

RÉFLEXION ÉTHIQUE SUR UN CAS DE VIOLENCE

MARTA SOUTO*

Résumé

Cet article se propose de provoquer une réflexion éthique autour d'une réalité institutionnelle concrète : la violence à l'école. Pour ce faire nous nous servirons d'un cas de violence qui a été l'objet d'une de nos recherches.

Tout d'abord, nous expliquerons ce que signifie la réflexion éthique pour nous. Nous ferons ensuite un bref exposé des traits les plus marquants du cas en question en présentant quelques énoncés hypothétiques issus de l'interprétation que nous en avons faite depuis une approche théorique multi-référentielle. Finalement, en nous questionnant sur ce cas, nous essaierons d'ouvrir l'espace de l'interpellation éthique.

Abstract

This paper aims at prompting an ethical reflection on a concrete institutional reality – violence in schools. In order to do so, we shall use a case of violence which we studied in one of our research works. First of all, we shall explain what the notion of ethical means to us; then, we shall briefly present the most striking aspects of the above mentioned case and set out a few hypothetical statements born from the interpretation we made of them through a multi-referential theoretical approach. Finally, we shall attempt to open the field of ethical questioning by wondering about this case.

25

* - Marta Souto, Université de Buenos Aires. Professeur Invitée à l'Université Paris X, Nanterre.

La réflexion éthique

Envisager une approche éthique, c'est s'ouvrir à la réflexion, raisonner sur des actions humaines individuelles, groupales, institutionnelles, ayant lieu dans des situations sociales concrètes.

En tant que réflexion *éthique*, elle implique une optique toute particulière : celle de la mise en question et de l'interpellation des principes et des critères sur lesquels est fondée l'action d'éduquer.

L'objet de cette réflexion concerne des actions déjà accomplies, ou bien des contenus propositionnels, des actions à venir ou des projets d'action contenant une analyse de la délibération préalable à leur engagement.

La réflexion éthique demande de plonger dans le champ particulier des sujets sociaux pour analyser chaque situation dans ses conditions particulières et spécifiques. Mais, en même temps, elle exige de porter un regard qui, réfléchissant sur sa singularité, l'interpelle depuis un cadre plus large. Se pose alors la question de l'origine et de la légitimité de ce cadre-là.

Les principes surgissent dans le social, dans l'existence avec d'autres, dans le jeu des libertés réciproques et de la « réciprocité médiée » (selon la terminologie sartrienne), et y sont légitimés, dans le *nous* (1), construction vivante, toujours en transformation, à partir de l'interaction sociale qui reprend le sens socio-historique d'une communauté, d'un peuple, d'une institution, pas comme une idée abstraite ou une entéléchie. Toute conduite suppose un choix dans des contextes socio-historiques encadrés dans des marges de liberté variable. Aussi, ce choix présuppose-t-il la liberté. L'action à venir ou déjà accomplie suppose l'exercice d'une liberté et implique des degrés d'élection possibles et variables. Dans le champ de l'éducation, ces marges et ces conditions de libre choix réclament une réflexion critique et une analyse dans les situations concrètes.

26

Depuis cette perspective, la réflexion éthique devient relative. Ce n'est ni une réflexion fondée sur des universaux extérodéterminants, ni la seule analyse du singulier. Il s'agit d'interpeller les actions et les conduites individuelles, groupales, institutionnelles, dans leur situation d'existence ; de s'interroger sur leur fondement et leur pourquoi, depuis une construction du *nous* (*nous autres*), un autre social, un *nous* qui inclut chacun de nous. L'éducation sociale à l'école peut contribuer à générer les conditions pour la construction de ce « nous ».

1 - En espagnol, nous : *nosotros* (nous autres).

Prenant le *nous* comme base de la perspective éthique, nous croyons qu'on récupère le fondement du sens social du mot *éthique* dont la racine étymologique est « *éthos* » : mœurs, coutumes de la vie sociale.

C'est dans et depuis le *nous* qu'on peut penser le bien comme *bien commun* et la justice comme un constituant de la liberté de tous.

Le *nous* n'est ni l'hégémonie, ni l'uniformité, c'est la reconnaissance réciproque de différences, c'est l'élaboration d'une réciprocité médiée (Sartre, 1960), c'est l'affirmation de l'autonomie et de la liberté depuis la pluralité partagée.

Carlos Cullen (2), philosophe argentin, définit l'éthos comme « *la forme que prend la sagesse des peuples précisément en essayant leur façon d'être distinctive. C'est le Nous qui est en train d'être* » (Cullen C., 1987, p. 20).

Voilà la position depuis laquelle nous abordons la réflexion éthique en éducation, et voici les questions qui en découlent :

- *le pourquoi éduquer*; à propos des principes et des critères légitimant et justifiant les pratiques et les actions pédagogiques concrètes dans leur contexte;
- *le « bien »* dans l'éducation et la formation. Un « bien » conçu depuis un « nous » existant, concret et en transformation dans le cours du devenir historique. Un « bien » incluant la réciprocité, la coexistence sociale, la liberté, la justice, et pouvant être conçu dans des milieux sociaux plus ou moins larges ou restreints;
- *les stratégies rationnelles* aidant à soutenir une réflexion éthique sur les actions d'éduquer et de former, sur les actions accomplies et sur celles énoncées comme des propositions futures. L'éducation sociale prend ici un sens éthique pour la construction du « nous »

Un cas : débordement et violence

Les caractéristiques observées et les analyses faites à l'occasion d'une étude de cas (3) entreprise depuis une approche clinique dans une école secondaire publique de la ville de Buenos Aires, nous permettent de la caractériser comme axée sur la violence, autour de laquelle jouent la dynamique et la dramatique

2 - Cullen Carlos, *Reflexiones desde América*. T. III : « Yo y Nosotros, el problema de la ética y la antropología en Latinoamérica », Buenos Aires, Ed. Fundación Ross, 1987. (*Reflexions depuis l'Amérique*. T. III : « Moi et Nous, le problème de l'éthique et de l'anthropologie en Amérique Latine »).

3 - Cette étude de cas fait partie de la recherche menée par Marta Souto de Asch dans la faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires, moyennant une subvention de l'UBACYT.

institutionnelles. Nous ferons une présentation succincte du cas, nous centrant sur le trait de violence.

Pour mettre en contexte cette école, nous dirons qu'elle est située dans un quartier résidentiel et, qu'à l'origine, elle était réservée aux garçons. Elle compte à peu près 150 enseignants et 1 300 élèves (répartis en 40 classes) dont un haut pourcentage de redoublants et d'élèves ayant des problèmes de conduite.

Voyons quelques descriptions et représentations des différents acteurs institutionnels :

- Les autorités scolaires parlent de conduites violentes, inobservance de normes, désordre, problèmes disciplinaires, affrontements entre les enseignants et les élèves soit entre des classes différentes, soit entre des sous-groupes dans une classe. « *La relation enseignant-élève est vécue comme une situation de guerre.* » Ils comparent l'école à la prison d'Alcatraz, à une maison de redressement, à une émeute.
- Les enseignants remarquent l'absence de normes, de contrôle et de limites, le manque de milieux de travail, les luttes et les conduites agressives chez les élèves. Ils en parlent comme « *des épaves* » provenant d'autres écoles. Ils représentent l'école tel un camp de concentration, un lieu de captivité, une forêt féroce.

Les élèves disent : « *Il y a des fous mais ce n'est pas une maison de redressement* », « *la loi du plus fort s'y impose* », « *c'est une prison* » ; ils critiquent l'école en termes grossiers l'associant à une porcherie, à une forêt pleine d'animaux sauvages, etc.

L'agression frappe les espaces et les objets scolaires, les gens, les liens enseignant-élèves, les alentours de l'école, d'autres établissements éducatifs proches. Elle met des obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage, et même parfois les empêche.

Moyennant le bref rapport d'un incident survenu, nous montrerons ensuite quelles sont les conduites des différents protagonistes face à un acte violent.

Pendant une récréation, cinq élèves d'une troisième année ont jeté en bas une chaise et d'autres objets depuis le troisième étage, provoquant des coups et des blessures à un camarade d'un autre cours. Il n'y avait ni surveillants ni enseignants présents. Ces élèves-là s'effacèrent sans assumer aucune responsabilité. À la recherche des coupables, les personnels de direction encouragèrent la délation entre les élèves dans des réunions collectives et des entrevues individuelles ; ils interrogèrent les suspects pour les obliger à dire la vérité, ils menacèrent, infligèrent des sanctions, renvoyèrent.

Les enseignants s'en sont désintéressés : témoins indifférents, ils ne se sont manifestés que lorsqu'ils se sont sentis agressés directement, cas dans lequel ils se sont alliés aux autorités.

Les élèves se sont divisés, s'alliant soit aux autorités soit à leurs camarades suspects. Parmi ces derniers a surgi une confrérie de garçons aux règles rigides fixées par eux-mêmes, qui a conclu un pacte de silence, pris des décisions à huis

dos, convenue de ce qu'il fallait cacher ou dire. Ils se sont prêtés serment de loyauté et ont protégé ceux de leurs camarades qui risquaient d'être renvoyés prenant leur place de responsables de l'acte de violence. Ils ont fonctionné selon des formes de médiation propres à la « confraternité-terreur » (Sartre, 1960).

Des questions s'imposent : Quelle est ici la place de l'éducation ? Quel type d'éducation sociale on y prétend ? Comment conçoit-on le « bien » dans cette école ?

Voyons quelques analyses faites depuis une approche multiréférentielle.

■ Dans une perspective sociale

- Un contexte politique regagné après des années de dictature et un contexte social de lutte pour la consolidation de la démocratie, dans un cadre lourd de méfiance réciproque, de crainte, de besoin d'éclairer un passé douloureux tout en coexistant avec les représentants de la répression dans le pays.
- Une mise en question de l'autoritarisme dont cette école fut la scène et qui est encore exercé par différents protagonistes.
- La mise en marge de cette école, en tant qu'école s'occupant d'une population scolaire rejetée par d'autres, et placée dans la périphérie du système. Derrière cette mise en marge existent des alliances et des pactes pervers au sein du pouvoir politique de l'État qui méconnaît sa responsabilité.
- La discrimination entre des écoles bonnes et mauvaises, lesquelles font l'objet d'une attention différenciée, ce qui approfondit les différences sociales existantes en augmentant le potentiel de violence.
- Les représentations sociales de discrédit partagées par tous dans le quartier, renforçant l'image interne. L'imaginaire social réserve à cette école la place de dépôt des rejetés, la transformant en expression de la négativité sociale.
- L'absence de loi et de normes, de règles nettes régulant les échanges, et de formes rationnelles de contrôle. « La loi du plus fort » apparaît comme une loi qui organise, c'est-à-dire qu'il y règne une non-loi.
- Le manque d'un bien commun autour duquel les membres puissent établir des liens d'union.

■ Dans une perspective pédagogique

- La fonction pédagogique n'est pas assurée. Appauvrissement, fonctionnement institutionnel pervers, manque de formation des enseignants contribuent à créer un vide pédagogique que les forces d'intégration pourraient investir et organiser. C'est en effet un espace qui relie, ne serait-ce que de façon précaire, les membres de l'établissement en proie à des émotions intenses, à la culpabilité, à l'identification à l'agresseur.

- L'enseignement est stéréotypé, il occupe une place formelle, externe. Il est objet d'attaques de la part de quelques élèves qui troublent l'ambiance de la classe et perturbent ceux qui veulent apprendre. Devant cela, la plupart des enseignants se montrent indifférents.
- La direction de l'établissement essaye de modifier la situation de violence régnante grâce à un projet d'assistance pour « adapter », « normaliser » les membres de l'école, qui ne touche pas ce qui est pédagogique, restant emprisonnée dans la dissociation qui est à la base de ce mode de fonctionnement, et qui maintient le vide pédagogique.
- Le savoir qu'on offre dans ces espaces-là est avili par des enseignants qui renoncent à leur fonction formatrice : il est nié et lésiné aux élèves ou bien il leur devient inaccessible. Le lien du savoir est difficile à établir et cela génère une frustration montante qui devient violence-rejet. Les atteintes aux enseignements proposés proviennent des enseignants et des élèves.

■ Dans une perspective psychique

- L'école est un écran projectif où l'on dépose des objets internes mauvais et les fantasmes correspondants, qui sont rétro-injectés sans rectification en créant ainsi un cercle à répétition.
- La pulsion de mort se manifeste à travers la négativité sociale dans l'absence de loi et de bien commun ; les conduites agressives en guise de relation interpersonnelle ; les déficiences dans l'accomplissement de la fonction pédagogique ; les formes aberrantes de groupalité, d'enseignement et d'apprentissage. Ici et maintenant dans cet établissement éducatif, ce sont les tendances destructives qui dominent.
- L'école et la fonction enseignante sont ainsi vidées de leurs potentialités positives. L'enseignement reste bouché, fragmenté comme un miroir cassé, évité, par les enseignants, à cause du risque qu'implique l'imposition aux élèves, et, par les élèves, à cause de la menace d'échec, et par le rejet des versions déformées et déformantes du savoir qui sont transmises dans cet établissement scolaire.
- La tendance à agir, le passage à l'action en guise de décharge des pulsions, sans médiatisation de ce qui est symbolique, prédominant.
- La dynamique dominante semble s'appuyer sur une base inconsciente, partagée, d'attaque-fuite (Bion, 1972). La cohésion n'est possible que contre l'ennemi.
- Il existe une fantasmagorie dominante de rupture, de non-circulation. Elle revêt un double caractère : *désorganisateur* qui s'oppose aux forces d'intégration ; *organisateur* qui relie les membres depuis les émotions intenses, la culpabilité, les anxiétés les plus archaïques. Ces représentations inconscientes génèrent des défenses primitives. Face à elles, les individus subissent la solitude et la souffrance.

L'interpellation éthique autour du cas

Nous tracerons quelques lignes permettant une interpellation éthique autour du cas exposé.

La réflexion éthique :

- requiert la compréhension et l'interprétation des situations particulières où les actions deviennent concrètes et en contexte ;
- situe l'interpellation entre la singularité de cette situation-là et le cadre social plus large d'un « nous autres » (communauté éducative, école, etc.), depuis lequel puisent être conçus et accordés les principes et les fondements ;
- introduit une rationalité éthique et évite le jugement et l'évaluation morale à propos des actions et des sujets. C'est-à-dire qu'elle prend soin de l'autre et le reconstruit.

Reprenons les trois questions posées au début pour une réflexion éthique en éducation.

Un large éventail de raisons répondrait au *pourquoi éduquer* – notre première préoccupation. Depuis le politique, le droit à l'éducation et l'obligation d'être éduqué, pris institutionnellement à charge de l'État moyennant l'organisation du système éducatif ; depuis le social, le besoin d'éduquer les jeunes pour qu'ils s'intègrent à la société et à la culture de façon active, moyennant leur scolarisation ; depuis l'institution scolaire, le fait d'assumer la fonction sociale d'éduquer, c'est-à-dire, la fonction pédagogique qui l'identifie. On pourrait encore trouver une multiplicité de raisons – y incluant celles des acteurs eux-mêmes (enseignants, élèves, employés administratifs, autorités, etc.) – légitimant et justifiant le fait d'éduquer.

31

Mais en confrontant et en mettant en tension ces raisons-là avec les pratiques et les actions pédagogiques observées et analysées dans cette école apparaissent des contradictions et de nouvelles interrogations. L'interpellation éthique introduit une rationalité pratique dans la justification des actions pédagogiques telles qu'elles se réalisent, opposant des volontés, des discours et des faits concrets. Poser les pourquoi, dans le cas observé, de cette réalité institutionnelle de violence, entame l'analyse critique des justifications pratiques et interroge à propos des responsabilités. En partant de là, pourrait s'ouvrir un processus d'élucidation et de prise de conscience. Ce processus serait déclenché par la compréhension et la reconnaissance de cette réalité-là et des logiques qui mènent à ces pratiques, et par la recherche d'un espace commun pour concevoir une « *légitimation publique* » de ces pratiques à niveau institutionnel (Cullen C., 1996).

Nous avons signalé de multiples facteurs qui s'associent et qui contribuent à ce que cette réalité institutionnelle prenne les traits décrits. On dirait qu'il y a une perte du sens d'éduquer. La culture institutionnelle en tant que structure signifiante se bouche, les angoisses de mort empêchent la manifestation de l'illusion nécessaire

pour compenser la fantasmagorie de rupture partagée et pour réunir les membres dans un autre niveau de sociabilité. Cela comporte la difficulté de récupérer le sens dans cette institution.

Il faut faire place à la deuxième préoccupation, celle à propos du « bien » dans le fait d'éduquer.

Nous avons déjà manifesté qu'il n'existe ici ni loi qui organise ni clarté d'idées à propos du bien commun. Il faudrait se demander si dans une réalité institutionnelle tellement fragmentée il pourrait exister un bien commun. Le « bien » pourrait être défini de différentes manières d'après les différents secteurs institutionnels et les différents sous-groupes. Et voici qu'apparaît la question qui, à notre avis, jette les fondements de l'éthique : pourrait-on parler d'un « nous » dans cette institution ? On dira que dans ce milieu institutionnel il n'y avait pas de conditions pour la coexistence sociale, la liberté et la justice. L'éducation sociale nécessaire à la construction du nous ne s'y manifeste pas. Les apprentissages sociaux se produisent par les interactions spontanées souvent chargées d'agression, de dévalorisation et de violence, sans possibilité de réflexion, de prise de conscience, de transformation. Il y manque l'espace pour une pédagogie sociale, et par conséquent, éthique.

Et c'est ici où s'installe la troisième préoccupation pour élaborer des stratégies relationnelles permettant de générer des conditions favorables à la construction de ce « nous »-là. L'analyse portant sur les différents niveaux permet de concevoir des stratégies complexes pour détruire la mécanique des répétitions qui s'est installée.

32

La présence d'une loi pourrait mettre des limites aux pulsions et à la décharge directe d'agression, jetant les bases d'échanges sociaux régulés par une autre logique plus rationnelle. L'intervention d'un « tiers » qui rendrait possible la création d'un espace d'intermédiation, de communication et de réflexion pourrait être utile pour transformer le clivage de cette réalité institutionnelle.

Au moment où l'on menait cette recherche-là, cette institution affichait de graves difficultés de construction de son sens social, ce qui provoquait des conduites violentes qui se répétaient donnant témoignage d'une institution qui niait sa fonction et générait une culture perverse. Ce qu'il faudrait chercher, moyennant la construction du « nous », ce serait l'élaboration d'autres formes de « civilisation et culture », de formes socialement valorisées, capables d'intégrer tous les acteurs, malgré leurs différences autour de l'éducation comme bien commun.

Alors, pour ouvrir la réflexion éthique, il faut mettre en tension la singularité de cette école et ses pratiques, et certains principes ou valeurs qui doivent surgir de la construction d'un « nous » incluant cette singularité qui, par conséquent, n'en serait pas extérodéterminé.

BIBLIOGRAPHIE

- CULLEN C. (1987). – *Reflexiones desde América*. Tomo III : « Yo y Nosotros. El problema de la ética y la ontología en Latinoamérica ». Rosario, Fundación Ross.
- CULLEN C. (1996). – *Problemas teóricos y epistemológicos de la educación*. Buenos aires, facultad de Filosofía y Letras.
- ETKIN J. (1994). – *La doble moral de las instituciones*. Mc. Graw Hill, Buenos Aires.
- FERRATER MORA J. (1958). – *Diccionario de Filosofía*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- KÀES R., BLEGER J., ENRIQUEZ E. et al. (1987). – *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris, Dunod.
- LAGARRIGUE J. et LEBE G. (1997). – « Autour des mots. Éthique ou morale? » *Recherche et Formation*, n° 24.
- LALANDE A. (1976). – *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- MENDEL G. (1992). – *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris, Éditions La Découverte.
- SARTRE J.-P. (1960). – *Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard.