrait ne pas subsister bien longtemps. La journée d'école commence, oui l'école d'aujourd'hui encore.

Encore souvent un long moment où il faudra rester assis sur sa chaise (celle que l'institution nous a attribuée), respecter des horaires (qui ne sont pas toujours les siens), être attentif aux règles et aux activités (que l'on ne comprend pas forcément), écouter dans le silence, parfois ne pas poser de questions, ou tout du moins ne poser que celles qui semblent intelligentes. C'est aussi aujourd'hui qu'il y a interro ! J'oublie... ce matin ils reçoivent les résultats de l'examen surprise d'hier. Un zéro pointé et noté en rouge. Inès¹ ne sait pas si elle a envie de revenir demain... mais sait-elle qu'il existe d'autres façons de faire école ?

Introduction

L'école est multiple, comme toutes les institutions nommées sous un même vocable ; elle n'existe pas sans la diversité qui la compose, la pédagogie, peu importe celle dont on parle, l'est aussi. Il y a des écoles et des pédagogies, des manières de faire, des instituteurs, des institutrices et des élèves. N'oublions pas que nommer c'est prendre le risque de se penser exhaustif. Pensons la nuance, accompagnons-nous d'elle dans la lecture de ce texte.

Qu'elle se considère ou non comme devant être bienveillante, l'institution scolaire, comme bon nombre d'institutions, n'échappe pas à certaines faiblesses.

¹ Personnage fictif dans notre texte.

Elle génère, par essence, des comportements, parfois violents, qui, créés ou non par elle, peuvent la dépasser. Dans sa structure, son fonctionnement, son organisation, les mécanismes qu'elle induit etc. À titre d'exemple : l'école (induit ?) autorise, malgré elle sans doute, des attitudes **discriminantes, stigmatisantes, insécurisantes**, des actes de **harcèlement** ou encore **d'exclusion**². Des violences donc.

Qu'il s'agisse d'attitudes d'élèves envers d'autres élèves, de professeurs envers leurs élèves, l'inverse ou encore du haut de la hiérarchie sur le bas de la pyramide, ce qui est à l'intéressant est de saisir ces violences dans leur part « institutionnalisée ». En effet, elles ont lieu dans le cadre scolaire et surtout c'est le fonctionnement même de l'école qui leur laisse de la place, voire les crée. D'ailleurs est-ce l'école qui autorise ces conduites, ou est-ce qu'elle les induit ? Existente-elles parce qu'elles sont invisibilisées, peu ou pas prises en compte, voire négligées ? Aussi, sont-elles généralisables à l'ensemble des institutions scolaires et des modèles pédagogiques ? Autant de questions que dans une société fortement scolarisée nous avons le droit de nous poser.

Cette brève analyse n'aura pas pour objectif de poser un constat définitif, ni exhaustif, ni même de répondre de façon arbitraire à ces quelques questions mais bien de lancer des pistes de sur **ce en quoi l'école (dans certaines de ses méthodes pédagogiques) peut être considérée comme violente**, et, dans un second temps et de façon plus spécifique de réfléchir à l'impact plus ou moins grand de certains des outils issus de la **pédagogie Freinet** sur ces dites violences.

Dans ce cadre nous nous intéresserons plus particulièrement aux violences symboliques. Celles que l'on ne considère, a priori, pas toujours comme des violences d'ailleurs. Celles qui, **peu perceptibles**, voire **invisibles** sont parfois niées, ou simplement pas nommées. Ni par l'agresseur, ni par l'agressé qui, par cette attitude, ne reconnaîtra d'ailleurs pas son statut de victime. Citons à titre d'exemple : la place assignée, le devoir auquel on n'échappe pas et les

² VAN HONSTE C., *La violence à l'école : De quoi parle-t-on ?*, Analyse FA-PEO novembre 2013 10/15, [en ligne :] <https://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/11/10-15-2013-La-violence-scolaire-de-quoi-parle-t-on.pdf>, consulté le 22 août 2022.

incidences de et dans la sphère privée³, l'annonce à haute voix des résultats du dernier contrôle, ou encore la discontinuité entre les règles d'un professeur à l'autre. Les mots ici peuvent sembler forts, excessifs et c'est bien là la force de ce type de violences.

Inès 0/20, Nestor 3/20, mais quelle classe !
Qu'ai-je fait pour mériter ça ?

Il est évident que l'enfant ne rentrera pas abîmé par une balafre au visage, ou une série de noms d'oiseaux lui résonnant dans la tête jusqu'au retour à la maison. Non. Mais il s'agit bien d'un type de violence qui agit sur sa façon d'être, qui appuie sur ce qui, dans son for intérieur, au plus profond de lui, fait sens ou non, le bouscule plus ou moins fort.

Enfin, et en guise de conclusion nous tenterons de proposer quelques éléments, certes triviaux, auxquels il est nécessaire de rester attentifs pour ne pas alimenter le « monstre » : la machine institutionnelle et ses dérivés.

La violence est au fondement même des relations humaines quand celles-ci ne sont pas assorties d'un regard réflexif, analytique et d'ordre plus méta. Nous considérons donc qu'il est indispensable, pour le professeur et son élève, de ne pas fermer les yeux quand cette machine institutionnelle nous fait face et de s'outiller pour ne pas oublier qu'elle existe.

I. Quand la violence émane des routines pédagogiques

Les actes violents ne sont pas que l'apanage des coups de règles ou de joutes verbales. « La violence (à l'école) se construit (...) socialement et scolairement ; certains fonctionnements d'établissements scolaires ou certaines pratiques professionnelles peuvent l'exacerber (...) »⁴, même les plus ritualisées et normalisées. Elle peut donc émaner clairement des rituels et des pratiques pédagogiques qui lient l'enseignant à son élève dans le cadre institutionnel qu'offre l'école qu'on connaît, tant celle d'hier que celle d'aujourd'hui.

³ Par exemple les familles qui n'ont pas les moyens ou le temps d'accompagner leurs enfants dans l'exercice des devoirs à la maison.

⁴ CARRA C., *Derrière l'évidence de la violence à l'école, une réalité multiforme et des choix de société*, Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs, Université d'Artois, 2022, [en ligne :] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01249457/document>, consulté le 3 octobre 2022.

En effet et à titre d'exemple, avant de s'intéresser à un type de pédagogie, questionnons rapidement la **salle de classe et son mode opératoire**. Un lieu dans lequel il ne fait pas bon bouger. Pensons deux minutes à notre façon de travailler en tant qu'adulte. Dans la plupart des lieux de travail (quelques exceptions pour les environnements avilissants souvent ouvriers qui ne laissent aucune liberté), il nous est possible de nous déplacer. Pausas café, pauses pipi, discussions informelles au détour d'une photocopie, etc. Nos enfants n'ont pas, dans la plupart des institutions scolaires, cette liberté. Comment ne pas considérer le poids qu'impose ce local et les méthodes qui s'y exercent ? L'idée même de la **salle de classe fermée** de laquelle on ne sort pas exerce une violence sur les enfants, et plus encore sur ceux qui feraient face à des troubles de l'attention par exemple. Il est à noter que certaines écoles ayant cette réalité en tête, repensent cela en composant avec des modes de fonctionnement progressivement plus flexibles. Plus largement par rapport à l'idée de structure fermée octroyant peu de mobilité, certains considéreront l'école comme violente aussi parce qu'elle **accapare l'enfant**⁵. Il n'évolue plus que majoritairement (par le nombre d'heures passées) dans l'enceinte de l'école et pas en dehors. Par voie de conséquence, l'école s'insinue dans le privé et pas l'inverse... Rapport de force quand tu nous tiens. Rapport par essence violent.

Inès le vit, même si elle ne le conscientise pas vraiment ; elle passe ses journées à devoir combiner entre réflexes familiaux et codes scolaires et malheureusement pour elle, ils ne se rejoignent que trop peu souvent.

Autre lieu de violence, le **système d'évaluation**⁶ ou ce que l'on a envie ici de nommer la « **balafre symbolique** ». Certains considèrent qu'à travers cette pratique largement généralisée, nous parvenons à objectiver l'état des savoirs et « optimiser » les démarches en cours⁷. Ceci étant, pour l'élève en difficulté, elle augmente le risque de stigmatisation et c'est en cela qu'elle fait acte de violence. Un cœur qui se brise, personne ne le voit, parfois même certains considéreront que c'est une bien belle leçon pour repartir de plus belle...

⁵ DEFRANCE B., *Les sept violences que l'école inflige aux enfants et esquisse des réponses institutionnelles à ces violences*, in *Journal du droit des jeunes* 2013/8 (n°328) pp 44-48.

⁶ VERSELE M., *L'évaluation, une violence éducative ?*, La Ligue de l'enseignement, 2017, [en ligne :] <https://ligue-enseignement.be/evaluation-une-violence-educative>, consulté le 22 septembre 2022.

⁷ HADJI C., *L'évaluation à l'école*, Paris : Nathan, 2018, pp 184.

Au travers de ces brefs exemples, il est trivial que la violence est aussi à questionner dans des pratiques qui sont inscrites dans nos mécaniques scolaires de base : les espaces de travail et leur incapacité à évoluer et s'adapter à de nouvelles pratiques, les lieux de hiérarchisation et le manque de démocratisation des savoirs, les systèmes de notation et leurs effets stigmatisants, parfois humiliants, le rapport au corps dans des espaces comme le cours de gymnastique⁸... n'en sont que quelques exemples supplémentaires. Face à ces multiples réalités, Célestin Freinet, au cœur du mouvement de l'éducation nouvelle⁹, a voulu questionner l'école. Tant dans sa construction, que dans ce qu'elle incarne, ou dans ce qu'elle produit.

II. Apport de Freinet où la critique de la scolastique.

Nous souhaitons ici, de façon non exhaustive et modeste¹⁰ proposer des pistes de réflexion sur ce en quoi les méthodes pédagogiques promues par Célestin Freinet pourraient participer ou non à diminuer les violences constituées par le fait scolaire.

⁸ HEAS S., ROBENE L., BLAYA C., BODIN D., *Violences à l'école et EPS*, In : Agora débats/jeunesses, 37, 2004, Sports et identités, pp.44-59.

⁹ L'éducation nouvelle est un mouvement pédagogique du XX^e siècle visant à réformer l'enseignement en lui donnant plus de sens et donnant une place plus active à l'enfant Pour plus d'informations consultez : HAENGGELI-JENNI B., *L'éducation nouvelle XIX^e – XXI^e siècles*, Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe, 2020, [en ligne :] <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/thematiques/genre-et-europe/educer-des-europeens-et-des-europeennes/l'education-nouvelle>, consulté le 14 octobre 2022.

¹⁰ Nous n'avons pas la prétention, dans ce point, de poser un constat sur la réussite des méthodes et les outils proposés par Célestin Freinet. D'autres études de terrain et plus exhaustives ont contribué et continuent de contribuer à cette réflexion, pour plus d'informations consultez : MATHE N., *Freiner la violence avec la pédagogie Freinet*, Le journal Toulousain, 2018, [en ligne :] <https://www.le-journaltoulousain.fr/societe/dossier-freiner-violence-pedagogie-freinet-56139>, consulté le 22 septembre 2022.

Avant cela intéressons-nous à lui. Célestin Freinet (1896 – 1966)¹¹, pédagogue issu d'un milieu ouvrier, constitua ses volontés prélogiques comme suit¹² : une école ouverte sur la vie (se refusant à reproduire la scolastique telle que proposée jusque-là) et sur **l'environnement naturel et social proche**, une proposition **d'éducation par le travail** (productif mais ni ouvrier, ni hiérarchisé et donc non soumis à l'exploitation, mais plutôt à vocation d'émancipation) d'où le fait d'avoir intégré l'imprimerie et une école populaire (qui n'est plus dirigée et définie par et pour les classes bourgeoises mais qui intègre les classes populaires).

Avec son lot de critiques à l'égard de l'école¹³, il postulera donc à la construction d'une école meilleure : une école accueillante pour tous, contre les normes (des dominants) qui prévalent en valorisant **l'autonomie**, l'apprentissage par le « faire » et par le **jeu**, la **discussion** des ordres, la **négociation** des activités ou encore la formulation **d'objections**¹⁴.

Bien que nous partions du postulat qu'aucune pédagogie n'est en mesure de supprimer les violences dans le champ scolaire (puisqu'elle font partie du ciment des lieux), nous prenons acte de la pensée suivante afin de montrer l'impact que l'enseignant peut avoir sur les violences générées par une institution qui parfois le dépasse : « *Un enfant de milieu défavorisé qui se retrouve dans un établissement où les professeurs sont motivés, organisés en équipes, prêts à suivre les élèves individuellement, cherchent à donner du sens aux matières enseignées, cet enfant possède trois fois plus de chances de réussir que s'il était dans un établissement quelconque où les enseignants ne font aucun effort particulier. La pédagogie à elle seule ne compensera pas (...) mais, à niveau identique, elle peut faire la différence.*»¹⁵.

¹¹ Certaines écoles déclarent clairement s'écarter des pédagogies ordinaires et opter pour la mise en place d'un système « Freinet » afin d'endiguer certaines violences : Qui est Célestin Freinet ?, Collectif Québécois de l'École Moderne, [en ligne :] <https://cqemfreinet.com/pedagogie-freinet/qui-est-celestin-freinet>, consulté le 19 septembre 2022.

¹² CHABRUN C., *Entrer en pédagogie Freinet*, Paris : Editions Libertalia, 2015, pp124.

¹³ FREINET C., *Contre la scolastique*, ICEM – Pédagogie Freinet, 1974, [en ligne :] <https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/74-75/5/deux.pdf>, consulté le 19 septembre 2022.

¹⁴ *L'école populaire, un enjeu pour les années 2000*, Le nouvel éducateur, ICEM – Pédagogie Freinet, 2000, [en ligne :] <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/15352>, consulté le 19 septembre 2022.

¹⁵ MEIRIEU P., GUIRAUD M., *L'école ou la guerre civile*, Paris : Plon, 1997, pp 211.

Freinet, lui-même aussi enseignant aura donc totalement contribué à réformer l'école élitiste et sans vie. Le nombre d'innovations pédagogiques concrètes qu'il propose est conséquent et ambitieux. Qu'il s'agisse de l'organisation même de la classe, des méthodes telles que celles permettant de redonner vie au fonctionnement du lieu en laissant un espace de parole (sur la part domestique de nos vies) avec le quoi de neuf, ou encore la valorisation de la coopération, la correspondance, le journal scolaire, l'appréciation de l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage¹⁶.

Mais cela suffit-il à faire lever le cadre violent généré par le fonctionnement des écoles ordinaires (d'aujourd'hui encore) ?

Pour tenter de comprendre le poids que peut peser le mode opératoire pédagogique, intéressons-nous plus spécifiquement à quelques pratiques, outils promus par cette pédagogie qui, aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles, semble prendre de plus en plus de place dans les écoles jusqu'à conservatrices de méthodes pédagogiques contraires (dans le secondaire aussi d'ailleurs¹⁷). Ont-elles permis de réduire certaines souffrances ?

Premièrement, le traditionnel « **quoi de neuf ?** ».

Qu'il s'agisse d'un coin organisé dans le fond de la classe ou pas, le « quoi de neuf » (ou l'entretien) autorise aux élèves un moment de parole libre avec le groupe et leur professeur durant lequel, à l'aide de certaines règles pré-établies favorisant l'écoute des questions et son temps de réponse, chacun a la possibilité de partager quelque chose qui est important pour lui : ce qu'il a fait la veille, ce à quoi il a pensé ce matin, le dernier rêve en date ou encore un évènement familial. Selon les informations partagées, certaines d'entre elles feront l'objet de recherches à posteriori¹⁸.

Aussi pertinent que soit cet espace de parole et la façon dont il est construit, ne peut-on pas poser la question des **contenus au regard des distances culturelles entre l'école et certaines familles** ?

¹⁶ Pour aller plus loin sur la pédagogie Freinet consultez : *Dictionnaire de la pédagogie Freinet* par ICEM-Pédagogie Freinet, 2018, Esf, p410.

¹⁷ MOENS J., *Deux nouvelles écoles à pédagogies actives*, La ligue de l'Enseignement, 2017, [en ligne :] <https://ligue-enseignement.be/deux-nouvelles-ecoles-a-pedagogies-actives>, consulté le 03 octobre 2022.

¹⁸ Pour le vivre en vidéo : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/video-quoi-de-neuf>, consulté le 14 septembre 2022.

N'est-il pas indispensable pour mener à bien ce projet¹⁹ que l'enseignant puisse avoir un regard éclairé sur ce point afin de ne pas entrer de plein fouet dans le risque d'une valorisation de ce qui sera socialement proche de la culture enseignante ? Et donc malgré lui d'exercer ce qui pourrait être ressenti par l'enfant comme une forme de mépris, donc de violence. En effet, c'est potentiellement **un lieu de la hiérarchisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être**. Une échelle de ce qui est intéressant de faire et de ce qui l'est moins. Une heure passée dans le parc du quartier aura-t-elle le même intérêt pour le groupe qu'un week-end passé dans les Châteaux de la Loire ?

Aussi, les **compétences acquises et valorisées par l'école** ne sont pas forcément celles que tous les élèves ont la même chance d'acquérir en famille. Parler oui, parler bien peut-être pas. Peut-on mener ce projet lorsque, dans une classe nous sommes face à des réalités de **compétences langagières** différentes ? Sans doute que oui, mais à nouveau il nous semble indispensable en amont d'avoir conscience de cela pour ne pas induire de souffrance dans le chef de ceux qui seraient dépourvus de certaines de ces aptitudes.

Le « quoi de neuf » ne doit pas devenir un énième lieu de violences. Rappelons que la pédagogie Freinet, dans ses postulats de base, exige « (...) que l'enfant, comme les autres acteurs éducatifs, soit appelé à respecter son milieu de vie »²⁰ et donc à pouvoir, d'où qu'il vienne ne pas se nier et faire usage des codes avec lesquels il se sent à l'aise.

Deuxièmement, l'utilisation de **système alternatif de notes**. Pour C. Freinet, « évaluer n'est pas noter ». ²¹

S'il est une question qui a fait couler beaucoup d'encre tout au long de l'histoire de l'École, il s'agit bien de celle de l'évaluation. Le regard que portait Freinet sur cette dernière s'intègre très logiquement dans sa critique acerbe de l'école et de l'enseignement dans sa forme classique. « **Les notes et classements sont toujours une erreur** »²² écrivait-il. Évaluer à l'école se rattache bien souvent à une fonction de **contrôle** et d'estimation de **performances**.

¹⁹ Le quoi de neuf.

²⁰ Approche pédagogie Freinet, Centre de Service Scolaire du Val-des-Cerfs, 2000, [en ligne :] https://crif.cssvdc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/sites/24/2014/05/Approche_pedagogique_Freinet1.pdf, consulté le 24 septembre 2022.

²¹ CHABRUN C., Évaluer n'est pas noter : Invariant n°19, ICEM – Pédagogie Freinet, Nouvel éducateur, 2015, [en ligne :] https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/215_billet_dhumeur.pdf, consulté le 24 septembre 2022.

²² FREINET C., Les invariants pédagogiques, Bibliothèque de l'École Moderne n°25, 1964, [en ligne :] <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>, consulté le 24 septembre 2022.

Cette fonction donnée à l'évaluation implique la posture suivante : « Alors, on la quantifie, on mesure les écarts entre différentes performances ; on recherche une conformité ; on met au point des critères, des dispositifs. On compare, on fait des statistiques : les bons élèves, les bonnes classes, les bons établissements, les bons pays... »²³. Face aux dérives de la note chiffrée, les pédagogies alternatives mettent en place une multitude de dispositifs différents avec pour ambition de ne pas faire usage des chiffres : portfolio, cahier des apprentissages, cahiers/fardes des réussites, cahiers/fardes des fiertés et bien d'autres encore.

Seulement à nouveau, mis en perspective avec certaines familles, à titre d'exemple les familles dites populaires dont la littérature en sociologie de l'éducation a longuement souligné le fossé avec les écoles, l'enjeu (de la notation alternative) est-il possible ? Ne réside-t-il pas une forme d'opacité dans les différentes formes d'indicateurs si l'on n'est pas outillé à les comprendre en tant que parents ? Toutes les familles ont-elles les compétences, les codes pour accepter l'absence de points ? Tous les parents ont-ils les moyens de comprendre un système de notation alternatif ? Ces systèmes ne sont-ils pas pour certains vus comme une baisse même du niveau scolaire ?

Dans ce cas on pourrait presque imaginer que, si la volonté, atteinte souvent, est de préserver les enfants d'une forme de violence issue du système de notation, la violence pourrait émaner du cadre familial, par le parent qui, démuné de compréhension de ce système, accable l'enfant.

| Inès rentre à la maison avec une gomme orange, oui et ? Quelle en sera l'interprétation du parent ?

Aussi, ne peut-on pas considérer que c'est le parent qui est victime ? Le mettant à une place inconfortable dans laquelle il doit effectivement et comme attendu jouer un rôle dans le suivi de la scolarité de son enfant mais tout cela sans les outils pour y arriver véritablement. L'étoile orange, kezako ?

Troisièmement, la force **d'autonomisation. Peut-on parler d'une forme de désinstitutionalisation ?**

²³ CHABRUN C., *Entrer en pédagogie Freinet*, Ed. Libertalia, 2015, pp124.

Bien que la question autour de la limite que l'on donne aux concepts d'autonomie et de liberté²⁴ mérite d'être précisée, ici nous réfléchissons et décrivons uniquement ce que Freinet visait à travers elle(s) et à la façon dont chacun peut se les approprier.

Ici nous entendons l'autonomie au sens où elle exige de l'enfant qu'il puisse **acquérir des compétences méthodologiques** (s'organiser, faire des choix, trouver l'information, savoir utiliser des outils adaptés, saisir les résultats obtenus etc.) afin qu'il puisse s'auto-gérer, construire sa personnalité et s'intégrer à la vie sociale dans et en dehors de l'école.

Les différentes ressources proposées par la pédagogie Freinet induisent que l'autonomie soit acquise (tout du moins familière). Par exemple, on le voit au travers du système de fiches, un processus qui induit que l'enfant sache faire le choix de certaines de ses activités et puisse s'auto-corriger²⁵.

La violence émanerait-elle d'une institution en progressive désinstitutionalisation ?

Bien beau projet que de participer à la construction de citoyens présentant les qualités précitées. En attendant, les petits d'aujourd'hui n'ont pas tous acquis les habiletés de l'auto-gestion en toute situation, y compris en dehors de l'école. Et plus particulièrement dans le cadre scolaire, si l'on ne considère pas la diversité d'acquisition de ces compétences, on laisse se créer un cadre profondément inégalitaire. La liberté pour tout le monde de ne pas en faire bon usage. Les usages même de l'adolescence poussent à en rebâtir les limites... Comment faire dans ce cas pour qu'elle ne soit pas mise à usage de comportements inadéquats ?

Ne peut-on pas considérer que si Inès n'a plus envie d'aller à l'école selon Freinet, c'est parce qu'elle ne comprend pas le sens de ces journées. Pourtant tout est fait pour qu'elle le trouve puisque c'est elle qui décide du rythme qu'elle donne à chacune des activités. En réalité, Inès n'est pas outillée ; elle essaye d'organiser ses journées mais malheureusement pas comme ça lui conviendrait le mieux. Et puis quand

²⁴ VERGNIoux A., *Autonomie ou liberté ?*, In : Cinq études sur Célestin Freinet, Caen, Presses universitaires de Caen, 2005.

²⁵ « (...) il faut permettre aux enfants de maîtriser leur progression sans être assujettis à un parcours unique et à un rythme imposé. C'est pour cette raison que Freinet est le premier à utiliser en France des fichiers auto correctifs permettant aux enfants de travailler à leur rythme en se corrigeant eux-mêmes. », <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>, consulté le 22 septembre 2022.

elle se sent vraiment libre, et bien elle se sent aussi libre de sortir de classe et de courir dans les couloirs de l'école en chantonnant.

À cela s'ajoutent les questions suivantes : est-ce que l'autonomie souhaitée pour choisir sa fiche d'activité tout.e seul.e est identique à celle qui pourrait aussi amener les enfants à se lever et sortir de classe sans rien demander et à pourquoi pas aller se promener dans les couloirs de l'école, y tenter un poirier et se mettre à dessiner ? Même si cette autonomie est en partie acquise, comment s'assurer du **cadre** et de la **forme** dans laquelle l'exercer ? Comment en dessiner les **limites** collectivement ?

Une autonomie mal définie ne peut-elle pas elle aussi induire des situations propices à la violence ? Une forme d'insécurité. Le tout libertaire générateur de violences et/ou d'insécurité pour ceux qui en usent avec inhabilité.

De plus, si elle n'est pas innée, elle est au moins soutenue par d'autres comportements plus ou moins acquis, y compris à la maison. Si, dans certaines familles, on laisse le choix du livre à lire le soir mais que chez les voisins les corps sont dressés à la baguette, les compétences des uns et des autres à opérer de(bons) choix seront difficilement égales.

Finalement donc, la pédagogie Freinet incarne-t-elle un remède inébranlable aux violences s'étant insinuées dans le champ scolaire ? Comment mieux que par les mots de Freinet lui-même expliquer les limites de l'application de ses méthodes :

Et parfois nos meilleurs outils : le journal scolaire, l'imprimerie, les fichiers ou les cahiers autocorrectifs pour le travail individuel, notre Bibliothèque de Travail, ceux auxquels nous accorderions la meilleure confiance, nos meilleurs outils foirent et tombent sous les atteintes de la scolastique à laquelle il faut les arracher quotidiennement ! Alors le texte libre devient devoir du soir... Alors l'imprimerie devient cet exercice figé : « Un ! le porte-composteur ! Deux ! la vis à gauche ! Trois ! le cran vers soi ! Quatre ! mettre un blanc ! Cinq ! commencer par une majuscule ! Et sept minutes pour un composteur ! Pas plus ! Rompez ! » Alors la pédagogie Freinet échappe à la vie et au tâtonnement expérimental !

En conclusion, les choix pédagogiques mais surtout la rigueur d'application des méthodes se répercutent bel et bien sur les lieux dits de la violence. Ces violences institutionnelles, parfois moins présentes en certains espaces/

temps, on les pensait quasi disparues, et puis avec un peu de vigilance, on les voit réapparaître ailleurs sous une autre forme.

— *Ils abîmaient Inès, ils ne l'abîment parfois plus mais agisse encore plus violemment sur Nestor.*

Il est sans aucun doute presque impossible de les faire complètement disparaître, puisqu'à coup de modifications on peut, malgré nos meilleures intentions induire de nouvelles violences. On l'a vu avec les exemples précités : l'école ordinaire induisait peu la prise de parole, Célestin Freinet a créé des lieux pour qu'elle puisse exister. La violence incarnée par la censure est amoindrie voire supprimée ; en revanche on la voit se modéliser autrement à travers des réflexes éventuels de hiérarchisation des discours en fonction de leur pertinence subjective, de l'inégalité des compétences langagières etc.

Même s'il est impossible d'annihiler totalement les violences dans le fait scolaire, nous pensons qu'il est envisageable de se prémunir de certaines d'entre elles. Le prochain point fera état de quelques pistes, sommes toutes simples, mais à ne pas perdre de vue.

III. Garde-fou, non exhaustif, à s'approprier, remodeler mais à ne pas oublier.

A. Nommer les violences

Nous l'avons vu, qu'il s'agisse des violences incarnées par le fonctionnement même de l'institution scolaire ou celles qui s'installent dans le relationnel professeurs – familles, qu'elles viennent de l'un ou de l'autre, ou encore ces violences qui insidieusement dégoulinent dans les méthodes et outils pédagogiques, il est de rigueur de ne pas les considérer a priori comme inexistantes mais bien de les nommer, de se rappeler d'elles pour continuer, à force d'adaptation et d'individualisation, à les gommer progressivement.

B. Contextualiser

À cela s'ajoute l'extrême importance de se rappeler de ces violences en contexte. Dans quelle école suis-je ? À qui est-ce que je m'adresse ? Pour qui ? Quelles sont les attentes de chacun ? C'est dans le temps pris à se poser ces questions que l'on pourra, enseignants, familles, directions et autres acteurs éducatifs, repenser nos pratiques, en excuser certaines, en plébisciter d'autres et surtout mieux s'outiller pour le quotidien que l'on partage.

C. Adapter au mieux les pratiques et compétences enseignantes

Il est donc indispensable de viser une adaptation presque individuelle de certaines pratiques ou tout du moins que 1/ l'enseignant²⁶ soit mieux outillé sur les réalités de l'école et la façon dont l'institution peut exclure ; 2/ il devrait pouvoir mieux maîtriser les réalités socio-éducatives des milieux avec lesquels il travaille et se concerter afin de réfléchir collectivement aux méthodes les plus adaptées dans et en dehors de la classe ; 3/ qu'en même temps il réalise sa propre socio-analyse et qu'il apprenne à connaître véritablement chacun de ses élèves (sa réalité, sa famille, ses compétences, ses aspirations etc.) et 4/ qu'il maîtrise efficacement les méthodes qu'il met en place.

D. Communiquer

Comme en témoigne le projet mené à l'école Clair-Vivre, nous soulignons l'indispensable communication des écoles auprès des familles²⁷ lorsque des orientations pédagogiques changent, évoluent dans l'école.

On ne peut pas demander aux familles, quelles qu'elles soient, de comprendre l'école, si cette dernière ne propose pas de se présenter (de présenter la façon dont elle travaille, les objectifs et enjeux, la pédagogie, les changements qu'elle opère, les objectifs parfois en filigrane etc.) en des termes accessibles pour tous. Démocratiser l'école passe aussi par là.

²⁶ Le terme générique « enseignant » comprend l'enseignant et l'enseignante.

²⁷ En guise d'exemple, le projet mené à Clair Vivre : <http://ap.clairvivre.be/uploads/1/5/4/4/15447988/ap-freinet.pdf>, consulté le 14 septembre 2022.

Conclusion

Il ne s'agit pas de jeter le bébé avec l'eau du bain mais plutôt de réfléchir aux effets invisibles de l'eau dans laquelle on choisit de baigner les élèves (aussi transparente peut-elle être en apparence et en intention).

Aussi, nous avons conscience que choisir c'est renoncer. Opter pour un type de pratiques pédagogiques c'est en supprimer d'autres, et donc devoir faire face à une série différente d'effets secondaires. C'est bien pour cela que nous insistons sur l'inexistence de recette miracle ! De plus, les effets d'une pratique sont tellement multiples et nombreux qu'ils ne peuvent pas tous être contrôlés.

Derrière chaque outil réside un potentiel violent. Il serait sans aucun doute impossible de demander aux professeurs d'adapter les techniques à chacun des enfants, qui plus est dans un cadre où l'école est constituée de classes souvent numériquement importantes.

Aussi, nous admettons que l'enseignant, pris dans une course effrénée au quotidien, n'a pas toujours la possibilité de prendre le temps d'un regard réflexif, d'individualiser des questions et des pratiques etc. De plus, le poids de l'institution le dépasse dans ses pratiques. Les violences sont aussi incarnées par la bureaucratie, les administrations desquelles le corps enseignant dépend. L'enseignant étant lui-même victime.

Nous insistons toutefois sur l'idée que jamais ne doivent trop s'éloigner les compétences réflexives de l'enseignant. Et surtout qu'il ne sombre jamais dans un rapport mécanique à la profession, idée grandement condamnée par Freinet lui-même. « Aucune technique pédagogique ne vaut par elle-même »²⁸. En effet, « l'outil vaut ce que vaut celui qui l'emploie »²⁹.

La réflexion menée dans le cadre de cet article ne donne pas de réponse toute faite mais a plutôt vocation à s'insérer dans la « philosophie » de Freinet en soulignant la nécessité d'une constante remise en question, une attention à ne pas figer les pratiques ou s'en satisfaire ad vitam æternam.

**

²⁸ CHABRUN C., *Entrer en pédagogie Freinet*, Ed. Libertalia, 2015, pp124.

²⁹ *Ibid.*

Maïa Kaïss est titulaire d'un master en Anthropologie sociale et culturelle (ULB) ainsi que d'une agrégation en sciences sociales (ULB). Elle travaille sur les questions liées aux thématiques Famille, Culture & Éducation et Citoyenneté & Participation, du CPCP.

KAISS Maïa, *Agir sur les violences institutionnelles à l'école. La pédagogie Freinet avec ou sans modération ?*, Bruxelles : CPCP, Analyse n° 467, 2022,
[en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/violences-ecole>.

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Qu'elle se considère ou non comme devant être bienveillante, l'institution scolaire, comme bon nombre d'institutions, n'échappe pas à certaines faiblesses. Elle génère, par essence, des comportements, parfois violents, qui, créés ou non par elle, peuvent la dépasser. Et cela même si on s'accorde sur le fait que l'école, et ses méthodes pédagogiques sont multiples et qu'elles n'existent que par la diversité qui la compose.

Cette analyse aura pour objectif de mettre en évidence ce en quoi l'école (dans certaines de ses méthodes pédagogiques) peut être considérée comme violente, et, de façon plus spécifique réfléchira à l'impact plus ou moins grand de certains des outils issus de la pédagogie Freinet sur ces dites violences.

Dans ce cadre nous nous intéresserons plus particulièrement aux violences symboliques. Celles que l'on ne considère, a priori, pas toujours comme des violences. Celles qui, peu perceptibles, voire invisibles sont parfois niées, ou simplement pas nommées.

Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Avenue des Arts, 50/bte 6 – 1000 Bruxelles

02 318 44 33 | info@cpcp.be

www.cpcp.be | www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles en téléchargement libre :
www.cpcp.be/publications/