

Transformer la violence des élèves.  
Le site compagnon du livre de Daniel Favre aux Editions Dunod.

**Mesurez votre capacité d'appropriation**

<p><b>EXERCICE N°1 :</b></p> <p><b>Exemples où ce sont des élèves qui s'expriment :</b></p>	<p><b>Plaisir ou frustration ?</b></p> <p><b>SM1, SM2 ou SM1p ? (dans ce cas, quel est le programme étranger (PE) ?)</b></p>
<p>- je suis content car je me sens progresser depuis le début du second semestre</p> <p>- je suis content car j'ai réussi ce problème qui me paraissait difficile</p> <p>- je suis content car mon enseignant m'a dit que j'avais fait des progrès</p> <p>- je ne suis content que si mon enseignant me dit que je progresse,</p> <p>ou que s'il ne le dit qu'à moi</p> <p>- j'ai du plaisir à faire des exercices de maths quand c'est facile pour moi</p> <p>- je préfère les leçons de biologie car je me sens plus actif</p> <p>- je me sens soulagé agréablement quand c'est quelqu'un d'autre qui passe au tableau</p> <p>- je n'aime pas ne pas être interrogé alors que je lève presque chaque fois le doigt</p> <p>- je suis insatisfait d'avoir des résultats aussi moyens car je sens que je peux mieux faire</p>	<p>La satisfaction perçue sans l'intervention d'un tiers provient du sentiment de progresser = SM2</p> <p>Une difficulté a été franchie, j'en suis responsable = SM2</p> <p>La satisfaction est associée à la reconnaissance par l'enseignant de la progression de l'élève = SM1</p> <p>L'emploi "ne ... que..." indique l'existence d'un parasitage du SM1; de même pour le "que s'...". 1er PE = "j'ai si peu confiance en moi que pour me sentir bien, j'ai besoin qu'on me répète régulièrement que je progresse" 2ème PE = "pour me sentir bien, j'ai besoin d'être le seul à qui s'adresse les marques de reconnaissance"</p> <p>Plaisir éprouvé dans une situation connue et maîtrisée : c'est devenu facile ! = SM1</p> <p>Satisfaction dans les situations où je ne suis pas passif, où je peux donc davantage exister = SM2</p> <p>Si le soulagement est faible, le plaisir = SM1 ; si le soulagement ainsi que l'anxiété qui le précède sont très forts, le plaisir est SM1p, le PE = "je doute tellement de mes capacités à franchir cette épreuve que je ne peux me sentir bien qu'en en étant dispensé"</p> <p>Frustration SM1 liée au fait que l'enseignant ne reconnaît pas les manifestations d'existence de l'élève</p> <p>Frustration et culpabilité SM2 de <b>sentir</b> que l'on n'est pas allé ni au bout, ni à fond, de ses capacités; si la phrase finissait par : "sans cesse, <b>je me dis</b> que je peux mieux faire", on aurait une frustration ou une culpabilité SM1p avec comme PE = "je ne peux me sentir bien que si je me conforme à l'image que X a de moi"</p>

<b>EXERCICE N°2 : Exemples où ce sont des enseignants qui s'expriment :</b>	<b>Plaisir ou frustration ?; SM1, SM2 ou SM1p ? (dans ce cas, quel est le programme étranger ? (PE))</b>
- je me sens soulagé agréablement à la fin de cette heure de cours car la relation avec les élèves m'a été très difficile	Une situation pénible touche à sa fin, c'est une perspective agréable de retrouver un environnement plus confortable = SM1
- je déteste quand les élèves me posent des questions auxquelles je ne sais pas répondre	Frustration et culpabilité SM1p repérable avec l'émotion forte : "je déteste..." disproportionnée, indique un PE = "je ne peux être un enseignant valable et estimable que si je suis infaillible"
- cela a été dur de leur faire comprendre cette notion de maths ce matin, mais j'y suis arrivé et j'en suis content	La difficulté a été franchie, j'en suis responsable = satisfaction SM2
- je suis heureux de pouvoir rencontrer des élèves aussi différents les uns des autres	Plaisir SM2 lié à la rencontre avec la différence que représente l'altérité
- cette année, dix élèves de mon CM2 vont rentrer dans un cycle court et technique et je le vis très mal	Frustration et culpabilité SM1p, indiquée par "... je le vis <b>très</b> mal", le PE est à deux niveaux : "être un bon prof, c'est faire passer tous ses élèves dans l'enseignement général" et plus gênant pour les élèves : "pour me sentir bien, il faut que je sois "tout puissant" sur mes élèves, puissance qui m'est manifestée par le fait qu'ils vont là où j'ai envie de les amener", dans ce cas l'élève n'a pas le droit d'avoir temporairement le non-désir d'apprendre
- j'aime transmettre mon savoir	Satisfaction SM1 de rester dans le connu et une situation maîtrisée
- cela me déprime de penser à la prochaine rentrée	Frustration SM1p : à la rentrée je vais être confronté à une épreuve que je me sais incapable de franchir ; le PE = "je ne suis pas quelqu'un qui peut faire ceci ou dire cela ..." (ceci ou cela serait à préciser / un cas particulier)
- je suis content parce que les élèves m'aiment bien	Plaisir SM1 : je me sens apprécié donc reconnu par les élèves, serait-ce beaucoup plus fort si c'était l'inspecteur ? Si oui, suspecter le plaisir SM1p
- je me sens vraiment frustré car Benoît a donné en classe des informations complémentaires à ma place	Frustration SM1p; PE = "je ne me sens bien que si je suis la seule source d'information dans la classe et si on ne dérange pas ce que j'ai planifié !"
- j'aime aider les élèves à expliciter les démarches par lesquelles ils construisent leurs connaissances	Plaisir SM2 = situations non-routinières, chaque élève ayant à un moment donné une démarche unique et les aider à l'explicitier constitue chaque fois une nouvelle énigme à résoudre
- quand j'imagine que les élèves pourraient ne pas m'apprécier, j'ai moins envie, plus du tout envie, d'être enseignant	"J'ai moins envie..." indique une frustration SM1 venant d'une moindre satisfaction de mon besoin d'être reconnu, tandis que "j'ai plus du tout envie ..." indique une frustration SM1p ; PE = "sans la reconnaissance manifestée d'autrui, je n'arrive pas à me sentir quelqu'un de valable"

### 3 / Repérer et inventer des dispositifs pédagogiques qui motivent les élèves

Les exemples ci-dessus ne sont pas à prendre à la lettre mais fournissent des repères permettant d'identifier les motivations compatibles avec l'apprentissage : SM1 et SM2 afin de les distinguer du SM1p dont le caractère est de s'opposer aux changements qui vont dans le sens d'un gain d'autonomie et d'individuation.

Les satisfactions SM1 sont nécessaires pour constituer une base, une sécurité à partir de laquelle les élèves auront envie de risquer la déstabilisation et le risque que comprend nécessairement tout apprentissage. L'enseignant qui se préoccuperait de cet aspect de la relation pédagogique devrait, sans tomber dans le maternage, essayer de reconnaître chaque élève de la classe, les confirmer dans leur existence (ne serait-ce que par le regard qui devrait être distribué à chacun sans injustice), faire sentir que l'enseignant ne confond pas l'élève avec ses résultats et ne l'assimile pas à sa production (ce qui est le cas lorsqu'on dit que tel élève **est** nul ou génial ; dans ce cas il existe un risque d'implanter chez cet élève un programme étranger). Reconnaître l'élève, c'est le reconnaître dans chacune des étapes de son apprentissage et aider les autres élèves à se donner cette reconnaissance entre eux : "on a tous de bonnes raisons de penser ce qu'on pense et d'agir comme on a agit !" est une phrase que l'on peut répéter souvent pour soi et les élèves et la démontrer.

Pour illustrer l'utilisation de ce modèle dans une situation pédagogique, prenons le cas d'un enseignant qui en corrigeant les productions écrites des élèves ou des étudiants constate les mêmes types d'erreurs qui reviennent de manière répétitive chez un grand nombre d'élèves.

*Première réaction possible : présenter à toute la classe un corrigé du devoir :*

Pour ceux qui ont réussi : plaisir SM1 à travers la reconnaissance publique qui est faite de leur succès avec risque de plaisir SM1p si les élèves deviennent dépendants des bonnes notes, mais frustration SM2, il n'y a rien de nouveau, ni d'intéressant à comprendre, d'où la tentation possible de se distraire autrement, avec le voisinage par exemple.

Pour ceux qui ont échoué : frustration SM1, ils n'ont pas droit à la reconnaissance du correcteur, risque de frustration SM1p par résonance avec d'autres situations d'échec déjà vécues ayant installé le programme étranger : "je ne suis pas quelqu'un de valable et suffisamment intelligent pour réussir à l'école", et frustration SM2 car ce ne sont pas eux qui ont franchi l'obstacle : on leur a donné la solution. Comment dans ce cas être motivé par la correction ?

*Deuxième réaction possible : 1/ suspecter qu'il existe un obstacle conceptuel à franchir et que les erreurs des élèves témoignent de ce non-franchissement et donc inventer une situation-problème ou une énigme à résoudre de façon à rendre incontournable le franchissement de l'obstacle.*

*2/ proposer des solutions erronées et la ou les réponses attendues afin de provoquer un débat socio-cognitif au sein de la classe. Trois règles complémentaires semblent être nécessaires pour catalyser le changement de représentations :*

- affirmer que tout le monde a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense et donc d'avoir choisi la réponse qu'il a choisi au problème posé<sup>1</sup> ,
- proposer, en commençant par les positions minoritaires, d'exposer publiquement les bonnes raisons qui ont amené ces élèves à choisir telle réponse.
- demander aux partisans des autres réponses, sans critiquer, juger ou faire d'autres commentaires verbaux ou non-verbaux, de reformuler dans leurs propres termes le point de vue qui vient d'être émis. C'est l'auteur de celui-ci qui donne quitus au reformulateur en reconnaissant que c'était bien ce qu'il avait voulu dire.

Pour tous les élèves : plaisir SM2 de chercher à résoudre une énigme dans un contexte où l'accent est mis par l'enseignant non pas sur le résultat mais sur le *processus* qui l'a produit. Plaisir SM1 également à travers les trois règles à l'origine du débat socio-cognitif, peu à peu on se rend compte que tous les raisonnements sont valables et logiques quand on comprend à partir de quoi les élèves les ont construits. Un corollaire peu à peu s'impose : si les raisonnements sont valables alors il n'est plus automatique de penser que leurs auteurs le seraient moins ce qui peut antidoter d'éventuels programmes étrangers chez les élèves. Comme l'accent n'est pas mis sur la solution, la classe n'est plus divisée entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, les positions de leaders sont souvent affaiblies et paraissent moins recherchées. Le fait qu'un groupe puisse démontrer à travers la reformulation qu'il a bien entendu et compris un point de vue - erroné ou non - permet à son "propriétaire" d'être moins "accroché" à ce qu'il pense et s'il se sent assez *reconnu dans sa manière d'exister et de penser*, il peut accepter d'autres points de vue et abandonner le sien. Bref, il peut accepter le conflit cognitif qui d'inter-subjectif devient alors intra-subjectif. Le changement de conceptions dans ce climat de sécurité devient alors possible.

Ceux qui ont donné le résultat attendu (ou juste comme on disait autrefois) réalisent souvent grâce aux arguments des autres élèves ou en prenant conscience des leurs qu'au fond, il n'avaient pas vraiment compris et du coup reconnaissent un intérêt aux propos des autres élèves.

L'exercice s'arrête quand une des réponses proposé est devenue *évidente* pour tous les élèves et quand ceux-ci peuvent l'argumenter sans difficulté ni malaise. Au delà du changement de représentations, j'ai souvent eu l'impression que ce type de débat pouvait également favoriser le développement de savoir-faire sociaux démocratiques dans la classe.

---

<sup>1</sup> Il s'agit ici simplement d'adopter le postulat de cohérence "chacun a de bonnes raisons, intrasubjectivement valables, de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait et de ressentir ce qu'il ressent"