

La place du conflit dans l'apprentissage

Maria-Alice Médioni

Publié dans GFEN, *Dialogue*, n° 107, janvier 2003.

Dans notre société qui se veut chaque fois plus consensuelle, le conflit fait peur. On cherche, semble-t-il, par tous les moyens, à l'éviter. Pourtant, il n'est que de lire ou d'écouter les médias, de participer à une conversation familiale ou de café pour se rendre compte qu'il est partout. Peut-être faut-il commencer par s'entendre sur le mot qui est le plus souvent associé à agressivité, lutte, force et violence proprement dite. Ne faut-il donc voir que du négatif dans le conflit ?

D'autre part, dans une approche constructiviste, la notion de conflit cognitif est au cœur de la construction des savoirs. Il s'agit de reconstruire ce qui est déjà connu, de réélaborer de nouveaux réseaux de signification. Cette réélaboration ne peut pas se faire sans travail sur les représentations mentales — les conceptions auxquelles se réfère l'individu — ni sans conflit cognitif — les premières conceptions sont mises en péril par les nouvelles connaissances qui apparaissent —. Si c'est toujours un sujet qui apprend, il ne peut, pour autant, construire son savoir qu'en interaction avec les autres, dans la coopération, mais par voie de conséquence, dans la confrontation des opinions différentes : c'est le conflit socio-cognitif.

Au lieu donc de l'ignorer ou de l'éviter — car il risque alors de se déployer sous des formes extrêmement violentes et aveugles contre soi et contre les autres — il s'agit tout au contraire de le travailler, comme un levier pour l'apprentissage, de travailler l'objet du conflit pour dégager l'objet à travailler, le problème à traiter. Problématiser une situation c'est permettre de dégager une contradiction, une question qui naît de la confrontation entre deux faits, deux points de vue, deux idées, deux thèmes. La mise en mots désamorce la violence. Les esprits échauffés ont alors davantage de chances de se calmer pour aborder le débat d'idées.

Travailler le conflit, c'est aussi permettre, paradoxalement, les découvertes, et enrichir, complexifier notre vision des choses. La confrontation avec d'autres points de vue apparemment inconciliables m'ouvre des perspectives, me désaliène : "*Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente*" disait St-Exupéry. S'efforcer d'entendre un conflit permet de décoder une situation, de la dédramatiser ou d'ouvrir les yeux sur un enjeu insoupçonné : indifférence, violence des élèves, incivilités comme autant de réponses à l'ennui, l'arbitraire, l'injustice, l'humiliation. Le refus du conflit est un enfermement dont le prix à payer peut être l'abdication de notre liberté.

Travailler le conflit c'est permettre, enfin, d'apprendre d'autres comportements. Lorsque nous sommes en situation de travail sur le conflit, nous sommes contraints d'adopter d'autres comportements qui désamorcent la violence : différer, écouter, reconnaître, accepter des compromis pour qu'il n'y ait ni perdant ni gagnant. Ces comportements qui nous sont si peu familiers lorsque nous sommes "en prise directe".

Comment alors travailler le conflit pour en faire une occasion d'apprendre, un moteur pour apprendre ? Quels dispositifs sociaux mettre en place pour exercer sa citoyenneté ?

Voici quelques exemples rapides de pratiques en classe de langue... pour susciter le débat :

1. Réhabiliter le débat d'idées et les lieux de débat

Le "débat scientifique" en grammaire

Le mode subjonctif a une grande vitalité dans la langue espagnole, aussi bien écrite que parlée, et sa valeur de non-réalité du fait secondaire — il apparaît surtout dans les subordinées — est beaucoup plus rigoureusement respectée qu'en français, où il ne subsiste plus guère qu'une seule forme : le subjonctif présent. Les grammaires et surtout les manuels, même s'ils rappellent que le subjonctif est le mode de l'irréalité, de l'action non réalisée ou de la réalité subjective, ont tendance à insister davantage sur le répertoire des expressions qui déclenchent ce mode (*querer que* ; *esperar que* ; *es preciso que* ; *para que* ; *por más que* ; *aunque*¹ ; et tant d'autres) avec la formule consacrée : "on emploie le subjonctif après..." (suivent les expressions en question), et des expressions qui peuvent être suivies du subjonctif ou de l'indicatif. De telle sorte que cela induit, chez les élèves, des comportements mécanistes. Au mieux, ils mémorisent les formes (*para que* + subjonctif), mais comme la liste est vraiment trop longue, certains ont tendance à simplifier : *quizás* (peut-être) est toujours suivi, pour eux, du subjonctif alors qu'il peut très bien l'être de l'indicatif, suivant le cas —. Cela va parfois jusqu'à l'absurde : dans cette profusion d'occurrences, ils ne retiennent que le plus petit commun dénominateur (*que*) et vont ainsi "mettre" un subjonctif chaque fois qu'ils rencontrent "un *que*" ! Habités comme ils le sont à mémoriser sans réfléchir et à appliquer, sans analyser, ils ont beaucoup de mal à lâcher des "recettes" qui les sécurisent, même si elle les induisent en erreur, le plus souvent.

Comme il s'agit de remplacer la mémorisation des formes par la construction du sens, j'utilise le débat scientifique en grammaire². A l'occasion d'une correction de devoir, par exemple :

1. nous relevons toutes les occurrences concernant le subjonctif, dans les productions des élèves : ce qui est correct, ce qui ne l'est pas, ce qui présente un doute, etc. La liste est faite sur une affiche.
2. il s'agit alors de classer, trier, décider quand est-ce qu'on emploie le subjonctif, quand l'indicatif, quand les deux formes sont possibles, et quel sens prennent alors les deux formulations. Pour cela, chacun opère ses choix, prépare l'argumentation qui les accompagne, et les met au feu de la confrontation en petits groupes. Le recours à l'explication du type "on met le subjonctif parce qu'il y a para que..." n'est pas autorisé. Les autres propositions sont inscrites au tableau et discutées.
3. On ne prend de décision que lorsque tout le monde est convaincu du bien fondé de la démonstration. L'enseignant est là pour relancer le questionnement, en soulignant une contradiction ou un manque de précision.
4. Lorsque tout le monde se dit convaincu, arrêt sur image : chacun écrit pour lui ce qu'il pense correct sur le plan de la langue pour chaque cas, et le démontre.
5. On confronte les différentes formulations et on décide ensemble de celle qui semble à tous la plus compréhensible, la plus précise, la plus exacte.
6. Lorsque les choses semblent claires, on décide, pour soi, puis avec les autres, d'une règle, d'une loi de fonctionnement qui soit la plus opératoire possible.

Les élèves — mais pas seulement — ont assez peu l'occasion d'exprimer une opinion autrement qu'en l'assénant, sans prendre le soin de l'étayer, ou d'exprimer un désaccord autrement que de façon violente ou parfois terroriste. A l'école, on essaie surtout d'être en accord et de ne pas s'opposer aux attentes de l'enseignant. Or, d'après Héraclite, "*Le conflit est commun, la discorde est le droit...*". Cette formule introduit une perturbation de taille dans les représentations les plus ordinaires en ce qui concerne la question qui nous intéresse. En effet, il nous faut bien reconnaître que le conflit, l'opposition, l'affrontement est notre première relation à l'autre, l'autre étant celui dont les désirs, les projets viennent contrarier mes propres désirs et projets. D'autre part, à plus grande échelle, une situation politique est toujours une situation conflictuelle, même potentiellement, et l'action politique est essentiellement la gestion des conflits. En disant que le conflit est "commun", le philosophe, non seulement semble le "banaliser" mais fait apparaître une dimension nouvelle : le conflit est partout dans la nature, il est dans toute chose et par voie de conséquence, dans l'homme.

Pourtant, spontanément, l'homme a peur des conflits. Devant l'injustice, la passivité est une attitude plus répandue que le refus. La capacité de résignation des hommes est plus grande que leur capacité de révolte. La résolution des conflits, comme on l'entend communément, se solde parfois par l'inertie, la fuite ou la soumission. Le discours pacifiste a trop souvent dénoncé le conflit en prônant exclusivement le droit, la confiance, la fraternité, la réconciliation, le pardon et l'amour. On sait

¹ En français : vouloir que ; espérer que ; il faut que ; pour que ; avoir beau ; même si.

² Appellation et outil empruntés à Marc Legrand, "Plaidoyer pour la renaissance de l'esprit critique dans l'enseignement universitaire..." in GFEN, *Repères Théoriques*, n°4, 1993.

malheureusement que la réalité est plus complexe et que pour assumer justement cette réalité incontournable — le conflit est —, il nous faut affronter l'autre sans fuir. Sans cela, nous ne pourrions faire face aux menaces qui pèsent nécessairement sur nous et dans l'incapacité de réagir vis-à-vis de nos adversaires. Combien de millions de vies exterminées parce que des millions d'autres personnes se sont refusées à résister, à opposer un refus, à entrer en conflit avec des ordres scélérats sous l'hégémonie fasciste ? Combien d'avancées sournoises et quotidiennes du racisme, de la xénophobie, du mépris, de la soumission et de l'exclusion parce que nous avons peur du moindre petit conflit ?

Réhabiliter le débat et les lieux de débat, y compris sur des objets de savoir aussi "éloignés" de ces grands problèmes de fond, contribue à la construction de savoirs d'action comme la prise de risque, la résistance, l'implication ou l'engagement.

2. Introduire systématiquement l'insolite et la perturbation dans toute situation d'apprentissage pour apprendre l'indocilité intellectuelle

"L'intelligence ne se nourrit pas de réponses mais de questions" d'après Einstein. Alors pourquoi passe-t-on sa vie à poser des questions à des élèves qui n'ont pas envie d'y répondre ?

Le problème sans question à propos de l'Amérique :

Le principe de cet atelier — davantage utilisé en mathématiques³ — est bien connu : il s'agit de susciter des questions plutôt que d'en poser. Dans le cas présent, l'association de documents complémentaires oblige à des mises en relation et à des formulations d'hypothèses différentes selon les individus. L'insolite vient du fait que les élèves n'ont pas à répondre à des questions sur le texte, mais à la consigne qui les invite à sortir du cadre étroit des questions "classiques".

1. Distribution d'un montage de 3 petits documents :

- un texte court à propos de l'appellation "Amérique"
- une chronologie très succincte depuis l'arrivée de Christophe Colomb (1492) jusqu'à la fin de l'indépendance (1898)
- un court poème de José Emilio Pacheco, *Crónica de Indias*⁴.

Consigne : "Prenez connaissance de ces documents, mettez-les en relation, tirez-en toutes les conséquences qu'il vous semble possible de tirer et toutes les questions que cela vous pose".

2. Travail individuel et de groupe. Chaque groupe prépare une affiche présentant le résultat de sa réflexion.

3. Mise en commun. Les "questions" qui surgissent le plus souvent sont un questionnement sur comment on nomme une terre, une région, un pays ; pourquoi a-t-on privilégié le nom de celui qui identifie (Américo Vespucci) plutôt que celui qui "découvre" (Christophe Colomb) ; qu'est-ce que "découvrir" ; l'importance de l'erreur (Christophe Colomb se trompe souvent) ; pourquoi les indiens "n'ont pas réagi", mais pourquoi détruisent-ils Buenos Aires ; pourquoi ont-ils mis tant de temps à conquérir leur indépendance, "autant de temps" que les européens ont mis à conquérir le continent ; comment peut-on associer les massacres perpétrés par les européens à la gloire de Dieu... Les conclusions et les hypothèses qui en découlent sont variées et contradictoires. Elles donnent lieu à des débats acharnés, parce que tout le monde a quelques bribes de connaissances sur le sujet mais pas suffisamment pour comprendre véritablement la situation.

4. Consigne : "Quels sont les points qui vous paraissent prioritaires pour comprendre cette histoire et que vous voudriez que l'on creuse, ensemble, cette année. Vous devrez argumenter vos propositions pour convaincre l'ensemble de la classe". Travail individuel et confrontation en petits groupes : chaque groupe retiendra la proposition qui lui semble la plus intéressante parce qu'elle suscite le plus de débat en son sein. Mise en commun au tableau.

5. Lorsque toutes les propositions sont listées, répartition du travail. Soit, on décide d'un certain nombre d'ateliers à mener, soit d'exposés, soit de dossiers... qui seront des travaux essayant d'appréhender toute la complexité du problème et tentant de répondre aux premières questions formulées.

Hegel nous rappelle que notre adversaire le plus important c'est nous-mêmes : "*L'Esprit constitue pour lui-même son propre obstacle à surmonter*". Le conflit est d'abord en nous, entre nos habitudes et la nouveauté, entre nos certitudes et la découverte d'un autre possible. Les verrous sont dans nos propres têtes, entretenus par la peur de lâcher quelque chose qui apparaît comme confortable : point de vue consensuel, opinion communément admise, schéma de pensée qui a fonctionné jusqu'alors...

³ On en trouvera le descriptif dans Odette Bassis, *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, ESF, Paris, 1998.

⁴ José Emilio Pacheco, "Crónica de Indias", *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, Era, 1984.

Apprendre n'est-ce pas dépasser un conflit entre un savoir antérieur qui n'est plus opératoire et un nouveau savoir qui dérange, entre deux points de vue ? C'est justement le dépassement de la contradiction, de la résistance qui permet d'avancer. Les résistances qui sont en nous sont parfois si fortes qu'elles peuvent même provoquer des dérèglements physiques qui sont autant de violences exercées contre nous-mêmes.

Cet obstacle si puissant ne peut être que travaillé pour être franchi. C'est par le croisement de multiples situations où l'on peut vérifier que l'abandon d'une certitude ou la transformation d'un savoir ne nous met pas "en danger", que l'obstacle que nous sommes à nous-mêmes peut être franchi.

Paradoxe intéressant : l'esprit est l'obstacle et en même temps le moyen de franchir l'obstacle. La capacité à raisonner, à mettre en mots, à argumenter doit être entraînée pour dépasser le conflit.

3. Faire surgir les contradictions, les rechercher pour apprendre l'esprit critique

Pas de théories univoques mais des documents contradictoires qui obligent à se poser des questions, à opérer des choix, à prendre ses responsabilités

Rigoberta Menchú, symbole de la paix ou manipulatrice ?

Le débat autour de cette femme à qui le prix Nobel de la paix a été décerné en 1992 puis qui a été l'objet d'attaques virulentes par la suite, peut faire l'objet d'un travail intéressant sur les enjeux véritables de la situation actuelle en Amérique Latine.

1. Distribution de documents sur le personnage. Les groupes ont des documents très différents, certains mettant en avant son histoire et toute la bataille qu'elle mène en faveur de la dignité des indiens, d'autres l'accusant de mensonge et de manipulation. Travail de lecture individuel et de mise en commun de tout ce qu'on a compris en petits groupes.
2. Préparation d'un jeu de rôle. Chaque groupe apporte son témoignage à propos de l'action de cette femme.
3. Mise en commun : que s'est-il passé, quelles questions cela pose-t-il ?
4. Travail sur des documents abordant des questions historiques et politiques : les luttes indiennes pendant la colonisation, le processus d'indépendance, le rôle des *ladinos* (les métis), le problème de la terre, le rôle des Etats-Unis, etc.
5. Mise en commun sur ce qu'on a appris et sur ce que cela permet de remettre en cause, de questionner, de rectifier...

On laissera là les élèves avec tout ce questionnement qui déborde largement le cours d'espagnol.

Freud disait : "*Penser, c'est violent*". Et c'est bien cela qui fait peur par les temps qui courent : nos sociétés distillent l'interdiction à penser et l'assignation au consensus. Il faut pourtant rappeler que l'action de Martin Luther King, "apôtre de la non-violence" ne consistait pas à combattre l'agressivité mais à réveiller la combativité de ses concitoyens pour qu'ils puissent refuser l'injustice. Et Gandhi, de son côté, déclarait : "*Plutôt être violent que lâche*".

Le conflit est nécessaire à la construction de la personne. Ils doit être nommé pour que l'objet du conflit soit compris et que l'on n'entre pas dans la querelle de personnes. Le conflit oblige à se décentrer, à entendre le point de vue de l'autre, à comprendre qu'on fait partie du problème, à complexifier sa vision du réel. Lorsqu'il y a confrontation des idées, il y a nécessairement conflit. C'est le moteur du débat, l'occasion d'une rencontre avec l'autre. A-t-on besoin de s'asseoir à la même table quand on est tous d'accord ? Cette mise en mots du problème permet d'apprendre le dépassement, de reconnaître l'autre, comme capable, de travailler sur la peur — responsable de tant de violence—. Lorsque la peur empêche de transformer le problème en conflit ouvert, il se représente sous la forme de la violence aveugle et destructrice. Le conflit, s'il est travaillé, peut dégoûter du conflit.

"*L'enfant commode, c'est le rêve de l'éducation contemporaine... "bon", "obéissant", "gentil", "facile". Pense-t-on jamais à cet homme veule et lâche qu'il risque de devenir ?*" Janus Korczak

Mis en ligne le 31 mai 2008