

Compte rendu

Ouvrage recensé :

DEBARDIEUX, Éric, *La violence dans la classe*

par Marie-France Daniel

Laval théologique et philosophique, vol. 48, n° 2, 1992, p. 301-302.

Pour citer ce compte rendu, utiliser l'adresse suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/400701ar>

DOI: 10.7202/400701ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

□ comptes rendus

E. DEBARDIEUX, **La violence dans la classe**. Paris, Éditions E.S.F., 1990.

L'ouvrage de Debarieux tente de définir les différentes formes de violence dans la classe et il propose certaines stratégies pédagogiques pour la prévenir. Son étude est basée sur l'observation, mais également sur des témoignages d'enseignant-e-s et d'élèves, ainsi que sur des entretiens semi-directifs avec ces mêmes personnes.

Un élément de définition qui ressort des rencontres avec les enseignant-e-s est que toute action de l'élève qui les détourne de leur but pédagogique est considérée comme de la violence. Parmi les actions agressives des élèves, les enseignant-e-s notent particulièrement la répétition incessante d'une demande, le rire sans arrêt, ainsi que les bruits que les élèves font avec les meubles scolaires ou avec leur bouche.

Ainsi, la violence des enseignant-e-s est avouée, mais elle apparaît comme la conséquence justifiée de la violence des élèves. Elle est plutôt perçue comme une forme d'autorité nécessaire et essentielle au rétablissement de la normalité dans la classe.

Debarieux a également recueilli le point de vue des élèves. Ce qui ressort de plus paradoxal, mais aussi de plus significatif pour l'étude, est que si l'enseignant-e perçoit le bruit et la parole comme la source première de la violence, à l'inverse, l'élève considère que c'est la privation de cette parole qui est considérée comme la forme de violence la plus prononcée. Pour l'élève, le non-droit de communiquer est synonyme de déni de sa personne.

En fait, la violence que dénoncent les élèves est morale ou privative. C'est une forme de violence si subtile qu'elle passe parfois inaperçue aux yeux des autres élèves de la classe: c'est une forme de violence que l'adulte n'a même pas besoin de justifier tellement elle est invisible. C'est toutefois une forme de violence insidieuse qui blesse l'âme et la sensibilité de l'enfant; qui provoque l'effondrement de la personne et qui détruit l'estime de soi.

Faisant un détour par l'anthropologie philosophique (de Platon à Rousseau, en passant par Comenius, Kant, Marx et Tolstoï) et la psychanalyse (se référant surtout à Laborit), Debarieux explique que depuis l'Antiquité la relation maître-élève est une relation binaire de A supérieur vers B inférieur. Et il s'interroge à savoir si l'enfant existe vraiment dans cette relation où il n'a de valeur que par l'autre, où sa parole n'est que récitation et répétition de celle de l'autre. Bref, selon lui, l'omniprésence de l'enseignant-e dans la classe représente un obstacle épistémologique majeur. Et il va même jusqu'à dire que cette surprésence autoritaire du maître est une cause fondamentale de la démotivation au travail scolaire, de la perte de l'estime de soi, et de la violence des élèves (qui se manifeste sous forme de soumission, de fuite, ou d'agression).

Estimant que l'enseignant-e devrait davantage jouer un rôle de parent (compréhensif et à l'écoute) que de dompteur (respecté et craint), l'auteur propose des hypothèses de solution pour prévenir ou diminuer la violence dans les classes. Premièrement, il se penche sur la question «que faire lorsque la violence fait déjà partie de la structure interne de la classe?». Selon lui, la meilleure solution consiste à conscientiser les réactions primaires qui surgissent dans les situations de crise. C'est seulement ainsi que la réflexion et l'attitude juste remplaceront l'impulsion et l'attitude destructrice. À cet effet, il propose aux enseignant-e-s un modèle de 34 réactions possibles sur lequel il les invite à réfléchir.

Concernant la prévention de la violence dans la classe, Debarieux soumet deux stratégies: 1) le rétablissement de la communication et 2) la réorganisation de l'espace dans la classe de sorte que cette dernière appartienne autant à l'élève qu'au maître. En ce qui a trait à la pédagogie de la communication, il écrit que «le rôle de l'école ne peut que consister à proposer à l'enfant des situations réelles où se poseront *pour lui et par lui* questions et doutes, où il formulera des hypothèses qu'il pourra vérifier, compléter ou reformuler dans l'échange co-opératif» (p. 125). Autrement dit, Debarieux propose une

pédagogie du genre Freinet, basée sur l'expérience individuelle, sur l'intérêt et sur le dialogue.

En ce qui concerne l'appropriation (symbolique et réelle) par les élèves de l'espace-classe, l'auteur suggère la variété pédagogique comme critère. Selon lui, pour lutter contre la violence immédiate, il faut de la souplesse dans l'organisation de la classe et la variété s'avère le critère pertinent de cette souplesse. Il croit que la possibilité d'introduire d'autres modèles comportementaux dans la classe est une nécessité. Concrètement, cela implique des activités scolaires comme des projets collectifs, des enquêtes de groupe, du travail manuel, etc.

En résumé, disons que Debardieux ne propose pas de solution miracle, ni même de solution nouvelle au phénomène de la violence dans la classe. Mais il a le mérite de poser clairement le problème, d'exposer plusieurs facettes et, ce faisant, de faire réfléchir les personnes qui sont impliquées dans l'acte éducatif. Une autre critique que nous aimerions apporter est que l'auteur appuie davantage sur la violence privative que sur la violence physique. Et, dans ce sens, bien qu'il prenne en considération la violence des élèves (entre eux et envers le maître), il appuie davantage sur la violence de l'enseignant-e envers l'enfant. Nous devons également préciser que l'ouvrage de Debardieux est une étude de la pédagogie et de la culture françaises. Mais nous sommes assurés que l'enseignant-e québécois-e y trouvera également un outil de réflexion non négligeable. Car si la violence visible est quasi absente de nos écoles, le modèle linéaire y est toujours présent. Ce qui signifie que dans les classes le dialogue n'est pas toujours au rendez-vous et que, conséquemment (selon le schéma de Debardieux), la violence implicite demeure un phénomène courant.

Marie-France DANIEL
Université du Québec à Montréal

Hans WALDENFELS, **Manuel de théologie fondamentale**. Coll. «Cogitatio fidei», no 159. Paris, Éditions du Cerf, 1990. 874 pages (13.5 × 15 cm).

Cet ouvrage a pour titre original allemand *Kontextuelle Fundamentaltheologie*. Le titre de l'édition française est tout aussi approprié au contenu de l'ouvrage puisque l'étude vaut au moins autant comme synthèse de théologie fondamentale que comme théologie contextuelle.

L'auteur, professeur de théologie fondamentale à la Faculté de théologie catholique de Bonn, propose un parcours en trois étapes. Il entend d'abord situer la théologie dans son contexte. Ce contexte, c'est la prétention chrétienne contestée par les autres religions, par l'athéisme et même par la division entre chrétiens. C'est aussi celui de la réalité socio-historique actuelle et du voisinage de la théologie avec les savoirs philosophiques et scientifiques. La théologie est présentée comme étant fondamentalement au service de la communication. Elle exercerait une fonction apologetique quand la communication est bloquée par la contradiction, une fonction herméneutique face à l'incompréhension et une fonction dialogique devant l'inattention. Ce qui distinguerait la théologie fondamentale de l'ensemble de la théologie, ce serait son rôle de frontière par rapport aux autres savoirs et à la culture en général.

La deuxième étape du parcours présente l'objet de la théologie, c'est-à-dire le «texte» de la théologie. Il s'agit du mystère de Dieu se révélant comme Père, du mystère du Christ comme chemin vers Dieu et du mystère de l'Église comme communauté de foi. Chacun de ces thèmes est présenté en quatre temps: la compréhension chrétienne du mystère, le contexte actuel de sa perception, ses voies d'accès et ses instances de médiation. Le parcours se termine par une réflexion sur les principaux mécanismes de régulation de la foi, à savoir l'Écriture, la Tradition et le Magistère.

Cette synthèse de théologie fondamentale vaut surtout par son érudition, allemande en particulier. Elle vaut aussi par son souci du dialogue non seulement avec les autres confessions chrétiennes, mais avec les autres grandes religions et l'athéisme.

René-Michel ROBERGE
Université Laval

Pierre GISEL, **L'excès du croire. Expérience du monde et accès à soi**. Paris, Desclée de Brouwer, 1990, 193 pages (13.5 × 21.5 cm).

Le volume de P. Gisel commence par une incitation au dépassement d'une théologie conçue comme un *intellectus fidei* et donc comme une compréhension interne d'une tradition croyante. Il juge qu'un tel repli, présent tant dans la tradition catholique (de J. Maritain à Vatican II) que protestante (chez Barth entre autres), occulte en définitive une des fonctions essentielles de toute théologie qui est de «déployer