



LES ÉLÈVES DIFFICILES : QUEL RÔLE POUR LES CADRES SCOLAIRES ?

Actes du séminaire 2013
Leysin, 12-13 décembre

Organisateur : Michel Guyaz
Éditrice des Actes : Simone Forster



Institut de recherche et de documentation pédagogique



Association des inspecteurs et directeurs
d'Écoles primaires de la Suisse romande et
du Tessin

LES ÉLÈVES DIFFICILES : QUEL RÔLE POUR LES CADRES SCOLAIRES ?

Actes du séminaire 2013
Leysin, 12-13 décembre

Organisateur : Michel Guyaz
Éditrice des Actes : Simone Forster

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique:

Forster, Simone (éd.). – Les élèves difficiles: quel rôle pour les cadres scolaires?: actes du séminaire de l'AIDEP, Leysin, 12-13 décembre 2013 / org. Michel Guyaz. – Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2014. -80 p.; 30 cm. – (14.5)

CHF 12.--

Mots-clés: Elève, Trouble du comportement, Difficulté scolaire, Prévention, Règlement de conflit, Attitude de l'élève, Comportement de l'enseignant, Autorité, Conduite de la classe, Climat de la classe, Sanction, Intervention, Chef d'établissement scolaire, Gestion d'établissement scolaire, Education compensatoire, Freinet Célestin, Education préscolaire, Enseignement primaire, Suisse romande

Remerciements

Nos remerciements vont à l'ensemble du personnel administratif de l'IRDP pour l'aide apportée. Plus particulièrement, nous remercions Françoise Landry pour son travail de relecture du texte ainsi que Nathalie Nazzari pour son travail de mise en page.

Afin de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé pour désigner de manière égale les personnes des deux sexes.

Cette publication est également disponible sur le site de l'IRDP
<http://publications.irdp.relation.ch/publications>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Photo de couverture: Maurice Bettex – IRDP

Table des matières

Message du président <i>Michel Guyaz</i>	3
---	---

Conférence

Comment soutenir et former des enseignants confrontés à des classes ou à des élèves difficiles ? <i>Jean-Claude Richoz</i>	5
---	---

Ateliers

De quelques ingrédients indispensables à la bonne marche d'un établissement <i>Nicole Dovat-Eichenberger</i>	47
Le soutien au comportement positif <i>Sylvain Jaccard</i>	50
Créer des structures sécurisantes : les unités scolaires différenciées (USD) <i>Leonia Menegalli & Mara Marcoli</i>	56
Cinq défis à relever face aux difficultés que posent les élèves <i>Marc Thiébaud & Loyse Lanz</i>	59
Une pédagogie préventive <i>Dina Borel & Roland Russi</i>	66
Scolarité obligatoire : quel soutien donner à ses différents acteurs ? <i>Michel Bussard</i>	71
Valais : des enseignants-ressources interviennent dans les classes difficiles <i>Brigitte Demuth & Jean-Paul Fai</i>	74
De quelques éclairages pour appréhender le phénomène des élèves difficiles <i>Olivier Ischer</i>	78

Message du président

Michel Guyaz

Chères et Chers collègues,
Inspectrices et inspecteurs,
Directrices et directeurs des établissements primaires de la Suisse romande et du Tessin,
Mesdames et Messieurs les intervenantes et les intervenants,
Mesdames, Messieurs,

Je vous remercie chaleureusement de votre présence à ce Séminaire et de l'intérêt que vous manifestez pour le thème de cette année : « Les élèves difficiles : quel rôle pour les cadres scolaires ? » Notre but est avant tout pragmatique : doter les inspectrices et les inspecteurs, les directrices et les directeurs d'établissements d'outils pratiques d'intervention. Cette option ne signifie pas l'absence de toute réflexion sur les causes des difficultés de comportement de nombreux élèves des classes primaires et enfantines. Pourquoi cette question devient-elle si aiguë aujourd'hui ? Est-ce un problème récent ? Assiste-t-on vraiment à une augmentation des cas d'élèves difficiles dans nos établissements ? Autant de questions qu'il convient assurément de se poser.

Les réponses apportées par les sciences sociales sont diverses et parfois même contradictoires : phénomène lié à la société de consommation, à l'économie de marché, à l'usage abusif des nouvelles technologies, des réseaux sociaux et des jeux violents, par exemple. S'ajoutent à ces diverses raisons : les conditions de vie en général et celles de certains quartiers dits difficiles en particulier, les maltraitances, le sentiment d'exclusion de certains élèves lié à leur culture d'origine ou à leur classe sociale, l'éclatement des familles, l'éducation parentale qui peine à fixer un cadre et des règles. Enfin, il convient de mentionner un facteur souvent oublié : l'institution scolaire elle-même avec ses inégalités de traitement, ses injustices et ses processus de sélection, lesquels peuvent engendrer des sentiments de frustration et de révolte.

A vrai dire, les problèmes de comportement ne sont pas une nouveauté ; ils sont en quelque sorte inhérents à l'institution scolaire. Il semble toutefois qu'ils sont en augmentation constante. En effet, tous les établissements de nos villes et de nos campagnes sont confrontés à cette problématique. Celle-ci pose de réels problèmes aux responsables scolaires, lesquels se sentent fréquemment déboussolés, démunis et parfois même dépassés.

Ce séminaire à travers divers éclairages va donc traiter de cette problématique à notre niveau : celui des cadres scolaires. Nous sommes en effet les personnes du dernier recours, celles que l'enseignant va trouver après avoir épuisé toutes les ressources et recettes pédagogiques dont il dispose, après avoir fait tout ce qu'il pensait pouvoir faire afin de rétablir un bon climat de travail dans sa classe. Souvent l'enseignant attend longtemps – trop longtemps car il court le risque de s'épuiser – avant de s'adresser à la direction. Il hésite, il redoute un aveu d'impuissance, d'incapacité à gérer sa classe. Le pas franchi, il attend une solution sans se douter que parfois les directrices et les directeurs sont aussi démunis qu'il l'est lui-même. Il n'est, en effet, pas facile de déchiffrer les raisons des difficultés de comportement de certains élèves. Pas facile non plus de décider des mesures à prendre pour que leurs conduites erronées cessent et que le climat de la classe s'améliore.

Cette question des élèves difficiles et du rôle des cadres scolaires sera donc au centre de nos préoccupations durant ce séminaire, lequel se déroule, comme en 2009, à Leysin. A l'époque, nous avions traité de la question « Ecole et impératif de qualité: oui mais comment?... ». Une thématique qui s'intéressait à tout ce qui touche à l'établissement et au management scolaire. Que faut-il faire, quelles mesures prendre, quelle gestion appliquer pour atteindre une meilleure qualité? En 2011, à Lugano (Cadro) au Tessin, nous avions traité du thème « Quelle école pour les années à venir? La solitude globale du citoyen postmoderne. » Les questions étaient nombreuses: quelles sont les finalités de l'école face à une société de plus en plus globalisée? Quelles sont les conséquences pédagogiques et sociales de l'usage des nouvelles technologies? Ces dernières, portent-elles en germe une nouvelle école? Face à ces changements, quelle éducation aux citoyennetés faut-il mettre en œuvre? Autant de questions qui s'intéressent à l'avenir de l'école et à sa vocation à l'ère de changements aussi importants que le fût jadis l'invention de l'imprimerie.

Votre comité, formé de quatre inspectrices et inspecteurs et de quatre directrices et directeurs, est très vite tombé d'accord sur l'importance de traiter de la question des élèves difficiles à laquelle, répétons-le, tous les établissements se trouvent confrontés. Avec l'appui immensément précieux de Simone Forster, nous avons réfléchi aux différents intervenantes et intervenants susceptibles de nous parler de leurs visions, de leurs approches et de leurs pratiques. Nous avons veillé à ce que tous les cantons latins soient représentés; il s'agit en effet de saisir les diverses manières d'appréhender la question des élèves difficiles soit les structures mises en place, les diverses mesures et manières de traiter du problème, etc. Nous avons donc fait appel à des personnes qui agissent sur le terrain ou qui vivent – ou ont vécu – des expériences originales.

Afin d'assurer un lien entre les différentes approches, nous avons demandé – et c'est une première je crois – à un «théoricien praticien», Jean-Claude Richoz, professeur formateur à la Haute école pédagogique de Lausanne, de nous «coacher» durant ces deux journées. Il présentera aussi ses manières de faire lorsqu'il est appelé à intervenir dans les classes difficiles de certains cantons. Je tiens à le remercier d'avoir répondu à notre invitation. Je remercie aussi toutes celles et ceux qui vont tenir des ateliers: Nicole Dovat-Eichenberger, Sylvain Jaccard, Leonia Menegalli et Mara Marcoli, Marc Thiébaud et Loyse Lanz, Dina Borel et Roland Russi, Michel Bussard, Brigitte Demuth et Jean-Paul Fai, et Olivier Ischer. Je vous souhaite à toutes et à tous de bonnes journées de travail et de réflexion.

12 décembre 2013

Comment soutenir et former des enseignants confrontés à des classes ou à des élèves difficiles ?

Conférence donnée par Jean-Claude Richoz,
Professeur formateur à la Haute école pédagogique de Lausanne,
dans le cadre du Séminaire de l'AIDEP à Leysin
les 12 et 13 décembre 2013

INTRODUCTION

De nombreux enseignants sont confrontés aujourd’hui à des élèves difficiles, en particulier dans les classes enfantines et primaires, qui perturbent leur enseignement et empêchent des classes entières de travailler. Déboussolés par la conduite de ces enfants intolérants à la frustration et réfractaires à toute règle, ils ne réussissent plus à maintenir un cadre de travail satisfaisant, se sentent impuissants et finissent par être dégoûtés d'exercer leur métier. Certains sont fatigués et démotivés au point de manifester des signes d'épuisement professionnel ou même de faire un burnout.

Comment les soutenir et quelle formation leur offrir pour les aider à affronter ces difficultés ? Idéalement, il faudrait pouvoir faire de la prévention ou en tout cas intervenir avant que les situations ne dégénèrent gravement. Le problème est que les enseignants qui rencontrent des difficultés attendent trop longtemps avant de demander de l'aide. Ils tardent à en parler pour diverses raisons :

- par crainte d'être jugés par leurs collègues ou leur direction ;
- parce que c'est un constat d'échec pour eux ;
- parce qu'ils espèrent jusqu'au bout pouvoir sauver la situation et la face ;
- parce qu'ils sont fragilisés et n'ont plus assez de force pour réagir adéquatement ;
- parce qu'ils attribuent les comportements problématiques des élèves à des difficultés avant tout extrascolaires, principalement familiales ;
- parce qu'ils se sentent impuissants à résoudre les problèmes dans leur classe ;
- etc.

Cette conférence n'a pas pour intention d'expliquer comment faire pour soutenir ou former les enseignants confrontés à de telles difficultés. Son but est simplement de partager l'expérience acquise au fil des années dans des cours mis sur pied dans le cadre de la formation continue à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne pour justement aider des enseignants à gérer des classes et des élèves difficiles. Le programme habituel comprend une première journée de cours, plus trois après-midi répartis sur environ trois mois, soit 20 heures au total. L'expérience montre que c'est le temps nécessaire pour aboutir à une véritable formation, qui permette aux enseignants en difficulté de s'approprier les moyens proposés et qui surtout leur redonne du courage et du plaisir à exercer leur métier. Parce qu'ils ne peuvent pas investir autant de temps, certains établissements organisent des formations plus rapides, sur une journée ou même un seul après-midi, mais ces interventions ne donnent pas toujours de bons

résultats. Ce sont des séances d'information ou de sensibilisation, mais pas de réelles formations. Elles engendrent même parfois des pratiques caricaturales qui découragent plus les enseignants concernés qu'elles ne les aident. Ils en viennent alors à dire : « J'ai tout essayé, mais cela ne marche pas. »

Les enseignants en difficulté ont besoin de temps pour changer certaines de leurs habitudes de fonctionnement et pour se reprendre. Ceux qui sont confrontés à des situations difficiles sont souvent très découragés, fatigués, voire dégoûtés par ce qu'ils vivent. Ils doivent tout d'abord retrouver du courage et l'espoir qu'il leur est possible de changer les choses. Sur la base d'expériences de réussite, il faut leur indiquer très concrètement quel chemin suivre et comment s'y prendre pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Cela implique une forme de guidance et de soutien moral qui s'inscrivent forcément dans la durée. On peut concevoir cette aide comme un processus d'accompagnement plus ou moins soutenu, en fonction des besoins des individus. Le but principal est de les aider à se « remettre en selle » et à retrouver une véritable posture d'enseignant devant leurs élèves. Pour la majorité d'entre eux, l'expérience montre que ce processus prend deux à trois mois pour s'accomplir. C'est beaucoup plus compliqué et la réussite n'est pas forcément au rendez-vous avec les enseignants qui vont mal (crise totale de confiance, sentiment profond d'impuissance, ras-le-bol généralisé, grosse fatigue, épuisement, mal-être, etc.) et avec ceux dont la présence en classe est insuffisante.

Pour restaurer un climat de travail dans des situations difficiles, il est nécessaire de rétablir une relation d'autorité, mais en même temps aussi une relation affective avec les classes ou les élèves concernés. Il n'est pas possible de faire l'économie de la relation affective, en prenant uniquement des mesures de recadrage, sans soulever une plus ou moins grande résistance chez les élèves. Après avoir défini quelques notions et expliqué les principales raisons qui nous valent autant de difficultés de discipline depuis quelques années, cette conférence traitera donc aussi bien de questions d'autorité, de règles, de sanctions, que de rituels et d'activités affectives à instaurer pour soigner la relation avec les élèves.

QU'EST-CE QU'UNE CLASSE DIFFICILE ?

Une classe est dite « difficile » quand l'enseignant(e) est empêché d'exercer correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables. Une classe est rarement difficile dès la rentrée. Elle commence à devenir difficile en septembre-octobre et si l'on ne réagit pas, pose ensuite de sérieux problèmes dès la mi-novembre.

Deux enquêtes, l'une menée en Suisse allemande sur 600 classes par l'Institut de Pédagogie de l'Université de Berne (Schönbächler, 2005) et l'autre sur 555 classes dans le canton de Vaud (Richoz & Pasche, 2009), montrent que 21,5% et respectivement 26,6% des classes sont considérées comme « assez » ou « très difficiles » à gérer par leurs enseignants. Il faut relever que dans 75% des classes, il est « facile » ou « assez facile » d'enseigner, mais aussi se rendre compte que dans une classe sur quatre, les enseignants rencontrent de grandes difficultés.

QU'EST-CE QU'UN ELEVE DIFFICILE ?

Un élève est perçu comme « difficile » quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner et s'occuper correctement du reste de la classe. Un élève n'est pas « difficile » en soi, en tant que personne. Il est « difficile à gérer » à cause des comportements qu'il manifeste.

Les résultats de l'enquête publiée par l'Université de Berne (Schönbächler, 2005) font état de 1.95 élèves « difficiles » par classe de vingt élèves en moyenne. Sur l'ensemble de l'échantillon, les résultats dans le canton de Vaud montrent que 4 à 5 élèves posent des difficultés aux enseignants par classe, un peu moins de deux pour des raisons scolaires et trois pour des raisons comportementales. Cela représente environ 25% des élèves si l'on cumule les deux types de difficultés et un peu plus de 15% en ne tenant compte que des difficultés comportementales. Ces moyennes ne correspondent toutefois pas à la réalité des 26,6% de classes qui posent problème et dans lesquelles la présence d'élèves « difficiles » augmente de manière significative. Dans ces classes-là, si l'on tient compte de toutes les difficultés, on a une moyenne de 7 élèves difficiles par classe, ce qui représente à peu près un tiers de l'effectif. Si l'on ne prend en compte que les problèmes disciplinaires, la moyenne est de 5 élèves difficiles, soit à peu près le quart d'une classe. C'est une proportion assez élevée.

Les résultats de l'enquête vaudoise montrent que le nombre d'élèves difficiles constitue un facteur important dans les difficultés ressenties par les enseignants. On peut penser que deux ou trois élèves difficiles sont encore gérables, mais qu'au-delà de trois, les enseignants éprouvent de plus en plus de peine à faire leur travail. Le fait le plus paradoxal dans ces situations est qu'une classe peut comprendre plus d'une quinzaine d'élèves (sur 20) disciplinés et bien disposés à travailler et être malgré tout considérée comme « assez » ou même « très difficile » à gérer par l'enseignant à cause d'une minorité de perturbateurs.

TROIS TYPES D'ELEVES DIFFICILES

Partant des énoncés que l'on entend régulièrement dans la bouche des enseignants eux-mêmes, on peut distinguer trois principaux types d'élèves difficiles:

- L'élève « **perturbateur** » est un élève qui bavarde souvent, dérange la classe, ne respecte pas les règles, chahute, fait rire, attire l'attention et distrait ses camarades, interrompt l'enseignant, fait intentionnellement du bruit ou des bruitages, émet souvent des remarques ou des commentaires, etc.
- L'élève « **agité** » est un élève qui ne se tient pas tranquille sur sa chaise, se lève, se déplace, peine à être attentif, se laisse facilement distraire, joue et fait du bruit avec son matériel, est impulsif, interrompt les autres, prend spontanément la parole, peine à terminer son travail, fait autre chose, est peu ou mal organisé, oublie ses affaires, etc.
- L'élève « **opposant** » est un élève qui refuse de travailler, refuse de faire ce qui lui est demandé, ne fait pas ses devoirs, ne veut pas obéir, conteste, exprime ouvertement son désintérêt, provoque, répond à l'enseignant, défie, se met en colère, est grossier, insulte, menace, fait des crises, etc.

LES FACTEURS DETERMINANTS

Qu'est-ce qui fait qu'un élève particulier, à un moment donné, devient « plus difficile » ou même « ingérable » aux yeux d'un ou de plusieurs enseignants ? En dehors d'un diagnostic posé par un spécialiste, qui permet de distinguer le comportement difficile « normal » de celui causé par une raison médicale, voici les principaux facteurs qui jouent un rôle déterminant :

- Le premier est le degré de tolérance des enseignants concernés, ainsi que leur capacité à gérer et à supporter les perturbations qu'occasionnent de tels comportements dans le cours de leur enseignement.
- L'acceptation ou non des comportements d'indiscipline présentés par un élève dépend en second lieu de leur nature, de leur fréquence, de leur durée et de leur intensité. Un fait essentiel, qui pousse à bout les enseignants les plus compétents et les plus patients, est la répétition de comportements perturbateurs. Passé un certain seuil, la situation devient insupportable, voire ingérable pour les enseignants et l'élève est qualifié de « difficile ».
- Quand un élève manifeste des comportements perturbateurs répétés, il développe une sorte de *manière d'être* permanente, une attitude aussi bien verbale que non verbale dont il ne peut à la longue plus se défaire. Si tous les enfants peuvent se montrer « difficiles » en réponse à un problème donné ou à une contrainte particulière, certains adoptent en permanence des comportements d'opposition, de désobéissance, voire de provocation, et établissent ainsi un véritable mode relationnel. Quand c'est le cas, l'élève est prisonnier d'habitudes comportementales et acquiert rapidement la réputation d'élève « difficile ».
- La faculté d'un individu de s'adapter à tel ou tel environnement est un autre critère important qui détermine si un élève est vécu comme « difficile ». Un élève peut se montrer insupportable dans un cours avec un enseignant X et avoir un comportement tout à fait correct dans un autre cours avec un enseignant Y. La faculté de s'adapter est donc aussi un critère important qui détermine si un élève apparaît « difficile » dans telle ou telle classe.
- Un autre facteur essentiel est le *degré d'intrusion* des comportements indisciplinés dans le déroulement de l'enseignement. Plus un comportement d'indiscipline détourne l'attention des élèves de la tâche scolaire et nécessite une réaction qui pousse ou oblige l'enseignant à interrompre le cours de son enseignement, plus l'élève responsable a des chances d'être progressivement considéré comme « difficile ». Une attitude distraite ou inattentive, un élève qui rôve ou même somnole la tête enfouie dans ses bras sur son pupitre, n'entraînent pas la même réaction qu'un comportement impulsif, provocateur ou agressif. Parfois, l'enseignant ne va même pas y réagir, car il ne s'en rend pas compte. Lorsque les enseignants se plaignent qu'un élève perturbe leur enseignement et le travail de ses camarades, la raison est que les comportements fautifs provoquent une rupture dans le cours de leur enseignement. La multiplication de ces ruptures les empêche d'exercer la fonction pour laquelle ils sont engagés, à savoir enseigner, et les élèves qui leur paraissent responsables de cet état de fait entrent dès lors dans la catégorie des élèves qualifiés de « difficiles ».
- Un facteur développemental peut favoriser l'installation d'un tel mode relationnel problématique. Tous les enfants traversent des phases où ils posent des problèmes de comportement plus délicats à gérer et à supporter. Ces périodes critiques, comme par exemple les phases d'opposition durant la petite enfance et l'adolescence, entraînent parfois l'installation d'habitudes comportementales et de dysfonctionnements relationnels qui suffisent à faire acquérir à certains individus la réputation d'enfants ou d'élèves « difficiles ». Ils transgressent les règles de manière quasiment volontaire, dans un besoin d'opposition à l'adulte motivé par la nécessité de construire leur personnalité. Ils se font « remarquer » justement parce qu'ils s'opposent, refusent systématiquement de faire ce qu'on leur demande, adoptent pour ainsi dire en permanence une attitude de rebelle. Ces comportements

liés avant tout à une étape passagère de leur développement se figent en mauvaises habitudes, sont renforcés par une attention excessive ou des réponses inadaptées. Certains élèves se font de cette manière repérer, agacent, dérangent ou même indisposent tellement les enseignants par leur attitude, qu'ils finissent par être considérés comme des élèves « difficiles ». Un cercle vicieux alors s'installe et il ne leur reste souvent plus qu'à correspondre aux attentes négatives qui sont placées sur eux.

- La difficulté des enseignants à sanctionner de manière appropriée ou l'insensibilité d'un élève à toute forme de sanction constitue un autre facteur qui peut s'avérer également déterminant. Il amène les enseignants à se sentir impuissants à prendre des mesures, à ne plus savoir que faire et à considérer que certains élèves sont très « difficiles », voire ingérables.
- La qualité de la relation existant entre un élève et ses enseignants joue enfin évidemment un rôle immense, que l'on peut très bien mesurer quand elle est bonne. Il arrive qu'un élève soit vécu comme « difficile » par un ou plusieurs de ses enseignants, mais pas par un autre avec lequel il a un bon contact et entretient une très bonne relation affective. Quand la relation avec un enseignant est « pourrie », l'élève va plus facilement mal se comporter et être considéré comme « difficile ». Quand elle est très bonne, il est plus difficile à l'élève de « chahuter le prof », donc il a peu de chance de tomber dans la catégorie des « élèves à problèmes ».

DES CONSTATS RECURRENTS

Dans les degrés enfantin et primaire, les enseignants sont de plus en plus souvent confrontés à des élèves difficiles qui, par leurs comportements perturbateurs, dérangent la bonne marche des classes et entravent le travail scolaire. Ces situations sont lourdes à porter pour les enseignants et leur évolution n'est en général pas très rapide. Il arrive fréquemment que des problèmes surgissent dès les premiers jours de l'année scolaire et que plusieurs mois plus tard, aucune amélioration significative ne se dessine. L'observation des moyens mis en œuvre pour résoudre de telles situations et les remarques des enseignants conduisent à faire les constats récurrents suivants :

- les pratiques habituelles pour gérer ces situations (mesures prises en classe, réunions d'équipes pluridisciplinaires, réseaux, etc.) sont lentes et pas forcément efficaces. L'intervention de nombreux spécialistes conduit à une « psychologisation » de la prise en charge des élèves difficiles au détriment d'une action d'abord éducative des enseignants ;
- les informations entre les enseignants et les spécialistes qui interviennent en marge de l'école circulent souvent à sens unique. Les enseignants disent « informer et ne rien recevoir en retour ». Ils déclarent perdre beaucoup de temps et d'énergie à cause du manque de communication et de coordination des actions ;
- les transmissions d'informations utiles lors des changements de cycle ou d'année sont insuffisantes ou parfois même inexistantes. De nombreux enseignants pensent que la peur de coller des étiquettes sur certains enfants est une « fausse bonne idée » qui ne favorise pas le suivi des situations et la prise de mesures adéquates et rapides ;
- la répartition des tâches entre enseignants et directions n'est pas toujours claire. Certains enseignants prennent sur eux des tâches qui ne sont pas de leur ressort et tardent à transmettre des demandes de suivi avec des dossiers solidement étayés à leur direction. Ils se plaignent de ne pas être assez soutenus ;

- de nombreux enseignants ont tendance à attribuer les comportements problématiques des élèves à des difficultés extrascolaires, principalement familiales. Comme ils pensent que les causes des problèmes se situent en dehors de l'école, ils attendent aussi que les solutions viennent de l'extérieur (parents, direction, spécialistes), au lieu de se déterminer à agir eux-mêmes dans le cadre de leur classe. Cette croyance causaliste est démobilisante et contribue à la persistance ou même à l'aggravation des problèmes. Certains enseignants en viennent à considérer qu'ils sont impuissants à agir;
- les enseignants ne prennent la plupart du temps pas la peine d'écartier d'abord l'hypothèse éducative, c'est-à-dire d'observer si l'enfant réagit à un recadrage effectué en classe ;
- les enseignants sont régulièrement peu soutenus et parfois même critiqués par les parents des enfants qui posent problème ;
- les enseignants et les directions d'établissements rencontrent de grandes difficultés à impliquer les parents et à les amener à accepter de prendre les mesures nécessaires pour apporter une aide aux enfants les plus perturbés, qui souffrent par exemple d'hyperactivité, de troubles affectifs ou de troubles du comportement ;
- ces situations engendrent découragement, fatigue, usure et conduisent finalement à un désinvestissement des enseignants.

POURQUOI DE PLUS EN PLUS D'ELEVES DIFFICILES ?

Les raisons qui font que les situations d'enseignement deviennent plus difficiles et touchent des classes d'élèves de plus en plus jeunes sont nombreuses et complexes et il n'est pas possible de les passer toutes en revue ici: évolution de la société et crise des valeurs traditionnelles; difficultés familiales et déficiences éducatives; enfants souffrant de troubles du comportement; manque de motivation, paresse, attitudes de certains élèves; pénibilité de la profession et difficultés des enseignants eux-mêmes; méthodes et programmes d'enseignement inadaptés; sélection et échec scolaire; consumérisme, zapping, individualisme exacerbé; violences diverses engendrées par les crises socio-économiques, etc.

Parmi ces divers éléments d'explication, la défaillance éducative précoce joue un rôle important. Trop souvent absents ou trop accaparés par leur travail, certains parents actuellement peinent en effet à assumer l'éducation de leurs enfants, sont désemparés ou parfois même complètement dépassés. D'autres sont convaincus de l'importance d'un cadre éducatif structurant, mais n'arrivent pas à le poser et à le faire respecter. Eduqués de manière laxiste, sans repères et limites, ces enfants ne supportent pas la frustration dès qu'ils arrivent à l'école. Ils s'emportent, font des crises, qui peuvent parfois devenir violentes, dès la moindre contrariété. Que la défaillance éducative précoce soit une cause importante des problèmes de comportement de certains enfants en classe apparaît à l'évidence quand les enseignants entreprennent de manière déterminée un travail de recadrage éducatif. La preuve en est que, dans un grand nombre de cas, les enfants réagissent très rapidement aux mesures qui sont mises en place et redeviennent des élèves normalement disciplinés en quelques semaines.

Les manques éducatifs ne sont pas seuls en cause. Un petit nombre d'élèves posent aussi de graves problèmes parce qu'ils souffrent de troubles du comportement. Les troubles avec déficit d'attention et hyperactivité (TDAH) sont les plus fréquents. Ils ont pour principaux symptômes l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité, qui se combinent de diverses manières. Le TDAH affecte 3 à 5% des élèves en âge scolaire, plus souvent les garçons que les filles. Les enfants souffrant de ce trouble ne sont pas très nombreux, mais ils jouent assez souvent un rôle important dans l'émergence de situations d'enseignement difficiles. Il suffit d'en avoir un dans une classe pour perturber gravement le travail de l'enseignant et de tous les élèves.

À l'origine de l'agitation et de l'indiscipline dans les classes ne se trouvent pas que des élèves perturbés par des carences éducatives ou des troubles du comportement. Un nombre de plus en plus grand d'élèves sont dans une grande détresse psychologique suite à des difficultés familiales, des événements stressants ou tout simplement l'évolution problématique de la société. Leur état les empêche de se comporter normalement comme élèves et ils manifestent leur souffrance dans le cadre scolaire, dans l'espoir peut-être qu'elle sera perçue par les enseignants. L'institution scolaire est elle-même aussi source de tension, d'humiliation et de souffrance pour un certain nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, qui subissent des échecs à répétitions et se sentent les victimes des processus de sélection inhérents au système.

Comme élément d'explication en ce qui concerne les élèves, il importe encore de relever que les enfants entrant à l'école depuis une dizaine d'années sont passablement différents de ceux des années huitante ou même nonante. L'élève actuel possède des compétences que n'avaient pas ses prédecesseurs. Il est né avec les technologies nouvelles et a l'art d'effectuer plusieurs choses à la fois. Il zappe devant la télé, surfe sur internet, chatte, blogue, tout en faisant en parallèle ses devoirs. Il effectue un exercice de maths tout en l'entrecouplant de deux ou trois pauses pour envoyer des SMS. Indépendamment des phénomènes de cyberdépendance auxquels les enfants et adolescents peuvent être particulièrement vulnérables, ce fonctionnement multitâche augmente la difficulté à se concentrer et peut engendrer une forme de difficulté ou même de détresse psychologique, à cause de l'excès d'informations qui parviennent au cerveau. Actuellement, on constate à tous les degrés de la scolarité que pas mal d'élèves ont effectivement de la peine à se concentrer sur leur travail, à se mettre en projet, à réfléchir rigoureusement, à produire un effort intellectuel prolongé.

Autre phénomène, il leur est également très pénible d'attendre et de différer la réalisation de leurs désirs. Ils sont de plus en plus individualistes et très centrés sur leur envie du moment. Ils appartiennent à la génération du « tout est bon, pourvu que cela change », du « tout est permis », du « tout est possible » et du « tout, tout de suite ». Les comportements et les attitudes des élèves sont aujourd'hui indéniablement façonnés par la publicité, la mode et les médias. Les valeurs de la société et de l'univers virtuel dans lequel ils évoluent ne sont à l'évidence pas les mêmes que celles que l'école essaie de leur inculquer. On peut même dire qu'il existe un véritable fossé entre les valeurs de l'école et celles des secteurs économique et médiatique qui règnent presque partout en maîtres. Les enseignants le constatent et « rament » constamment à contre-courant pour aider les élèves à donner sens à leur travail, leur apprendre le goût de l'effort et le respect des règles de la vie sociale. Le problème est que le courant est fort et que les valeurs que prône l'école sont beaucoup moins séduisantes que celles qu'on leur fait miroiter dans les émissions de téléréalité. À bien des égards, on peut considérer que ces influences qui pénètrent ainsi dans l'école depuis quelques années sont anti-éducatives et qu'elles rendent la tâche des enseignants plus difficile.

Dans l'ensemble, les élèves sont effectivement peu concentrés, peu disposés à se mettre au travail et peu enclins à l'effort. Un petit nombre d'entre eux se comportent même de plus en plus comme des consommateurs au supermarché ou des téléspectateurs devant leur écran de télévision, avec des habitudes qui n'ont pas leur place dans une salle de classe. Ils bavardent sans arrêt avec leurs voisins, font des commentaires à haute voix, sont insolents, rigolent sans se gêner, se lèvent quand l'envie les prend d'aller faire une petite balade ou même se mettent à boire et à grignoter comme quand ils sont devant la télé. Ils n'ont pas intégré la notion de travail et ne savent même pas qu'on vient en classe pour travailler. Ces attitudes poussent de plus en plus les enseignants dans un rôle de vendeurs de savoir pour consommateurs exigeants et gâtés. Les élèves de ce genre ne sont pour l'instant pas très nombreux, mais leur nombre est en augmentation. Ils passent leur temps à perturber le travail de leurs camarades et à

mettre les enseignants en échec. Ils occupent une place dans les classes, mais gaspillent totalement la chance qu'ils ont d'aller à l'école. Comment gérer ces élèves fascinés par la facilité, ennemis du moindre effort, qui dédaignent ostensiblement les savoirs et ne partagent apparemment aucune des valeurs véhiculées par l'école ?

CRISE DE CONFIANCE ET D'AUTORITÉ DES ENSEIGNANTS

Les difficultés que connaît l'école sur le plan de la discipline ont également des racines du côté des enseignants. Comme les parents, ceux-ci traversent aussi actuellement une grosse crise de confiance, qui est à la fois une crise d'autorité et d'identité professionnelle. En les côtoyant dans les établissements, on constate un peu partout qu'un bon nombre d'entre eux, débutants mais aussi plus expérimentés, rencontrent des problèmes d'autorité. Certains n'arrivent plus à se faire obéir, à se faire écouter et respecter, même par de jeunes enfants. Ils n'osent plus adopter une position d'autorité, de peur de passer pour autoritaires. Beaucoup doutent également d'eux-mêmes, de la justesse et de la légitimité de leurs interventions, de leur rôle. Ils hésitent devant les nouvelles tâches à accomplir, en particulier celle d'éducation qu'ils doivent de plus en plus assumer et qu'ils disent n'avoir pas choisie. Ils ne se sentent pas légitimés à poser un cadre et à le faire respecter. Ils ont perdu leurs repères et leurs convictions en ne se faisant plus confiance. Cette crise les affaiblit et parfois même les paralyse dans leur action et leur engagement. Subissant les pressions des élèves, des parents et parfois même de la hiérarchie, ils sont en proie au doute et à diverses peurs qui les empêchent de manifester la détermination nécessaire quand il s'agit de faire face aux situations difficiles qui se présentent.

Emportés par la tendance générale qui rejettait l'éducation autoritaire à l'ancienne et prônait une éducation nouvelle basée sur la relation affective, le respect et l'autodiscipline de l'enfant, les enseignants se sont sentis de plus en plus culpabilisés de faire preuve d'autorité et ont désappris à le faire de manière adaptée à l'âge et au développement des élèves. Dans cette conception très participative et égalitaire de l'éducation, on a considéré que l'enfant est une personne, mais en oubliant qu'il n'est pas une grande personne, qu'il n'est pas encore capable de vraiment faire preuve d'autodiscipline et qu'il a des apprentissages essentiels à effectuer, en particulier apprendre à supporter la frustration et intégrer la notion d'interdit. On a aussi oublié que l'apprentissage des règles de la vie sociale s'effectue en plusieurs étapes et que l'enfant doit les franchir l'une après l'autre sous peine de n'accéder qu'à une autonomie immature et irresponsable. Ces oubliés fâcheux expliquent en partie pourquoi les enseignants doivent actuellement dépenser beaucoup de temps et d'énergie à gérer des problèmes de discipline, notamment dans les classes enfantines et primaires.

UN CADRE DE TRAVAIL LAXISTE OU MAL POSE

La crise de confiance et d'autorité des enseignants a actuellement pour conséquence une gestion de classe souvent trop peu cadrante, voire laxiste. Un certain nombre de cas difficiles ne sont en effet rien d'autre que des classes dans lesquelles les enseignants ont laissé les situations se détériorer en ne réagissant pas assez tôt ou en réagissant mal face à des problèmes qui n'étaient pas graves au départ : bavardages, bruitages, prises de parole spontanées, recherche d'attention de certains élèves, etc. Les bavardages, considérés trop souvent comme un problème mineur en sont un très bon exemple. Le problème est qu'ils se développent de manière inattendue et finissent par s'amplifier au-delà du supportable et de l'acceptable. Si, dans une classe, les bavardages ne sont pas fermement cadrés dès leur apparition, ils deviennent progressivement très difficiles à contenir et peuvent amener une situation à gravement se détériorer. C'est assez souvent cette escalade dans l'évolution des bavardages qui explique pourquoi certaines classes deviennent ingérables au bout de quelques mois et pourquoi l'enseignant s'épuise.

Pourquoi est-il difficile de réagir ? Tout d'abord, parce que cette évolution commence de manière quasi imperceptible et qu'au moment où l'enseignant s'en rend compte, elle est déjà assez généralisée, si bien qu'il n'est plus très simple d'intervenir. Il est également difficile de réagir, car pour stopper l'escalade, il serait nécessaire de rappeler les règles et ensuite de sanctionner sans hésiter les bavards. Or sanctionner n'est pas une compétence très développée chez les enseignants. Confronté aux bavardages, l'enseignant commence normalement par estimer que ce n'est pas si grave. Il avertit, puis menace à quelques reprises. Quand cela va trop loin, il finit peut-être par sanctionner, mais alors souvent sans la conviction ni la détermination suffisante pour que les mesures prises soient vraiment efficaces et dissuasives. Quand on les interroge pour comprendre leurs réactions dans ces situations, un grand nombre d'enseignants disent qu'ils hésitent à sanctionner, car ils pensent que la sanction est un échec dans la relation éducative. Ils se sentent également culpabilisés de sanctionner, car ils ont peur de passer pour autoritaires et de ne plus être appréciés par les élèves. Ou bien alors, ils ne savent pas comment sanctionner et leurs interventions pour faire cesser des comportements indésirables s'exercent essentiellement sur un mode punitif. Le fait d'être dans le registre de la punition plutôt que dans celui de la sanction ne produit pas le résultat escompté et achève de les persuader que les punitions sont inefficaces et qu'il ne leur reste plus qu'à essayer de persuader les élèves de s'auto-discipliner. Cette confusion entre sanction et punition fait qu'un certain nombre d'enseignants se retrouvent paralysés dans l'inaction face à l'indiscipline qui se développe, soit parce qu'ils ont peur de tomber dans l'autoritarisme, soit parce qu'ils rêvent d'une éducation sans sanction.

Le laisser-aller dans la mise en place et la gestion du cadre de travail trouve la plupart du temps son origine dans une définition peu claire et surtout lacunaire des règles de travail. Les élèves ont besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir apprendre et ont également besoin de règles pour se structurer. L'enseignant doit être le garant des règles du travail et de la vie de classe, comme l'est un arbitre sur un terrain de football. Les observations faites dans les écoles montrent que certaines classes ou certains élèves deviennent difficiles simplement parce que les règles de travail en classe n'ont pas bien été établies. Voici par exemple trois listes de règles élaborées dans diverses classes, qui toutes ont commencé à poser des problèmes en cours d'année :

1. Règles de vie d'une classe de 3P

1) Je chuchote 2) Je ne recopie pas 3) Je ne fais pas le fou 4) Je marche dans la classe 5) J'écoute ce que dit la maîtresse 6) Je peux dire à la maîtresse quand on m'embête 7) Je ne dis pas de vilains mots 8) Je lève la main quand je veux dire quelque chose 9) Je respecte la maîtresse, mes camarades et leurs affaires 10) Je ne joue pas en classe 11) Je ne dépasse pas les autres dans la colonne 12) Je ne me moque pas des autres 13) Je ne mens pas.

Ces règles ont été signées par les enfants et affichées en classe.

2. Règles de vie d'une classe de 5P

1) Je me mets en colonne par deux à la sonnerie 2) Je range ma table (dessus et dessous) chaque jour à la fin de l'heure et la nettoie quand il le faut 3) Je soigne la qualité de mon écriture et la présentation de mes travaux 4) J'inscris mon prénom sur toutes les fiches qui me sont distribuées 5) Je circule calmement dans les couloirs 6) Je fais mes devoirs et les rends à temps 7) Je fais signer l'agenda, les évaluations et les punitions pour le jour demandé 8) Je lève la main pour prendre la parole 9) Je me tais et j'écoute celui qui parle 10) Je suis attentif/attentive à mon langage 11) Je respecte physiquement et moralement mes camarades 12) Je soigne mon matériel et celui des autres.

Ces règles ont été signées par les enfants, contresignées par les parents et affichées en classe.

3. Règles de vie d'une classe de 6P

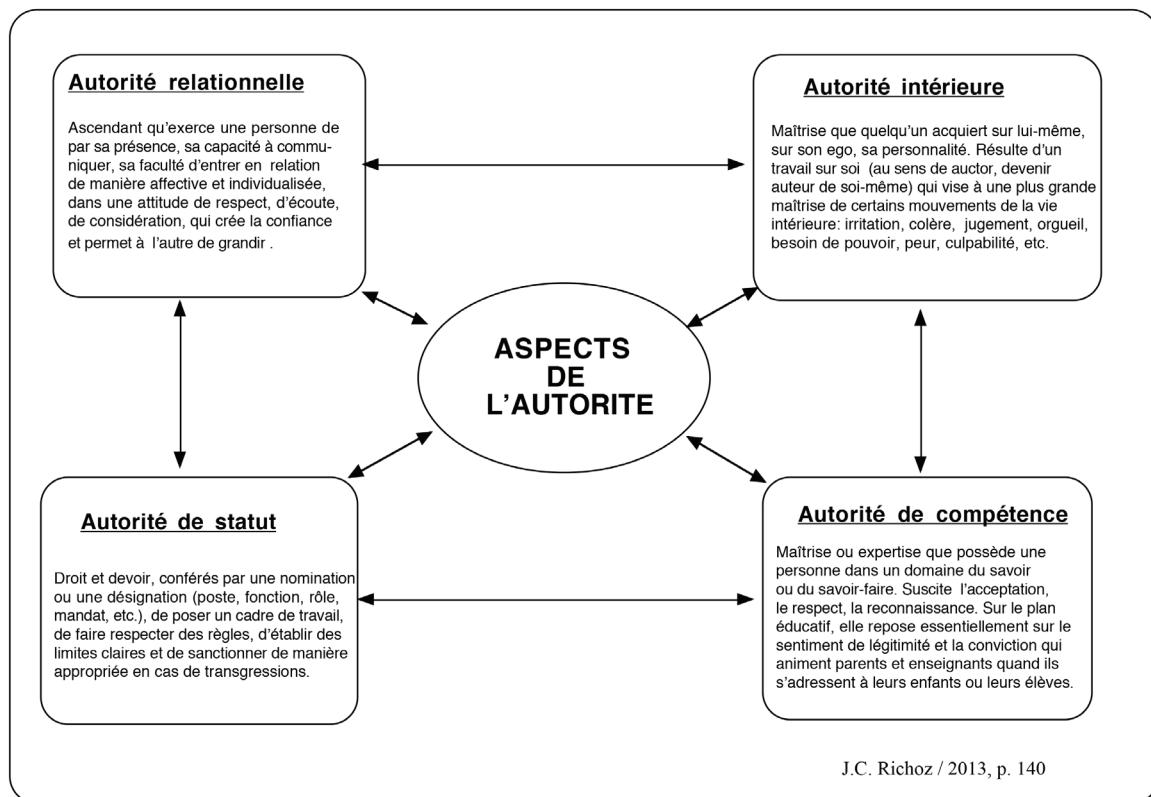
1) J'arrive à l'heure en classe 2) Je me tiens tranquille 3) Je reste assis sans me balancer 4) Je travaille en silence 5) Je suis poli et ne réponds pas 6) J'ai toutes mes affaires à ma place (livres, cahiers, trousse) 7) Ma table est rangée (dessus et dessous) 8) Je lève la main pour poser une question 9) Je ne mange ni ne bois en classe 10) Je fais mes devoirs 11) Je respecte mes camarades 12) Je fais signer mon agenda à la fin de la semaine.

Ces exemples sont représentatifs des règles mises en place dans bon nombre de classes aujourd'hui. Les premiers sont inspirés d'une pratique qui préconise de construire et de discuter les règles avec les élèves en début d'année, de les écrire en « je » et à la forme positive, de les faire signer par les enfants et de les afficher. Parfois cette façon de faire fonctionne, mais beaucoup d'enseignants doivent constater, malgré tout le soin apporté à élaborer les règles avec les élèves, qu'elles sont plus ou moins rapidement peu respectées. Le problème vient premièrement du fait que, dans ces listes, les règles les plus importantes pour l'établissement d'un cadre de travail manquent ou ne sont pas clairement explicitées; deuxièmement que l'enseignant est le garant institutionnel de la loi dans la classe et qu'il doit la faire respecter avant tout à partir de son autorité de statut et non de décisions convenues avec les élèves; troisièmement que cette manière de faire ne tient pas suffisamment compte de l'âge des élèves et qu'elle fait trop précocement appel à une capacité d'autonomie, qui n'est pas encore mature et responsable.

Telles qu'elles sont définies, ces règles ne suffisent la plupart du temps pas à poser un bon cadre de travail et il n'est pas étonnant que l'indiscipline apparaisse après quelques semaines. Quand le cadre n'a pas été bien établi, les situations commencent régulièrement à dégénérer au cours du mois d'octobre et, vers la mi-novembre, les difficultés s'aggravent au point que l'enseignant ne peut souvent déjà plus très bien faire son travail. Il lui faut alors essayer de recadrer, mais suivant l'âge des élèves, il est évident qu'il est plus difficile de redresser la barre en cours d'année que de directement bien commencer.

RETABLIR UNE RELATION D'AUTORITE

Les difficultés que l'on rencontre actuellement dans les classes ont malgré tout un côté très positif. Après des années d'idéalisme éducatif et de trop grande permissivité, elles viennent nous rappeler l'importance de l'autorité dans l'éducation des enfants et la nécessité d'un cadre structuré pour permettre aux enseignants d'accomplir leur travail. Depuis les années septante, l'idée d'autorité est essentiellement chargée de connotations négatives. Elle évoque pour beaucoup de personnes l'abus de pouvoir, la contrainte, l'obligation, l'interdit. Il est évident que l'autoritarisme à l'ancienne a été et est toujours destructeur pour la personnalité, mais le manque d'autorité a de graves conséquences lui aussi. Nous en avons maintenant la preuve. L'atteinte des objectifs scolaires et éducatifs n'est possible que s'il règne un climat de travail positif et sécurisant dans les classes. C'est la tâche des enseignants, soutenus par leur direction, de le garantir en assumant d'exercer une relation d'autorité. Il ne s'agit pas de revenir à un autoritarisme dépassé, mais d'apprendre à poser, avec bienveillance et détermination, une nouvelle forme de relation d'autorité qui repose sur l'harmonieux équilibre de quatre composantes. Le schéma ci-dessous présente ces quatre composantes et leurs interactions :



L'**autorité de statut** est la composante première sur laquelle se fonder pour exercer une relation d'autorité dans une classe. On peut la définir comme l'autorité de droit, qui confère à une personne, par une nomination ou une désignation (poste, fonction, rôle, mandat, etc.), un pouvoir légalement reconnu, d'exercer une fonction. On dit d'elle *qu'elle a l'autorité* ou qu'elle est autorisée à agir, à exercer son pouvoir. En classe, l'autorité de statut donne le droit institutionnellement défini par les lois et règlements d'exiger et d'obtenir que les élèves respectent des règles de fonctionnement et de travail qui garantissent le maintien de la discipline et le déroulement normal des activités d'apprentissage. L'autorité de statut confère le droit et le pouvoir de poser des exigences et de les faire respecter, en sanctionnant au besoin les transgressions. Mais il faut aussi et surtout la considérer comme *un devoir et une responsabilité* à assumer, car il est nécessaire de faire respecter des règles pour garantir un cadre de travail sécurisant et propice à l'apprentissage des élèves.

Cette responsabilité implique de se situer de façon absolument convaincue et déterminée en position hiérarchique par rapport aux élèves, comme cela devrait aussi être le cas sur le plan éducatif en famille. Ce positionnement pose souvent problème aux enseignants, qui n'ont plus l'habitude et n'osent plus adopter une relation de verticalité avec les élèves, même avec de jeunes enfants. Or, c'est précisément ce qui est nécessaire pour exercer une autorité de statut. Dès le moment où il entre en fonction, l'enseignant doit assumer la responsabilité de faire respecter les règles de fonctionnement de la classe et d'être le garant de la discipline, comme le fait un arbitre de football quand il entre sur le terrain avec son sifflet et ses cartons jaune et rouge. Dès la première seconde, l'arbitre est absolument convaincu d'avoir à faire respecter les règles du jeu pour que le match soit bon, que les deux équipes aient du plaisir et puissent en offrir aussi aux spectateurs. Il se met à diriger la partie, de manière calme et déterminée, en assumant totalement d'exercer l'autorité qui lui est conférée par son rôle et son statut d'arbitre. Il n'hésite pas une seconde à siffler les fautes commises et s'il doit donner un avertissement ou même expulser un joueur, il le fait sans état d'âme, mais de manière respectueuse. Cette comparaison avec l'autorité de l'arbitre dans le domaine du sport peut inspirer les enseignants et même être un modèle à suivre, car un bon

arbitre donne en général un bel exemple d'exercice de l'autorité. Il assume parfaitement son autorité de statut, mais fait également preuve d'autorité de compétence (il vaut mieux pour lui qu'il en ait un peu !), d'autorité relationnelle (il s'impose, mais avec tact et diplomatie) et d'autorité intérieure (il reste calme et maître de lui-même en toutes circonstances).

L'autorité de compétence doit nécessairement accompagner l'autorité de statut. On peut la définir comme la maîtrise ou l'expertise qu'une personne possède dans un domaine du savoir ou de l'activité humaine. On dit *qu'elle fait autorité* dans tel ou tel domaine. L'autorité de compétence peut être professionnelle, scientifique, technique, artistique, sportive, manuelle, relationnelle, pédagogique, etc. Dans le domaine de l'enseignement, elle découle principalement de la maîtrise des contenus à enseigner et d'un savoir-faire professionnel, notamment de la capacité de l'enseignant à motiver les élèves, en leur insufflant le goût de l'effort et du travail et en créant un espace propice à leurs apprentissages. Elle repose également sur de nombreuses autres compétences pédagogiques et didactiques, en particulier sur la capacité de l'enseignant d'adapter et de différencier son enseignement en fonction des besoins et du niveau des élèves, de partager son savoir et son expérience en lui donnant du sens, d'observer et d'évaluer le travail des élèves, de prendre rapidement des décisions, de s'adapter à l'imprévu, de gérer des situations complexes, etc. Dans quelque domaine que ce soit, l'autorité de compétence est bien accueillie et acceptée. Elle suscite rapidement l'estime, le respect, la reconnaissance et s'impose naturellement, précisément en raison de la maîtrise ou de l'expertise évidente de la personne. En classe, elle facilite l'acceptation par les élèves de l'autorité de statut que l'enseignant doit exercer. Un enseignant reconnu pour sa compétence a peu de difficultés à faire respecter un cadre de discipline. Sans un minimum d'autorité de compétence, personne ne tient longtemps dans une classe actuellement.

L'autorité relationnelle est une troisième composante fondamentale à distinguer dans la relation d'autorité que doit exercer un enseignant. Contrairement à l'autorité de statut, elle n'est pas instituée par une quelconque instance, mais doit émaner de la personne, raison pour laquelle on l'appelle parfois autorité *naturelle*. Ce n'est pas une très bonne appellation, car elle nourrit la croyance que des personnes auraient *naturellement* de l'autorité et d'autres pas. L'autorité relationnelle relève bien du domaine du savoir-être et de qualités que possède la personne, mais elle s'acquierte beaucoup plus par l'éducation et le travail que par héritage génétique.

On peut définir l'autorité relationnelle comme l'ascendant ou l'influence qu'exerce un individu par sa présence, sa capacité à entrer en relation, à communiquer et à convaincre, son aptitude à rassembler et à diriger un groupe de personnes, à être un entraîneur ou un leader. Quand une personne possède cette faculté d'influencer ou d'exercer un ascendant sur d'autres, on dit d'elle *qu'elle a de l'autorité*. L'aptitude à être un leader et à commander relève pour une part de l'autorité de compétence et pour l'autre de cette autorité relationnelle. Pour ne pas risquer de devenir emprise, manipulation ou mainmise sur les autres, l'autorité relationnelle doit s'accompagner d'une série d'attitudes, sans lesquelles elle ne serait pas autorité : en particulier le respect, l'empathie, l'écoute, la bienveillance, la considération positive, l'authenticité, autant d'attitudes qui « élèvent » les élèves, leur permettant de grandir et de devenir ce qu'ils sont capables d'être. L'autorité relationnelle est donc par essence éducative. Elle contribue au développement et à l'élévation morale des élèves.

Dans l'enseignement, l'autorité relationnelle est concrètement le fruit du travail permanent que l'enseignant effectue pour développer une plus grande présence en classe, pour mieux communiquer verbalement et non verbalement, pour réussir à entrer en relation affective et individualisée avec les élèves et contribuer ainsi à leur développement. Considérer que l'autorité relationnelle s'apprend et qu'elle est le résultat d'un travail est essentiel quand on parle de classes ou d'élèves difficiles, car l'autorité relationnelle est une clé qui offre très souvent la possibilité de commencer à changer les choses.

L'autorité intérieure est le quatrième aspect fondamental à faire intervenir pour décrire ce qui se passe ou devrait se passer dans la relation d'autorité en classe. Les autorités de statut, de compétence et relationnelle sont essentielles, mais restent incomplètes si elles ne s'accompagnent pas d'une autorité intérieure, qui seule procure un réel équilibre à l'ensemble de la relation d'autorité. On peut également définir l'autorité intérieure comme une maîtrise, mais qui est acquise par l'individu sur sa vie intérieure, en particulier sur son ego et sa personnalité. C'est l'autorité la plus intime, qui équilibre et donne tout leur sens aux trois autres. Par un travail sur soi, elle permet progressivement de devenir auteur de soi-même.

Dans l'enseignement, ce travail sur soi-même est aujourd'hui essentiel, car il permet peu à peu de maîtriser certains mouvements intérieurs qui sont problématiques devant une classe : par exemple l'irritation, la colère, la peur, la culpabilité, le besoin de pouvoir, le besoin ou l'envie de plaire, le besoin d'être aimé, etc. Le travail sur soi est devenu une nécessité dans le quotidien de la vie des enseignants et il commence à faire partie intégrante des formations initiales à la profession. Actuellement, un travail sur soi aide les enseignants à faire face aux pressions et à gérer avec calme les multiples situations critiques qu'ils vivent chaque jour.

REGLES ESSENTIELLES POUR L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement dans certaines situations devient difficile ou même parfois impossible parce que les règles les plus importantes pour l'établissement d'un cadre de travail manquent ou ne sont pas clairement explicitées par les enseignants. Si l'on veut avoir une bonne chance de réussir à poser ce cadre, il est nécessaire de distinguer trois choses différentes :

- des règles **essentielles**, sorte de « lois sacrées », sur lesquelles le corps enseignant dans son ensemble devrait s'accorder et qui sont valables quel que soit le niveau d'enseignement. Ces règles essentielles ne sont pas négociables, ni discutables, mais doivent être bien expliquées aux élèves.
- des règles **pratiques** qui peuvent varier suivant les degrés d'enseignement et la sensibilité des personnes (règles concernant la vie de la classe, les déplacements, le matériel, le rangement, les tâches de nettoyage, etc.). Ce sont les règles du fonctionnement concret de la classe que l'on peut discuter avec les élèves.
- des **rituels** qui varient selon l'âge des élèves et qui facilitent la mise en place d'un cadre de travail sécurisant et structuré (accueil des élèves, débuts et fins de leçons, transitions dans le travail, retour de récréations, etc.). Les rituels relèvent de la compétence pédagogique des enseignants. Ils n'ont pas à être discutés avec les élèves, mais peuvent être expliqués lors de leur introduction.

Règles essentielles, règles pratiques et rituels sont les trois éléments nécessaires pour poser un cadre de travail. Symptomatiquement, dans la plupart des situations d'enseignement difficiles, l'analyse montre que les enseignants mettent avant tout en place des règles pratiques, peu ou quasiment pas de rituels et qu'ils ont très souvent oublié d'expliquer aux élèves les règles les plus essentielles au bon fonctionnement de leur travail. Dans les situations très problématiques, certaines classes deviennent de cette manière et pour cette raison des sortes de « zones de non-droit ». L'enseignant n'a plus le droit d'enseigner et les élèves qui veulent travailler n'ont plus le droit de le faire. Si l'on veut remettre en place un cadre de travail, voici les règles essentielles qu'il est pertinent de réintroduire quand cela s'avère nécessaire :

- La classe est un lieu de travail
- Les élèves obéissent à l'enseignant-e (degrés enfantin et primaire)
- Chacun-e respecte les règles de lui-même (degré secondaire)
- Chaque élève a le droit d'apprendre

- L'enseignant-e a le droit et le devoir d'enseigner
- Chacun-e est capable et a de la valeur
- Chacun-e doit pouvoir se sentir en sécurité pour travailler
- Chacun-e respecte l'enseignant-e et ses camarades
- Il est interdit de se moquer de quelqu'un, de l'insulter ou de le frapper
- Chacun-e lève la main pour demander la parole
- Lorsque quelqu'un s'exprime, chacun l'écoute
- Chacun-e arrive à l'heure, avec toutes ses affaires
- Chacun-e fait ses devoirs consciencieusement.

La liste ci-dessus présente les règles essentielles valables dans toutes les situations d'enseignement. Toutes sont importantes, mais il est nécessaire de particulièrement bien expliquer les six premières aux élèves, car elles leur sont en général beaucoup moins familières.

La classe est un lieu de travail

Cette première règle énonce un fait qui semble relever du bon sens, mais qui n'est plus évident pour de nombreux élèves. Dans les classes où il existe des problèmes de discipline, certains ont pris l'habitude d'entrer dans la salle avec le projet plus ou moins conscient et parfois délibéré de chahuter, d'embêter leurs camarades et l'enseignant, d'empêcher le travail de se faire. Il faut leur réexpliquer avec conviction et détermination que la classe est un lieu de travail, que l'école a été instituée pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences et de s'instruire et que c'est le projet qu'ils doivent avoir en tête au moment où ils franchissent le seuil. Pour développer cette habitude, un excellent rituel consiste à les accueillir sur le pas de la porte et à les saluer avec le sourire, à leur serrer la main en leur souhaitant la bienvenue et à leur rappeler régulièrement qu'ils entrent dans un lieu de travail. Grâce à ce rituel, les élèves prennent peu à peu conscience que l'école peut jouer un rôle important pour eux et qu'ils ne devraient pas y venir pour chahuter et gaspiller leurs chances. Il faut bien sûr leur indiquer que le travail d'apprentissage requiert des efforts, mais que « lieu de travail » signifie également « lieu d'éveil, de découverte et de plaisir ». Quand les élèves sont tous là et ont préparé leurs affaires, un autre rituel de transition permet de leur signifier que le travail va maintenant commencer. L'enseignant se place debout devant la classe et demande aux élèves de se lever derrière leur pupitre. Il croise en souriant leur regard et attend que chacun soit calme et se tienne bien droit. Quand ils sont tous bien concentrés, il leur dit simplement : « Bonjour, asseyez-vous. » Si après s'être assis un élève se remet à bavarder ou à faire le pitre, il suffit de lui demander de se relever et de se tenir debout un moment. Ce second rituel est excellent pour bien marquer le début du travail. Après quelques jours, les élèves l'effectuent spontanément. Il offre l'occasion d'une belle prise de contact par le regard entre l'enseignant et sa classe et d'une entrée en silence dans le programme de la leçon ou de la journée. Intériorisée à travers ces deux rituels, cette première règle du travail a déjà à elle seule un effet spectaculaire sur les élèves et les classes difficiles.

Les élèves obéissent à l'enseignant(e)

Actuellement, les enseignant(e)s oublient presque toujours d'expliciter la règle de l'obéissance à leurs élèves. C'est pourtant une des règles les plus fondamentales à instaurer dans une classe. Quand on explique à des enfants d'âge primaire qu'ils doivent obéir à l'enseignante et que c'est elle qui commande dans la classe, cela ne soulève aucune protestation et les enfants acceptent sans problème cette deuxième règle. À l'âge de la morale hétéronome, les enfants sont en effet naturellement disposés à obéir à un adulte, à condition que ce dernier sache établir avec eux une relation très affective, une relation de cœur. On peut leur expliquer simplement que c'est le métier de la maîtresse d'enseigner et qu'elle est responsable que tout se passe bien dans la classe. Elle sait ce qui est nécessaire pour qu'ils puissent bien

travailler et apprendre plein de choses et pour cette raison, c'est elle qui commande et qui décide. Il faut aussi leur expliquer qu'apprendre à obéir est un apprentissage très important pour la suite de leur vie et qu'ils ont la chance de pouvoir s'exercer avec leur enseignante à l'école.

Chacun-e respecte les règles de lui-même

A partir de 13 ans environ, il n'est plus approprié de parler d'obéissance à l'adulte. C'est le début de l'adolescence et l'âge de la morale autonome qui commence. Il faut plutôt responsabiliser les élèves en leur expliquant qu'ils doivent peu à peu apprendre à respecter les règles de l'école par eux-mêmes, sous la forme d'une obéissance intérieurisée, qui est une sorte d'autodiscipline. Il faut dire aux élèves arrivant à l'adolescence qu'il est normal de ne plus vouloir obéir à un adulte, mais ils doivent aussi entendre que leur apprentissage de l'obéissance n'est pas terminé pour autant. Il leur faut comprendre que l'obéissance sous la forme du respect des lois et des règles doit maintenant venir d'eux-mêmes et que c'est un apprentissage qui leur prendra encore une dizaine d'années avant d'être vraiment achevé, quand ils seront adultes. La comparaison entre l'obéissance intérieurisée et la discipline que se donne un sportif de haut niveau pour son entraînement les aide. Il faut aussi leur dire clairement que l'enseignant a le *devoir* de faire respecter un cadre de travail en classe, que c'est une de ses tâches importantes et qu'il va l'assumer comme un arbitre sur un terrain de sport, en sanctionnant sans état d'âme les transgressions qui ne manqueront pas de survenir.

Chaque élève a le droit d'apprendre

Les troisième et quatrième règles de la liste sont les plus essentielles et déterminantes quand on veut réintroduire un cadre de travail dans des situations d'enseignement problématiques. Le fait que chaque élève doit avoir le droit d'apprendre est encore une évidence, mais combien souvent cette règle est-elle bafouée dans les classes devenues difficiles! La plupart des élèves ont au fond d'eux-mêmes l'envie d'apprendre et de travailler, car ils savent au moins inconsciemment que l'école est importante pour eux. Dans les situations difficiles, le problème est que des classes entières sont prises en otage par quelques individus et que la majorité silencieuse qui voudrait travailler ne peut plus le faire et subit même parfois des pressions absolument intolérables. En réintroduisant cette troisième règle comme une loi aussi fondamentale que la limitation à 50 km à l'heure dans les localités pour ce qui est de la circulation routière, l'enseignant marque un grand coup. Il prend appui sur la force de l'ensemble de la classe, sur celle de tous ces élèves qui veulent au fond d'eux-mêmes apprendre et travailler, mais qui n'ont plus la possibilité de le faire. L'annonce faite avec conviction et détermination que tous ceux qui veulent travailler pourront dorénavant le faire, que l'enseignant sera le garant de cette règle et que ceux qui la transgesseront seront sanctionnés, a toujours un effet très positif sur les élèves et déclenche comme un soulagement sur les visages de ceux qui souffraient depuis trop longtemps de l'indiscipline.

L'enseignant a le droit et le devoir d'enseigner

En réaffirmant le droit à enseigner dans de bonnes conditions, cette quatrième règle a tout d'abord un très bon effet sur l'enseignant, qui retrouve une partie de sa force et de sa confiance en lui-même. Dans les classes difficiles, nombreux sont les enseignants qui n'arrivent plus à faire leur métier et qui vivent une sorte de sentiment d'impuissance qui les mine et les désespère. Ne plus pouvoir effectuer son travail commence par fatiguer, ensuite déprime et finalement éprouve complètement. De nombreux enseignants en arrivent là pour la simple raison qu'ils n'arrivent plus à parler, à expliquer, à enseigner dans le silence, devant des élèves qui les écoutent. Il s'agit de réaffirmer ce droit absolu avec une détermination tranquille et sereine.

Cette quatrième règle peut également avoir un effet spectaculaire sur les élèves. Quand l'enseignant la réintroduit, il ne doit pas manquer de leur expliquer pourquoi il a choisi d'enseigner, ce qu'il veut et peut leur apporter, l'intention qu'il a de les aider à apprendre, à se développer, à acquérir des compétences, à obtenir un certificat par exemple. Il ne s'agit pas de leur raconter des histoires, mais de leur expliquer sincèrement les raisons pour lesquelles il exerce ce métier, chaque jour devant eux, le savoir, les compétences, l'expérience qu'il a envie de transmettre, l'intention de les aider et de les accompagner sur leur chemin d'apprentissage et de développement. Cela ne s'improvise pas. Il faut y avoir réfléchi, l'avoir mûri pour que les élèves en ressentent la vérité. Les enseignants qui parviennent à le faire en toute authenticité provoquent un déclic chez la plupart des élèves qui comprennent tout à coup que leur enseignant n'est pas un ennemi à abattre, mais un adulte qui se place à leur côté pour les aider à développer des compétences, à s'instruire et à grandir.

Chacun-e est capable et a de la valeur

Dans la série des règles essentielles, la cinquième a une importance toute particulière pour les élèves en difficulté scolaire et que l'on peut considérer comme des victimes du système. Ces élèves se considèrent souvent comme nuls et cherchent à le prouver à longueur de journée en manifestant des comportements d'indiscipline caractérisés. C'est la seule manière qu'ils ont de supporter l'insupportable. Il est possible de réussir à cadrer ce genre d'attitudes et de comportements en indiquant que l'expression «*Je suis nul(le)*» est absolument interdite dans la classe et qu'ils doivent la bannir de leur vocabulaire. La conviction affirmée par l'enseignant que chacun dans la classe est capable et a de la valeur fait souvent des miracles avec de tels élèves, qui sont surpris d'être enfin reconnus et qui trouvent là un cadre qui permet de remettre en valeur leurs capacités. De nombreux élèves deviennent difficiles parce qu'ils n'arrivent pas à satisfaire aux exigences intellectuelles particulières que pose l'école. Cela ne signifie pas que ces élèves ne sont pas intelligents, mais simplement qu'ils n'ont pas développé l'intelligence «scolaire» que privilégie l'école. Ils possèdent d'autres formes d'intelligence tout aussi importantes, comme celles que Gardner a identifiées dans ses recherches sur les intelligences multiples. Un bon nombre de ces élèves ont notamment une bonne dose d'intelligence pratique, une intelligence «au bout des doigts», qui ne demande qu'à se manifester. Le fait que l'enseignant leur dise qu'il croit en eux et pense qu'ils sont capables de se montrer intelligents à leur manière, les amène à se montrer sous un autre jour et les aide à retrouver une partie de l'estime de soi qu'ils avaient perdue. Un élève qui sait que l'enseignant croit en lui, pense qu'il a de la valeur et a confiance en ses capacités, se sent respecté et se respecte beaucoup mieux lui-même. Il a par conséquent beaucoup moins besoin de prouver qu'il existe par des comportements de transgression et d'indiscipline.

Chacun-e doit pouvoir se sentir en sécurité pour travailler

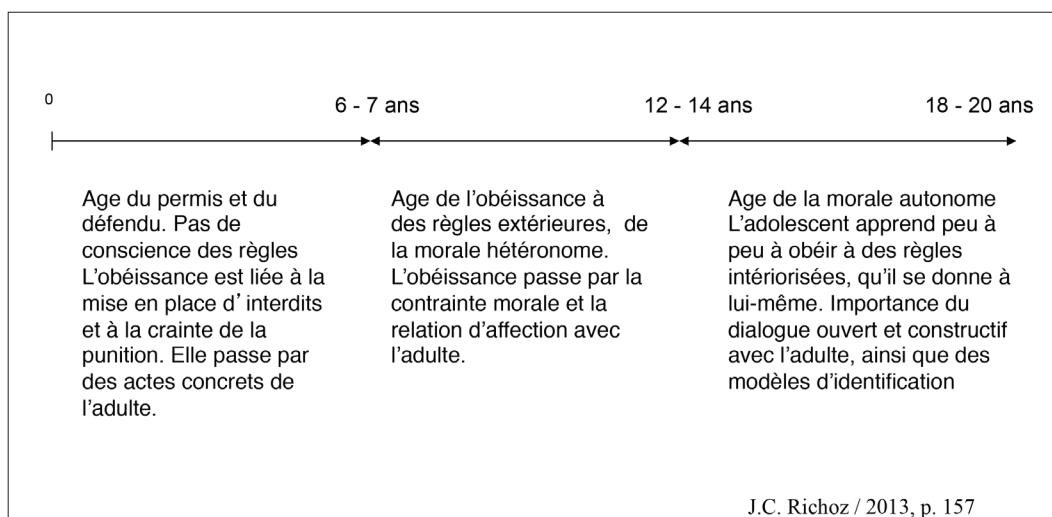
Faire son travail d'élève ne requiert pas seulement de faire preuve d'intelligence ou de mémoire, mais implique toute la personne, avec notamment des besoins affectifs, de sécurité et d'appartenance. Pour que les élèves puissent se concentrer sur les tâches scolaires, l'enseignant a le devoir impératif de faire respecter un climat de confiance et de sécurité dans sa classe. Les élèves ne peuvent pas être disponibles pour les apprentissages lorsqu'ils subissent des pressions, des menaces ou même des vexations de certains de leurs camarades. L'enseignant doit affirmer une volonté très claire de garantir à chacun le droit de travailler en toute sérénité. Il lui faut expliquer aux élèves qu'il assumera ce devoir particulier de manière intransigeante, en sanctionnant sans hésiter ceux ou celles qui contreviendreraient à cette règle essentielle pour lui. Pour cette règle aussi, la conviction et la détermination sont capitales. L'enseignant ne peut pas tout voir quand il est devant ses élèves, d'autant plus que les fauteurs de troubles savent bien dissimuler leurs agissements. Il doit compenser ce manque en pesant de toute sa présence et en exerçant sur ses élèves une contrainte morale qui force le respect de cette règle et assure ainsi le maintien d'un climat de confiance et de sécurité.

ADAPTER LES REGLES A L'AGE DES ELEVES

La première chose à entreprendre dans une situation d'enseignement difficile est de rétablir des règles de travail et de les faire respecter. L'autorité de statut donne aux enseignants le pouvoir de le faire. Mais pour poser ce cadre de manière adéquate et juste, il faut tenir compte du fait que l'apprentissage des règles doit suivre un processus fondamental d'acquisition qui passe par différentes étapes correspondant aux grandes phases du développement moral de l'être humain. Durant ces vingt dernières années, diverses pratiques sont apparues qui préconisaient de construire ces règles avec les élèves, en faisant beaucoup appel à l'autodiscipline des enfants et en visant très tôt le développement de leur autonomie. Ces méthodes ont surtout été appliquées dans les classes primaires et ont donné durant les premiers temps l'illusion de conduire sur la bonne voie. Mais malgré tout le soin apporté à élaborer les choses de manière très participative, de plus en plus d'enseignants ont dû constater que les règles n'étaient pas pour autant mieux respectées par les enfants et même au contraire que l'indiscipline regagnait du terrain. Le problème est que cette manière d'exercer l'autorité de statut ne correspond pas aux étapes du développement par lesquelles les enfants ont besoin de passer pour apprendre les règles de la vie en société. Elle est le produit d'une conception adulte qui s'est peu à peu imposée et qui aboutit sur le long terme à un comportement immature plutôt qu'à une réelle autonomie des enfants. Pour bien remplir son rôle, l'autorité de statut doit coller à ce développement en changeant de formes en fonction de l'âge des élèves.

Trois phases principales dans l'apprentissage des règles

Les deux théories de Piaget (1932) et Kohlberg (1981) décrivent ces grandes phases de développement de façon concordante et montrent clairement comment l'être humain accède progressivement à une autonomie morale mature et responsable. Elles fournissent des indications pédagogiques fondamentales pour résoudre les difficultés posées par les classes et les élèves à l'école ou par les enfants en famille. Pour en faciliter la mise en pratique, le schéma ci-dessous distingue de façon simplifiée trois phases principales dans l'apprentissage des règles: la phase du permis et du défendu durant la petite enfance, la phase de la morale hétéronome durant l'enfance et la phase de la morale autonome à partir de l'adolescence.



Ce schéma offre une vision d'ensemble qui permet d'adapter la relation d'autorité à l'âge des élèves et d'agir avec pertinence et efficacité dans les situations éducatives, qu'elles soient normales ou difficiles. Il met également en évidence que l'apprentissage des règles passe par un apprentissage sous-jacent de l'obéissance, un apprentissage ô combien essentiel, qui s'effectue lui aussi selon une progression en trois phases : l'obéissance que l'on peut appeler imitative et imposée, à inculquer impérativement au petit enfant en lui donnant des repères éducatifs concrets, précis et répétés, si l'on ne veut pas avoir des problèmes par la suite; l'obéissance naturelle de l'enfant à l'adulte, qui se développe spontanément sur fond de relation affective; et finalement l'obéissance à des règles intériorisées que l'adolescent réussit progressivement à se donner à lui-même.

La prise de conscience de cette progression dans l'apprentissage des règles et de l'obéissance est d'une importance capitale dans la pratique éducative, qu'elle soit familiale ou scolaire. Pendant des années, l'obéissance a été reléguée dans les oubliettes de l'éducation et il n'était vraiment pas bien vu d'en parler. Aux yeux de beaucoup de monde, l'obéissance était même d'emblée suspecte et allait à l'encontre de toute idée d'épanouissement. Aujourd'hui, on peut lire un peu partout qu'il faut réapprendre aux enfants à obéir, car leur volonté de toute puissance pose de gros problèmes quand on ne leur met pas de limites. L'idée d'obéissance revient à la mode et de nombreux spécialistes expliquent le sens qu'elle devrait avoir sur le plan éducatif. Cette obéissance-là n'a rien à voir avec un autoritarisme à l'ancienne qui ne respecte pas l'enfant et exige de lui une soumission aveugle.

Une autre dimension encore plus essentielle à considérer est que l'obéissance de l'enfant à l'adulte fait partie d'un processus global d'apprentissage et de développement qui débouche s'il est bien vécu sur l'accession à l'autonomie. L'enfant n'a pas à apprendre à obéir pour se soumettre à ses parents ou à ses enseignants, car tel n'est pas le but de l'éducation. L'enfant doit apprendre à obéir, car l'obéissance à l'adulte durant l'enfance est une *étape intermédiaire* nécessaire sur le chemin d'apprentissage de l'obéissance intériorisée, dont l'adulte doit constamment faire preuve dans divers domaines de sa vie. Pour comprendre l'importance de l'apprentissage de l'obéissance durant l'enfance, il faut se rappeler que l'obéissance est une faculté essentielle au fonctionnement harmonieux de l'adulte en société et que l'on n'arrête jamais d'obéir à soi-même. On oublie que le respect des règles est une forme d'obéissance intériorisée et que c'est une compétence-clé chaque fois que nous nous asseyons au volant d'une voiture. Il en va de même dans la vie professionnelle, dans le domaine du sport, dans la discipline personnelle, dans le travail sur soi-même. L'obéissance intériorisée, qui devient acte de liberté personnelle et qui confère à l'être humain sa dignité, est l'aboutissement d'un processus d'acquisition qui s'effectue en trois grandes étapes. Pour atteindre cette forme suprême, elle doit passer par la forme de l'obéissance à l'adulte. Il est nécessaire d'en avoir bien conscience, car un enfant qui n'apprend pas à obéir à l'âge où il est très naturellement disposé à le faire, peut, s'il devient un petit tyran par exemple, devoir passer trois ou quatre ans en institution pour réapprendre à obéir et comprendre qu'il n'est pas le roi du monde. En général, l'enfant qui n'apprend pas à obéir durant l'enfance éprouve aussi plus de peine à l'adolescence quand il lui faut passer à l'étape de l'obéissance intériorisée, c'est-à-dire celle qui doit venir de soi-même.

LA NECESSITE DE SANCTIONNER

Il n'existe aucun système de règles sans sanction. La sanction est une absolue nécessité pour établir un cadre de travail et il est capital que les enseignants sanctionnent eux-mêmes en classe. Le plus souvent, il faut même que la sanction intervienne immédiatement après la transgression afin que les élèves prennent conscience de la portée de leurs actes.

Pourquoi sanctionner ?

Pour Claude Halmos (2008), « L'autorité n'a de sens que si elle inclut la sanction et cela pour deux raisons. La première, c'est qu'un enfant ne peut pas comprendre qu'un acte est interdit si on lui permet, répétitivement, de l'accomplir sans que rien d'autre que quelques bonnes paroles ou quelques vagues réprimandes ne lui arrivent. En ne le punissant pas, on hypothèque donc ses possibilités de compréhension. La deuxième raison, c'est qu'en ne sanctionnant pas les transgressions de l'enfant, l'adulte vide rétroactivement de tout sens les paroles qu'il lui a dites pour énoncer l'interdit. Il les réduit sans le savoir à n'être que du « blabla ». Et ce non-sens des mots créé par l'adulte est lourd de conséquences, car d'absence de punition en absence de punition et de « blabla » en « blabla », l'enfant peut en arriver à penser que la notion même d'interdit n'est que du « blabla », que rien n'est au fond vraiment sérieux dans le monde ni vraiment interdit, que les adultes ne sont pas crédibles puisqu'ils peuvent dire n'importe quoi. En ne sanctionnant pas l'enfant, l'adulte réduit à néant les explications qui portaient sur les conséquences que pouvait avoir la transgression. L'enfant ne comprend donc plus rien. (...) Un enfant a besoin d'être sûr que les mots veulent bien dire ce qu'ils disent. Et il ne peut l'être que si les actes posés par ses parents viennent confirmer en permanence les paroles qu'ils ont énoncées. Quand une chose est interdite, il faut l'expliquer à l'enfant. La première fois qu'il transgresse, il faut lui rappeler l'interdit qu'on lui a appris. Mais s'il continue, il faut le sanctionner. C'est le seul moyen pour qu'il comprenne que l'interdit posé est important et incontournable . » (Halmos, 2008, pp. 92-94)

Qu'est-ce qu'une sanction ?

Une sanction est une peine ou un prix à payer pour avoir transgressé une règle ou une loi. Exemples de sanctions pour les classes primaires :

1. Des minutes de pénalité

L'enseignant demande à l'enfant de se lever debout derrière son pupitre durant trois minutes, bien droit, les mains croisées dans le dos. En cas de travail de groupe, l'enfant est renvoyé à son pupitre ; il s'assied à sa place seul bras croisés. L'enseignant peut aussi demander à l'enfant d'aller s'asseoir trois minutes sur le « banc des pénalités » (un banc, une chaise, un pupitre à l'écart de la classe).

2. Privation d'un droit

Une sanction très efficace en enfantine et au primaire consiste à priver l'enfant de l'exercice d'un droit. La meilleure idée pour un élève indiscipliné est de l'empêcher de sortir en récréation en même temps que les autres ou de le priver de jeu durant la récréation, en lui demandant de rester assis quelque part ou d'accompagner l'enseignant qui surveille. Il faut bien expliquer à l'enfant qu'il s'agit d'une sanction pour l'aider à mieux se comporter.

3. Travail écrit à effectuer

En cas de récidive, l'enfant doit faire un travail à la maison : un travail d'écriture soigné, la conjugaison de verbes, des exercices de français ou de mathématiques.

4. Mise à l'écart de la classe

Si un enfant perturbe gravement le travail et que les sanctions citées plus haut sont restées sans effet, une sanction plus sévère consiste à le placer pour un temps défini dans la classe d'un autre enseignant ou dans un bureau de la direction. Dans ces cas-là, il vaut mieux ne pas lui donner de travail supplémentaire, mais lui demander uniquement de réfléchir à son comportement assis sur une chaise. A la fin du temps imparti, il faut avoir un petit échange avec lui pour qu'il prenne conscience de ses actes et de sa responsabilité par rapport aux autres et à lui-même.

5. Travail sous la surveillance de l'enseignant

Une sanction plus lourde, si un élève continue à poser problème, consiste à lui donner un travail à effectuer sous la surveillance de l'enseignant en le gardant en fin de journée ou à un moment opportun, après avoir prévenu ses parents. En fonction de l'âge, un travail supplémentaire de 30 à 45 minutes permet en général d'obtenir l'effet escompté. Trois minutes avant la fin du temps imparti, l'enseignant s'entretient avec l'élève afin de renouer la relation et de l'encourager à respecter les règles.

6. Exclusion provisoire de la classe

En cas de comportement d'indiscipline répété ou grave, l'élève est exclu de la classe avec obligation de se présenter à la direction. Au besoin, l'enseignant téléphone pour qu'un membre de la direction ou quelqu'un d'autre vienne chercher l'élève en classe. Suite à un entretien de recadrage avec un membre de la direction, il doit relater par écrit les circonstances de sa mauvaise conduite, expliquer son comportement, présenter ses excuses à l'enseignant et à ses camarades et enfin demander l'autorisation de retourner en classe en s'engageant à respecter les règles et à travailler. Cette sanction doit être signée par les parents et remise à l'enseignant.

L'ART DE SANCTIONNER

Sanctionner n'est pas punir. Il s'agit de ne pas confondre sanction et punition, car les élèves acceptent et modifient leur comportement quand on les sanctionne. Par contre, ils refusent d'obtempérer et mettent le système en échec quand on les punit. Quelques questions marquent cette différence : la sanction est-elle prise avec calme, respect et bienveillance ? Vise-t-elle le comportement ou la personne ? La sanction a-t-elle du sens pour l'élève ? L'élève fait-il la relation entre son comportement et la règle transgessée ? Quelle est l'intention de l'enseignant ? L'élève est-il réintégré après avoir « payé » ?

La différence principale entre sanction et punition réside dans l'intention de l'enseignant. Une sanction doit être prise dans l'intention d'aider l'élève à mieux se comporter. Elle vise un comportement et non la personne. La sanction a pour but de faire prendre conscience de la portée d'une transgression. La punition quant à elle est source d'humiliation et porte atteinte à la dignité de l'élève.

Sanctionner avec calme, respect et bienveillance, tout en étant ferme et déterminé, est un art qui s'apprend. Pour y arriver, la première chose est de se préparer intérieurement à devoir sanctionner, dès l'entrée en classe, si un élève enfreint une règle. Si l'on songe aux problèmes d'indiscipline qui surviennent actuellement dans les écoles, tout enseignant peut se dire, comme un arbitre de football avant un match, qu'il va nécessairement devoir une fois ou l'autre sanctionner durant sa leçon ou en tout cas durant la journée. Le fait d'être en projet de sanctionner avant d'entrer en classe et de se visualiser le faire de manière sereine, respectueuse et bienveillante est une excellente manière de s'entraîner. Cela permet, le moment venu, d'annoncer une sanction sans hésiter, presque sans interrompre le fil de son enseignement, sans entrer dans l'émotion et en évitant surtout d'avertir ou de menacer une nouvelle fois l'élève en question. Imprégnier l'acte de sanctionner de bienveillance est capital et s'apprend aussi. La bienveillance ne se manifeste pas par hasard, mais quand on le décide, par une intention volontaire. Elle émane à la fois du cœur de la personne et de la clarté de sa pensée. Pour réussir à en faire preuve sur le plan éducatif, il faut se mettre chaque jour en projet intérieur d'agir avec bienveillance, se répéter, jusqu'à ce que cela devienne une conviction profonde et une habitude, que l'on sanctionne pour aider les élèves à se libérer de comportements problématiques, pour les aider à mieux se comporter et à mieux travailler en classe, dans le but suprême de les éléver moralement. Toute éducation bien comprise est élévation morale. C'est la raison pour laquelle on parle « d'élèves ». Pour ce qui concerne les problèmes d'indiscipline mineurs (bavardages, prises de parole intempestives, balancements sur les chaises, agitation, bruitages, etc.), l'art de sanctionner consiste à commencer par appliquer des sanctions légères, mais

de manière immédiate, comme les minutes de pénalités décrites dans les exemples ci-dessus. Ce sont des mesures très appropriées et efficaces pour les classes enfantines et primaires, mais qui fonctionnent aussi dans les classes secondaires si l'enseignant les explique bien. Elles permettent justement de sanctionner de manière immédiate, sans devoir réfléchir, et facilitent ainsi la prise de conscience par les élèves d'avoir transgressé une règle, car ils effectuent leur sanction sur-le-champ. Ces sanctions sont inspirées des deux minutes de pénalités données aux joueurs de hockey ayant commis une faute. Comme beaucoup d'élèves, garçons et filles, se passionnent actuellement pour ce sport, ils comprennent vite et acceptent facilement cette idée de sanction. Les enseignants ont simplement à leur expliquer qu'en classe, les premières sanctions, les plus légères, se passeront désormais comme sur les patinoires de hockey. Les élèves qui ne respectent pas les règles seront sanctionnés par trois minutes de pénalités, à effectuer debout derrière leur chaise, ou bien assis à leur place les bras croisés, ou encore sur une chaise au fond de la salle. Il leur reste ensuite à le faire de manière convaincue et absolument déterminée. Aucun doute ne doit subsister dans leur esprit concernant le bien-fondé et la réussite des mesures qu'ils prennent. Réussir à bien expliquer le sens des sanctions aux élèves et les convaincre de les accepter constitue un autre aspect essentiel de l'art de sanctionner. Il est important de rappeler régulièrement aux élèves qu'une sanction n'est rien d'autre qu'une petite peine ou un prix à payer pour n'avoir pas respecté une règle et que si l'enseignant leur demande de se lever et de se tenir trois minutes debout derrière leur pupitre par exemple, il leur faut simplement accepter la sanction et l'effectuer bien droit comme des I, les mains calmes dans le dos (au primaire) pour ne pas jouer avec leur matériel, sans chercher non plus à amuser ou à distraire leurs camarades. Les élèves doivent comprendre qu'il peut arriver à chacun d'oublier de respecter une règle et que ce n'est donc pas si grave d'être sanctionné. Durant chaque match, cela arrive aux meilleurs joueurs de football sur les terrains ou aux hockeyeurs dans les patinoires. Il faut aussi leur dire et leur répéter que si l'enseignant les sanctionne, ce n'est pas pour les embêter, mais bien pour les aider à mieux se comporter en tant qu'élèves, les aider à mieux écouter et travailler en classe, non parce qu'il ne les aime pas, mais au contraire parce qu'il les aime beaucoup et que c'est son devoir de le faire. « Qui aime bien, châtie bien », est un proverbe à rappeler dans ces moments-là.

Maîtriser l'art de sanctionner suppose encore que les enseignants se rappellent eux aussi régulièrement que sanctionner ne consiste pas à appliquer des mesures comme on appliquerait un tarif administratif, mais bien réussir à stimuler un processus de prise de conscience chez l'élève fautif. C'est particulièrement nécessaire en cas de transgressions plus graves, telles que perturbations répétées, moqueries, insultes, agressions, vols, mensonges réitérés, etc. Dans ces situations, les sanctions à appliquer doivent évidemment être plus lourdes. Plusieurs exemples sont proposés dans les pages suivantes. Elles doivent être données avec l'intention précise de stimuler une prise de conscience et accompagnées par l'enseignant qui sanctionne. C'est à cette condition seulement qu'elles peuvent être acceptées par l'élève et atteindre finalement leur but. Cela implique le plus souvent de ne pas donner une telle sanction à chaud, mais de la différer afin d'avoir la possibilité de s'entretenir au préalable avec l'élève concerné. À un moment opportun et à tête reposée, l'enseignant doit d'abord demander à l'élève d'expliquer son comportement en le stimulant à prendre conscience de la gravité de ses actes, de sa responsabilité, du tort qu'il se fait à lui-même et qu'il fait aux autres. Il lui faut ensuite indiquer à l'élève la sanction qui a été décidée, en faisant preuve de respect et de bienveillance à l'égard du fautif. Dans ces situations graves, il vaut mieux, dans toute la mesure du possible, que l'élève accomplisse la sanction sous la responsabilité de l'enseignant qui l'a donnée, par exemple en fin de journée. Au terme de la sanction, l'enseignant s'entretient à nouveau brièvement avec l'élève et cherche avec lui comment il pourrait améliorer son attitude et devenir plus responsable de ses actes à l'avenir. Il lui renouvelle sa confiance en tant que personne en lui disant qu'il le croit capable d'accepter le cadre de travail et de respecter de lui-même les règles. Le processus décrit ci-dessus n'est pas nécessaire dans les cas d'indiscipline mineurs que l'enseignant peut sanctionner de façon rapide et immédiate. Il devrait par contre s'appliquer en cas de comportements de transgressions graves pour lesquels il est indispensable que l'élève prenne conscience de la gravité de ses

actes et reconnaître que la sanction est justifiée. Il prend un peu de temps, mais apporte de bons résultats, même avec les élèves les plus récalcitrants, ceux qui en général ont été trop souvent et mal sanctionnés, notamment par de nombreuses heures de retenue et heures d'arrêt données comme des punitions.

DES EXEMPLES DE RECADRAGES REUSSIS

Pour réussir à changer les choses dans des situations d'enseignement difficiles, il est nécessaire de commencer par reposer le cadre de travail en ré-explicitant les règles de fonctionnement et en sanctionnant quand elles ne sont pas respectées. S'il existe des problèmes en classe, le principe de base est d'essayer de les résoudre d'abord au sein de la classe par un engagement solidaire et déterminé de tous les intervenants. Il faut pour cela s'appuyer sur l'autorité de statut de l'enseignant, tout en jouant en même temps sur les autres composantes de la relation d'autorité et en rétablissant en parallèle la relation affective avec la classe ou les élèves concernés. Voici pour commencer les exemples de recadrage de trois élèves qui posaient de gros problèmes à leurs enseignantes.

Exemple 1. Recadrage d'un élève en 4P

Matteo est dans la classe d'un duo d'enseignantes depuis le début de la 3P, le 22 août 2011. Il a déjà été signalé comme élève difficile en classes enfantines et suivi par une psychologue. C'est le dernier-né d'une famille recomposée avec des demi-frères et demi-sœurs adolescents. Matteo est un garçon peu sûr de lui, inquiet au moindre changement, qui a besoin d'effectuer un long rituel le soir pour pouvoir s'endormir. Son sommeil est agité, il fait souvent des cauchemars. Ses parents collaborent bien avec les enseignantes, car ils ont également beaucoup de difficultés à la maison avec lui. Comme ils travaillent les deux, Matteo a été gardé par plusieurs mamans de jour et beaucoup transporté. Quand il va à l'école, il mange à midi chez ses grands-parents. En trois ans, il a vécu six changements d'enseignantes, en raison de congés maternité. Un bilan psychologique a été effectué qui souligne les manques affectifs et l'insécurité de l'enfant. Le QI est dans la norme.

Dès le début de la 3P, Matteo se montre très opposant. Pour tout, il commence par râler, met les pieds contre le mur, refuse même d'effectuer les activités proposées. Dès qu'il sent la moindre difficulté, il abandonne immédiatement, fait le pitre, se braque, critique, rouspète, dit que c'est nul, ou bien alors pleure, se met volontairement à l'écart de la classe, notamment durant les leçons de gym, en allant s'asseoir tout seul sur un banc. On le surnomme le «schtroumpf grognon». Les enseignantes doivent être constamment derrière lui et en même temps gérer les autres élèves, ce qui n'est pas évident. Après plusieurs tentatives, il n'est pas possible de le maintenir à un pupitre à côté d'un camarade. Les autres se plaignent de son comportement, les parents téléphonent. Il dérange par la parole, mais aussi par la place qu'il occupe, le désordre incroyable qu'il a dans ses affaires, sur et sous son pupitre. Matteo n'a pas de limites, il s'étale partout. Après trois ou quatre mois, les enseignantes l'installent donc seul à un pupitre en lui expliquant pourquoi elles le mettent là. Il accepte cette mise à l'écart et se déclare même content.

En décembre 2011, les enseignantes demandent de «l'aide à l'enseignante» à leur direction. Après discussion, la proposition est faite de placer Matteo au Matas (Modules d'Activités Temporaires Alternatifs à la Scolarité), en raison d'un danger de décrochage scolaire. Les démarches sont entreprises et Matteo peut y aller une première fois, d'avril à juin 2012, d'abord un jour par semaine, ensuite trois jours par semaine. Les enseignantes lui expliquent que c'est pour l'aider à apprendre à gérer ses difficultés et ses parents sont d'accord. Cela s'avère une bonne solution pour Matteo, qui a du plaisir à y aller et à raconter à ses copains ce qu'il y fait. C'est également une bonne solution pour les enseignantes qui sont momentanément soulagées et pour la classe qui retrouve une meilleure ambiance de travail.

Dès le début de la 4P, les deux enseignantes constatent que le comportement de Matteo est à nouveau très problématique. Il perturbe énormément leur enseignement et le travail de la classe et entraîne dans son sillage trois autres garçons. Son attitude de dépendance de l'adulte, le fait de devoir toujours attendre sur lui car il est désorganisé et n'écoute pas les consignes, ses perturbations de la discipline, ses rouspétances et remarques continues, font que les enseignantes sont de plus en plus usées. Leur patience est à bout, elles n'en peuvent plus. Les trois mois passés au Matas en fin de 3P leur ont clairement montré combien il pesait sur la conduite de la classe.

Le cas de Matteo est présenté dans le cadre d'un cours sur la gestion de classes et d'élèves difficiles le mercredi 26 septembre 2012. Les deux enseignantes le décrivent « comme un élève très opposant et perturbateur, mais qui n'est pas méchant, ni agressif avec les autres. Ce n'est pas un enfant que l'on peut prendre en grippe. Il apprécie le contact avec l'adulte et seul à seul peut se montrer agréable et même attachant à certains moments, au point qu'on aurait presque envie de le câliner. Il y a des jours où il est même super. Ce qui est pénible à gérer, c'est son comportement imprévisible et irrégulier, en dents de scie. Un jour, ça va, un jour cela ne va pas, un matin ça va, l'après-midi, cela ne va plus. Ce serait plus facile si on savait que c'est un enfant tout le temps difficile. Quand il est super pendant les deux périodes avant la récréation et qu'ensuite cela tourne mal, il est difficile de le féliciter, puis juste après de devoir faire le contraire. Tout dépend de ce qui est attendu de lui dans le travail. Son comportement varie vraiment en fonction du travail à effectuer. Quand il se dit, ah oui, ça je connais ou j'aime bien faire, on ne l'aperçoit pas, c'est un élève normal on va dire. Mais quand il lit la consigne et qu'il s'aperçoit qu'il ne comprend pas ou que cela lui paraît un peu difficile, il se met à râler : de toute façon je ne vais pas y arriver, de toute façon je n'ai pas mon crayon, et puis après il n'a pas sa gomme et il va trouver toutes les stratégies pour éviter de travailler, demander 10 fois pour aller aux toilettes, se lever pour aller tailler son crayon, boire de l'eau au lavabo ou dire bonjour à un copain, etc. Tout chez lui est affaire de confiance. Quand il se sent en confiance, qu'il peut se dire que c'est quelque chose qu'il connaît, qu'il va réussir à faire, il n'y a pas de problème. Mais il suffit qu'il y ait un truc dans un exercice qui ne marche pas comme il faut et cela part en vrille. Plutôt que de réfléchir et d'essayer, il se ferme comme une huître. C'est un enfant qui a une très faible tolérance à la frustration qu'impliquent les apprentissages, pour des raisons de confiance, de sécurité affective. Son attitude d'opposition est le symptôme de son insécurité et une manière de cacher ses difficultés. Dès qu'il y a quelque chose de nouveau, il devient opposant et perturbateur. C'est un mécanisme qu'il a développé pour cacher et supporter ses angoisses. Son besoin de provoquer et de nous pousser, c'est pour voir jusqu'où on va tenir et si on va quand même l'aimer ou le rejeter. Un jour, il a même demandé à la nouvelle psychologue : est-ce que je vais continuer avec toi ou est-ce que cela va aussi s'arrêter ? »

Suite à la présentation de la situation et à la discussion dans le groupe de formation, la décision est prise d'effectuer un recadrage individuel à la fois musclé et sécurisant de Matteo, en mettant en place des règles disciplinaires rigoureuses, durant au moins deux bons mois, afin de vérifier comment Matteo réagit à des mesures éducatives strictes. Le recadrage individuel a lieu le lundi matin suivant, le 1er octobre 2012, les parents étant informés. Lors du recadrage, Matteo écoute attentivement ses deux enseignantes réunies pour la circonstance et est manifestement touché quand elles lui disent fermement qu'elles ne vont plus accepter certains de ses comportements et qu'il sera dorénavant sanctionné, mais aussi qu'elles veulent l'aider à redevenir un bon élève, pour qu'il puisse bien travailler et réussir à l'école. En parallèle, plusieurs rituels et activités sont instaurés dès ce jour dans la classe (accueil à la porte et avant le début du travail, mandalas après la récréation, narration une fois par jour, danses traditionnelles, etc.) pour soigner le lien affectif avec lui et l'ensemble des élèves.

Le comportement de Matteo commence immédiatement à s'améliorer après ce recadrage, même si tout n'est pas encore parfait. Jusqu'à la fin novembre, il y a des hauts et des bas, aussi bien du côté de Matteo que des enseignantes qui attendent impatiemment que les choses s'améliorent. Encore dans le doute,

elles renouvellent les démarches pour que Matteo puisse aller une deuxième fois au Matas, afin de soulager la classe et de pouvoir souffler elles-mêmes. Durant tout cet automne, les enseignantes doivent encore souvent le sanctionner, essentiellement en lui demandant de se lever derrière son pupitre ou de retourner s'asseoir à sa place. A plusieurs reprises, elles ont des échanges avec lui durant les récréations et en fin de matinée, en se montrant à la fois très fermes, mais en lui disant aussi qu'elles croient qu'il va arriver à améliorer son comportement et à devenir un bon élève. De leur côté, les parents soutiennent le recadrage entrepris par les enseignantes et prennent également des mesures à la maison s'il ne respecte pas les règles, notamment en le privant de télévision.

Un enregistrement vidéo effectué dans la classe le 17 décembre 2012, après deux mois et demi de recadrage serré, montre que Matteo a fait de gros progrès. Tout n'est pas encore parfait, mais il est redevenu un élève presque « normal ». Il se fait une fois sèchement sanctionner à cause d'une remarque inappropriée, mais sinon il participe aux activités et trouve manifestement du plaisir et même de la complicité à corriger ses fiches de français avec sa maîtresse. Il apprécie beaucoup les histoires que lisent chaque jour les enseignantes, colorie avec entrain des mandalas et râle encore de temps en temps, notamment quand il y a des... vacances ! Durant ces vacances de Noël justement, il envoie une carte de voeux à ses deux maîtresses en leur disant qu'il les aime.

En janvier 2013, les enseignantes obtiennent que Matteo puisse bénéficier du Matas pour une nouvelle période de trois mois. Il y retourne du début février à avril 2013, mais avec moins de plaisir et de bénéfice pour lui selon les enseignantes. Il est content de pouvoir réintégrer sa classe après les vacances de Pâques. Durant le dernier trimestre de l'année, l'ambiance de travail dans la 4P est redevenue tout à fait agréable. Une « aide à l'enseignante » soutient Matteo ainsi que d'autres élèves en difficulté durant quatre périodes par semaine. Un deuxième enregistrement vidéo effectué le 17 juin 2013 montre que Matteo se comporte bien, travaille, participe calmement aux activités avec ses camarades. Il est souriant, détendu, apaisé. Dans une interview filmée à la fin juin, il déclare « qu'il a maintenant très envie de travailler à l'école pour ne pas être balayeur de rue plus tard ».

Fin novembre 2013, sa nouvelle enseignante confirme l'évolution positive de Matteo en 5P. Il est calme et appliqué, effectue un travail de qualité en avançant à son rythme, participe volontiers aux moments collectifs, pose des questions intéressantes, est un bon lecteur, obtient de bons résultats scolaires. C'est un enfant attachant, qui rend volontiers des services, aide ses camarades en difficulté, aime se sentir utile et faire plaisir aux autres. Matteo manque toutefois encore de confiance en lui. Il a souvent besoin d'être rassuré, qu'on lui dise que ce qu'il fait est juste et qu'il a bien compris. Il doit aussi apprendre à mieux s'organiser et à avoir de l'ordre dans ses affaires. Il lui faut encore trop de temps pour trouver ce dont il a besoin, ce qui le met régulièrement en retard et lui porte préjudice lors de travaux écrits.

Si Matteo est redevenu un élève comme les autres, c'est grâce à ses enseignantes qui ont réussi en le cadrant à lui apporter la sécurité affective dont il avait tant besoin. Son exemple montre une nouvelle fois qu'une bonne part des problèmes de discipline qui se posent en classe peut se résoudre en classe. Il faut pour cela que les enseignants cessent de se sentir impuissants et de penser que les choses relèvent d'abord de causes extérieures. La plupart du temps, ils ont tout à fait les compétences pour gérer eux-mêmes ces situations, même celles qui paraissent au premier abord très difficiles. Ils doivent simplement se faire confiance et avec courage prendre le plus rapidement possible les mesures nécessaires pour changer les choses.

Exemple 2. Recadrage d'une élève en 4P

Justine est arrivée en première année primaire dans la classe où nous enseignons en duo. Elle montrait beaucoup de facilité dans tous les domaines d'apprentissages, avait un caractère de leader et était très sensible émotionnellement. Nous devions faire attention, car il lui arrivait même de pleurer suivant les

remarques que nous lui faisions. Elle était respectueuse des règles de vie et de ses camarades, aimable, agréable et coopérante. Sur le plan familial, ses parents ont divorcé lorsqu'elle avait six mois. Les enfants passent un week-end sur deux chez leur père. Durant le cours de la première année, son attitude s'est progressivement dégradée et elle a commencé à manifester de l'agressivité verbale et à faire des crises de colère. Au début de la deuxième année, les crises ont repris et sont devenues de plus en plus fréquentes : de quelques crises les cinq derniers mois de la première année à plusieurs crises par semaine dans le premier quart de la deuxième année. Durant ces crises, elle devient rouge de colère, se crispe dans tout son corps, pousse des cris stridents, pleure, lance ses affaires, se débat, hurle, dit non à tout, parle de se suicider, dit être nulle et ne rien savoir faire, insulte ses camarades, les menace et parfois est physiquement agressive envers eux (coups de pied, gifles, bras tordus, etc.). Durant la première année, nous avons rencontré la maman à deux reprises pour faire le point. Une première fois quand tout allait bien et la seconde après le début des crises. Suite au deuxième rendez-vous, nous avons demandé un bilan psychologique que la maman a accepté et qui a débuté à la fin mai. Durant toute cette phase, nous avions comme ligne de conduite de ne rien laisser passer et d'être toutes deux très cadrantes avec elle.

Au début octobre, nous avons présenté cette situation dans le cadre d'un cours de formation continue que nous suivions dans notre établissement et qui traitait justement «d'élèves difficiles». Dans le groupe, nous avons cherché des pistes pour essayer d'améliorer le comportement de Justine qui à l'époque perturbait beaucoup notre classe à cause de ses crises. Deux idées principales sont ressorties de ces échanges. La première était d'avoir une discussion à trois avec Justine pour remettre les règles en place. La deuxième de prévoir un coin dans la classe où Justine pourrait aller se calmer lorsqu'elle sentait une crise arriver, en lui donnant l'opportunité d'écrire ce qu'elle ressentait. Deux jours plus tard, nous avons eu l'entretien de recadrage avec elle. Nous lui avons expliqué qu'il y avait des règles à respecter à l'école, qu'elle n'avait pas le droit de les transgresser et que si elle continuait à le faire elle serait punie. Nous lui avons dit que même si elle avait des problèmes personnels et se sentait malheureuse dans sa vie, elle ne pouvait pas se comporter comme elle le faisait envers ses camarades et ses enseignantes durant ses crises. Nous lui avons indiqué que si nous devions la punir, ce ne serait pas parce nous ne l'aimions plus, mais pour l'aider à améliorer son comportement et à progresser. À la fin de l'entretien, nous lui avons donné deux cartes avec des photos de chevaux et de dauphins qu'elle apprécie particulièrement avec des petits mots d'encouragement qu'elle pouvait regarder et lire chaque fois qu'elle en ressentait le besoin.

Le jour suivant, nous avons proposé à Justine de choisir un coin dans la classe où elle pourrait aller en cas de nouvelle crise. Elle l'a fait et a amené quelques affaires personnelles qui pouvaient la calmer. Nous lui avons aussi donné un cahier vierge pour écrire tout ce qui lui passait par la tête dans ces moments-là, car c'est une élève qui aime beaucoup écrire et nous pensions que l'écriture lui permettrait de se libérer de ses émotions. Concernant le coin où elle pouvait se rendre d'elle-même en cas de nécessité, nous lui avons donné les règles suivantes : elle n'avait pas le droit de prendre du travail scolaire dans son coin. C'était uniquement un endroit pour se calmer en cas de crise ou de montée de crise et le travail non effectué avec la classe pendant les moments passés dans son coin serait à rattraper. Entre-temps, nous avons eu un nouvel entretien avec sa maman pour lui expliquer que la situation ne s'améliorait pas depuis le début de l'année, mais que nous étions en train de mettre en place certaines choses. À cette date, le bilan psychologique n'avait pas encore été rendu.

Les mesures prises lors de ce recadrage se sont rapidement avérées très efficaces. Justine a immédiatement beaucoup changé et ne faisait miraculeusement plus de crise. Elle réussissait très bien à les contrôler en allant se réfugier dans son coin. Les autres enfants acceptaient tout à fait ce procédé et l'ont même encouragé, car ils étaient soulagés qu'une solution ait été trouvée. Durant plusieurs semaines, les choses se sont passées à nouveau à merveille dans la classe. Pour de petites transgressions de règles, nous l'avons punie quelques fois, mais rien de différent des autres enfants. Un mois et demi plus tard, au début décembre, les crises ont malheureusement repris. Bizarrement, le coin tout à coup ne fonction-

nait plus. Nous avons pris contact avec la maman pour la mettre au courant. Elle nous a alors dit qu'elle n'était pas d'accord avec la méthode que nous appliquions, car cela mettait sa fille à l'écart des autres élèves. Face à son attitude qui sabordait la solution que nous avions trouvée pour gérer le problème et tout ce que nous avions patiemment mis en place, nous avons prévenu la direction de l'évolution de la situation et demandé de définir une procédure à suivre en cas de nouvelle crise. Quelques jours plus tard, une grosse crise a justement eu lieu, cette fois dans la salle de gymnastique. Justine a dû être mise à l'écart dans le local des maîtres, car elle était devenue violente envers deux autres élèves. Il a fallu attendre 40 minutes pour qu'elle se calme et pour que nous puissions tous retourner en classe. Nous avons alerté l'infirmière et la psychologue pour leur demander conseil et informé la maman de ce qui était arrivé par téléphone.

Suite à cet incident grave, nous avons rencontré le directeur et convenu de la procédure suivante à appliquer en cas de nouvelle crise : appeler la direction pour que quelqu'un vienne chercher Justine dans la classe et appeler sa mère pour qu'elle vienne elle-même la rechercher à l'école. Une séance pluridisciplinaire réunissant le directeur, les enseignantes, la psychologue, la doyenne et la maman a été fixée en janvier pour avoir le résultat du bilan psychologique et faire le point de la situation. Deux périodes d'assistanat par semaine nous ont également été attribuées par le directeur jusqu'à la fin mars. Le jour suivant, Justine a fait une nouvelle crise. Comme convenu, l'enseignante a appelé la direction et le directeur est venu lui-même la chercher en classe. Il lui a parlé pour la rassurer et l'a questionnée très gentiment pour savoir ce qui se passait. Ensuite il a appelé sa mère pour qu'elle vienne la rechercher. Lors de la séance pluridisciplinaire de janvier, le bilan psychologique nous a été communiqué. Il montre que Justine a un niveau intellectuel dans la moyenne et que ses crises sont le résultat d'un fonctionnement émotionnel lié à une souffrance affective. À la question de la psychologue : « Que se passerait-il s'il n'y avait plus de crises ? » Justine a répondu : « Ma maman ne m'aimerait plus. » À la fin de cette séance, il a été décidé de maintenir la procédure établie en cas de crise, de remettre en place le coin spécial en classe et de continuer à la cadrer normalement en cas de non respect des règles. Justine devait également continuer à être suivie chez une nouvelle psychologue (l'ancienne étant en congé maternité) une fois par semaine. La maman et toutes les personnes présentes ont accepté les décisions prises et tout le monde est reparti avec l'espoir et la volonté que tout se passe bien par la suite.

Depuis et jusqu'à la fin mars il n'y a plus eu de crise, seulement des pleurs parfois et des moments passés dans le coin pour se calmer. Justine revient ensuite d'elle-même à sa place et continue son travail. Ce qui a aussi changé, c'est qu'elle accepte maintenant de discuter avec nous lorsqu'elle pleure ou est en colère, ce qu'elle n'arrivait pas à faire auparavant. À la fin mars, juste avant les vacances, Justine était fatiguée et les moments passés dans son coin à nouveau plus fréquents, mais toujours sans crise. La situation semble se stabiliser, mais nous ne sommes pas encore à l'abri d'une rechute. Nous sommes heureuses d'avoir trouvé comment cadrer son comportement pour que l'enseignement et la vie en classe redéviennent possibles pour nous et les autres enfants. Mais il est évident que Justine souffre profondément de sa situation familiale et qu'il va falloir encore beaucoup l'aider pour qu'elle puisse se reconstruire affectivement.

Exemple 3. Recadrage d'un élève en 5P

Le 29 octobre 2012, après les vacances d'automne, Alexander arrive dans une classe de 5P d'un établissement vaudois. Deux ans auparavant, il avait terminé son parcours en classe enfantine dans un village de la région. À la fin du cycle enfantin, suite à la séparation de ses parents, il quitte la Suisse avec sa maman et sa sœur. Il n'a plus de contacts réguliers avec son père. Sa scolarité à l'étranger est très problématique. Il est renvoyé de plusieurs écoles et bénéficie d'un enseignant spécialisé uniquement pour lui. En avril 2012, il est diagnostiqué hyperactif avec déficit d'attention. Un médecin lui prescrit de la Ritaline, mais comme il éprouve d'importants effets secondaires (perte de sommeil, perte d'appétit) et que ses

parents sont opposés à la médication, il cesse de prendre le médicament. La mère décide finalement de revenir en Suisse pour la rentrée scolaire 2012-2013. Elle contacte le futur établissement d'Alexander et la direction organise un entretien parents-enseignante.

Avant de l'accueillir dans sa classe, l'enseignante de 5P a un entretien préalable avec la maman (le papa ne vient pas) qui l'informe des difficultés de son fils. À son arrivée, elle observe qu'Alexander comprend tout ce qu'on lui dit, parle plutôt bien le français, mais ne l'écrit pas du tout. Son niveau de lecture et d'écriture correspond à celui d'une fin de cycle enfantin – début de 3P. En maths, il se débrouille, à condition qu'il n'y ait pas de consignes à lire. L'enseignante constate rapidement qu'Alexander souffre d'un grand retard scolaire et que son comportement en classe est très problématique. Il lui est difficile, voire impossible de le faire travailler. Alexander n'est pas capable de suivre une consigne, d'effectuer ce que l'enseignante lui demande. Il ne respecte pas les règles de classe, bouge sans arrêt, se balance sur sa chaise, chantonne, quitte sa place, joue avec tout ce qu'il trouve, reste à peine 30 secondes tranquille dans les moments collectifs, se couche par terre, finit vautré au centre du cercle à faire le pitre, prend sans arrêt la parole sans l'avoir demandée, parle d'autre chose, interrompt le travail pour montrer des illustrations qu'il a vues dans un livre, comme un petit enfant de trois ans qui s'arrête sur des images.

Alexander n'arrive pas à se concentrer sur une activité, est imperméable aux apprentissages et tout le temps dans l'opposition. L'enseignante doit sans cesse le recentrer, mais ce n'est pas facile, car à tout ce qu'elle lui dit, il répond : « Oui, mais ma maman m'a dit que... Oui, mais au Danemark on faisait comme ça... » La maîtresse a l'impression qu'elle le laisse tout faire, qu'elle est constamment en train de céder. Elle est consciente qu'elle doit faire preuve de patience, accepter certaines choses car il est hyperactif, mais elle ne sait pas où mettre la limite. Comme la maman l'a avertie qu'il fait des crises quand on le cadre, elle accepte beaucoup trop de choses, de peur de déclencher une crise devant les autres élèves. Le vendredi 2 novembre, une maîtresse de classe D itinérante le prend en charge durant deux périodes et ne réussit pas non plus à le faire travailler en individuel. Il passe son temps à observer les décorations sur les murs de la salle.

Après à peine une semaine, l'enseignante se rend compte qu'elle ne peut plus enseigner, que les autres élèves n'existent plus et elle commence à se faire du souci pour le reste de la classe. Les autres enfants sont très affectés par le comportement de leur nouveau camarade. Alexander parle tout le temps, se balance, tombe de sa chaise, frappe sur sa table avec des objets, se lève sans arrêt, va déranger les autres, fait des crises de colère, devient violent. S'il est contrarié, il se met à pleurer et l'enseignante doit le calmer, et ce plusieurs fois par jour.

Le jeudi 8 novembre, l'enseignante a un entretien avec les parents, en présence de deux doyennes. Elle leur décrit le comportement catastrophique de leur fils en classe. Le lundi 12 novembre, elle présente la situation qu'elle vit dans le cadre du cours « Gestion de classes et d'élèves difficiles » qu'elle suit avec un groupe de collègues de son établissement. En pleurs, elle conclut : « Je suis consciente, j'aime enseigner, mais je ne peux plus le faire. Ça me fait beaucoup de souci de ne plus pouvoir m'occuper de ma classe. Je rêve Alexander, je mange Alexander, je dors Alexander. Dans ma tête, c'est horrible. Je suis en pensée avec lui quasiment jour et nuit, à chercher ce que je pourrais trouver comme solution. Tant qu'il n'aura pas de médicament, je pense que ce sera impossible. S'il était médicalisé, je pourrais au moins le cadrer quand il dépasse les limites, mais là mes choix se réduisent à le laisser faire ce qu'il veut ou à le confier à une autre intervenante. Je suis prête à craquer. J'ai très peur d'aller parler à l'équipe pluridisciplinaire qui se réunit demain. »

Le soir même, le formateur appelle la directrice de l'établissement pour l'informer de ce qui s'est passé dans le cours l'après-midi et lui dire qu'il se fait du souci pour l'enseignante, qui à son avis pourrait craquer. Le lendemain, mardi 13 novembre, l'enseignante présente à nouveau le cas d'Alexander lors de la réunion de l'équipe pluridisciplinaire. Suite à son intervention, la directrice informe les participants

de sa décision d'exclure partiellement Alexander de l'école pendant deux semaines. Elle connaît personnellement la situation et en avait parlé à plusieurs reprises avec l'enseignante et les doyennes. Le même jour, elle appelle et convoque les parents. Pendant l'entretien, elle leur signifie qu'Alexander n'est plus admis en classe dans l'état où il se trouve et qu'ils doivent aller consulter un pédiatre. Elle leur dit qu'il sera réintégré dans la classe progressivement, en fonction de ses progrès. Elle leur demande aussi d'évaluer la pertinence d'une médication et d'un suivi par un psychiatre. Des rendez-vous réguliers sont prévus entre la directrice et les parents. Entre-deux, ils peuvent s'adresser à la doyenne qui s'occupe de cette situation. Le cas d'Alexander est évalué à chaque Conseil de direction et la doyenne maintient un contact étroit avec l'enseignante.

Dès le jour suivant le premier entretien, et durant deux semaines, Alexander vient à l'école deux périodes par jour, de 8h30 à 10h00. Il ne se rend pas dans sa classe régulière, mais est pris en charge individuellement par une enseignante engagée expressément pour ce mandat. À l'heure de la récréation, il retourne à la maison. Cette exclusion de la classe constitue une très grosse sanction pour Alexander. Il va pleurer dans les bras de son enseignante, quand il doit retourner à la maison le matin après la récréation. Un jour, il rejette et frappe physiquement sa nouvelle enseignante en lui disant qu'elle n'est pas sa maîtresse. Quand elle reçoit des coups, celle-ci réagit immédiatement, informe la direction et Alexander est sanctionné.

Constatant que leur fils souffre beaucoup de cette situation, les parents finissent par consulter un pédiatre, bien qu'ils soient toujours opposés à la médication et à un suivi pédopsychiatrique. Le médecin prescrit le Concerta, un générique de la Ritaline. Mais vu la gravité de la situation, il demande que son ordonnance soit validée par un neuropsychiatre des HUG avant de commencer le traitement. Trois semaines sont nécessaires pour que la médication se mette en place. Alexander commence à prendre le médicament le 8 décembre. Les effets secondaires, très présents au début, deviennent par la suite de mieux en mieux gérables. Le pédiatre encourage les parents à persévérer et Alexander continue cette fois à prendre le Concerta. Les rendez-vous avec la directrice se poursuivent également. Comme la relation entre les parents est difficile, la directrice leur demande aussi d'envisager une thérapie familiale.

À l'école, après les deux premières semaines d'exclusion, Alexander est toujours pris en charge individuellement par une aide à l'enseignante durant les deux premières périodes du matin, mais il effectue en plus la gymnastique avec la classe le mardi après la récréation. Après quatre semaines de ce régime, il est autorisé à passer les deux premières périodes du matin en classe, coaché par son «enseignante particulière». Le mercredi, il y reste toute la matinée et va à la piscine avec ses camarades. Grâce au médicament, Alexander est peu à peu capable de rester tranquille à sa place et de travailler. Il est très heureux de retrouver ses camarades. Il est réintégré à plein temps dans la classe le 15 janvier, avec une aide à l'enseignante de 8h30 à 10h00 jusqu'au 31 janvier. Depuis le 1er février, l'enseignante est à nouveau seule avec lui. Une enseignante spécialisée le prend en charge cinq périodes par semaine pour de l'appui en français. Les rendez-vous avec la directrice cessent fin janvier. Seule la doyenne continue à voir régulièrement les parents.

Six mois plus tard, en juin 2013, Alexander est maintenant bien capable de se contrôler en classe. C'est un autre élève, bien intégré, qui a des copains et qui est à nouveau heureux de vivre. Il a encore des difficultés de concentration et d'organisation, mais il est appliqué, entre dans les apprentissages, a envie de travailler. Il n'a pas encore rattrapé tout son retard scolaire, notamment en lecture et en maths, mais il fait des progrès. Il ne savait pas lire quand il est arrivé, il est maintenant capable d'accorder des adjectifs en genre et en nombre. Son problème principal est qu'il reste très lent, entre autres parce qu'il est très perfectionniste et mal organisé et qu'il a encore un grand manque de confiance en lui. À l'exemple de ce dialogue avec son enseignante :

- *Est-ce que j'ai la place pour écrire ce mot ici, ou bien faut-il que je l'écrive là?*
- *Oui, tu as assez de place.*
- *Vous croyez?*
- *Si je te le dis, c'est que c'est possible. Essaie!*
- *Oui, mais si après je n'ai pas la place...*

Fin novembre 2013, l'évolution positive d'Alexander se confirme en 6P. Il se comporte bien en classe, est appliqué dans son travail, a beaucoup progressé dans les apprentissages scolaires et obtient d'excellents résultats aux évaluations. Son écriture est bonne, malgré son hyperactivité et le fait qu'il est gaucher, son agenda bien tenu. Un bon rapport de confiance et de collaboration existe maintenant entre l'enseignante et ses parents. Il lui arrive encore d'avoir quelques réactions vives dans certaines situations, mais il est à présent capable de se maîtriser très rapidement et dans les minutes qui suivent, il se remet au travail, concentré, comme si rien ne s'était passé. Alexander a énormément changé, au point que l'enseignante ne reconnaît pas l'enfant arrivé dans sa classe il y a à peine plus d'une année.

RESOUDRE LES PROBLEMES EN CLASSE

Les exemples ci-dessus montrent qu'il est possible d'intervenir de manière assez efficace et relativement rapide dans les classes enfantines et primaires. Il faut pour cela convaincre les enseignants qu'ils ont la plupart du temps les compétences pédagogiques requises pour recadrer les élèves qui se signalent par des comportements difficiles. Si certains perturbent, il leur faut donc chercher d'abord au sein de la classe des solutions aux difficultés qu'ils posent. Il est pour cela nécessaire de prendre des mesures énergiques et surtout plus rapides que ce n'est habituellement le cas. Le fait que la scolarisation de ces enfants est menacée et qu'ils perturbent gravement le travail de leurs camarades devrait les inciter à aborder ces situations avec plus de détermination et à décider beaucoup plus rapidement de prendre les mesures qui s'imposent. Les expériences vécues dans de nombreux groupes d'enseignantes enfantines et primaires montrent que c'est possible et que les résultats ne se font souvent pas attendre. Pour réussir, l'essentiel est de clarifier les rôles des différentes personnes impliquées et appelées à intervenir (enseignants, directions, parents et spécialistes) et d'écartier durant les deux premiers mois de l'année scolaire l'hypothèse éducative.

Ecartier l'hypothèse éducative signifie vérifier si un élève est «difficile» pour des raisons essentiellement éducatives. Il suffit pour cela d'entreprendre un recadrage qui en général confirme ou infirme l'hypothèse en quelques semaines. Durant les deux premiers mois de l'année scolaire, idéalement de la fin août à la mi-octobre, les enseignants ont pour tâches principales :

- d'établir et d'apprendre aux enfants à respecter des règles de travail
- d'établir une relation affective avec leurs élèves
- d'enseigner des contenus qui figurent dans le programme d'enseignement
- d'observer et de recueillir des informations sur tous les élèves
- d'établir un lien de collaboration avec tous les parents de la classe et de les informer lors de la première réunion de l'année des objectifs poursuivis et des mesures prises pour créer un cadre de travail satisfaisant dans leur classe
- d'entreprendre immédiatement le recadrage des élèves qui se montrent plus difficiles et d'en informer les parents
- de tenir un recueil précis d'observations comportementales et de noter également les mesures mises en place et leurs effets sur les élèves qui se montrent plus difficiles.

Quand un enseignant se rend compte qu'un enfant pose des problèmes de comportement, il lui faut *immédiatement* entreprendre un recadrage disciplinaire durant quelques semaines afin de voir si l'on peut écarter pour cet enfant particulier l'hypothèse éducative. Il s'agit d'abord d'effectuer une observation attentive de l'enfant, en identifiant précisément les comportements observables qui posent problème.

Procédure de recadrage individuel

Après avoir bien identifié les comportements qui posent problème, il faut ensuite procéder à un recadrage en bonne et due forme de l'enfant, car les remarques habituelles qu'un enseignant peut faire ne sont plus suffisantes à ce stade. La préparation de cette intervention est essentielle à sa réussite, notamment pour permettre aux enseignants concernés de se forger la dose de détermination nécessaire pour venir à bout de certains enfants qui ne connaissent pas de limites ou qui ont même déjà réussi à imposer une forme de tyrannie dans leur famille. Après s'être bien préparé, il s'agit de prendre l'enfant à part, à un moment bien choisi, pour faire une mise au point et cibler les comportements qui ne seront désormais plus tolérés. Il est important que l'enfant soit confronté à deux personnes, deux enseignants ou un enseignant et un membre de la direction selon les disponibilités, afin de l'impressionner par le côté inhabituel de la situation. Il faut commencer par lui dire pourquoi les enseignants ont décidé de lui parler et ensuite lui indiquer quels comportements précis posent problème. Il faut expliquer clairement à l'enfant ce qu'il n'a désormais plus le droit de faire et ce qui se passera en termes de sanctions s'il ne change pas d'attitude. Il s'agit de parler clair et net. C'est une mise au point et non une discussion et l'enfant doit savoir qu'il n'y aura plus d'avertissement.

Un tel recadrage prend une dizaine de minutes tout au plus. Il n'est pas nécessaire qu'il soit long pour être efficace. L'essentiel, surtout dans le cas d'élèves endurcis et devenus insensibles à cause de trop nombreuses remarques déjà reçues, est de réussir durant cette brève intervention à toucher l'enfant affectivement, en lui parlant droit au cœur, de manière un peu solennelle, pour le convaincre de changer d'attitude et d'accepter les sanctions. L'enfant doit bien comprendre que ce sont certains de ses comportements qui sont problématiques et non lui-même en tant que personne. Il faut clairement lui expliquer que c'est ce qu'il fait qui n'est plus acceptable et que cela ne sera désormais plus accepté. Il reste dans les jours et les semaines qui suivent à prendre les mesures qui ont été annoncées et notamment à le sanctionner sans état d'âme quand il transgresse les règles. La sanction est une absolue nécessité dans ces situations et il ne faut pas hésiter un seul instant à passer aux actes, car l'enfant attend de voir si ce que les adultes lui ont dit est vrai. La règle ne fonctionne que si l'enseignant est crédible.

La clé de réussite d'une telle intervention réside dans la conviction absolue des enseignants qu'ils agissent pour le bien de l'enfant et de la classe. Parallèlement au recadrage, il faut soigner la relation affective en montrant à l'enfant que l'on croit qu'il va réussir à changer d'attitude et qu'on est là pour l'aider à le faire. Il est important d'informer les parents du fait qu'un recadrage de leur enfant est en cours, car il ne respecte pas les règles de la classe et de leur demander de soutenir l'action des enseignants. Les enseignants devraient également tenir un journal de bord dans lequel ils notent au jour le jour les mesures prises et l'évolution des comportements de l'enfant concerné. On peut savoir assez vite si un enfant réagit ou non à un recadrage éducatif, car si c'est le cas, il cesse dans les semaines qui suivent de manifester ses comportements problématiques. Si après deux mois, un enfant reste « difficile », cela signifie que l'hypothèse éducative n'est pas seule en cause et qu'il va falloir chercher d'autres explications à son comportement.

Exemples de recadrage de classes

Il n'est pas très fréquent de devoir recadrer des classes entières au degré primaire. Voici tout de même à titre d'exemples le récit que font les enseignantes de deux recadrages réussis de classes considérées comme très difficiles.

Exemple 1. Classe de 3P

Notre classe se compose cette année de 19 élèves et nous la gérons en duo. Sur le total, sept élèves, dont six filles se comportent bien, participent aux activités et font leurs devoirs. Cinq élèves ont des problèmes scolaires importants et trois des problèmes moins importants. La classe compte deux élèves très perturbateurs (Manuel et Fadil) et six autres qui le sont moins, mais qui ont tendance à suivre l'exemple de leurs deux camarades. Après un début d'année assez chaotique et beaucoup d'énergie mise à faire respecter des règles, les élèves ont commencé à comprendre notre fonctionnement. La moitié des élèves répond à nos attentes, mais l'autre moitié freine le cours des choses. Nous sommes souvent obligées d'attendre longuement le silence pour avoir l'attention de tous. Certains ne se sentent pas du tout générés de continuer à s'occuper ou à discuter. À chaque changement d'activité, un grand brouhaha se fait entendre. Certains font des bêtises dès qu'il y a un espace de liberté, dès qu'ils peuvent par exemple se lever pour laver un pinceau. Ils salissent leur table et la mettent en désordre en peu de temps, perdent constamment leur matériel.

Manuel est un des deux grands perturbateurs. Il est fils unique et vit avec sa mère et son beau-père. La journée, il passe beaucoup de temps avec sa maman de jour qui est assez âgée et qui le couve un peu comme une grand-maman. En classe, Manuel se montre incapable de faire un travail seul, ne capte pas le sens des consignes données, ne se met au travail que si on est à côté de lui, bouge sans cesse sur sa chaise, se tourne et se lève, donne les réponses à haute voix sans demander la parole, fait des bruits avec sa bouche, dérange ses voisins, chatouille ou pique avec un crayon les enfants qui passent à proximité, se donne en spectacle, salit sa table en bricolant. Il est impulsif, a de la peine à se concentrer et donne une impression d'enfant hyperactif. Il se frappe lui-même en disant: « T'es trop bête, trop idiot ». Du point de vue scolaire, Manuel a de bonnes bases, des connaissances générales, mais il est incapable d'utiliser ses compétences pour mener à bien un travail. Il recherche constamment l'approbation, vient faire des câlins aux maîtresses et offre des dessins. On entend aussi beaucoup de plaintes des autres enfants de la classe. Manuel ne sait pas comment s'y prendre pour se faire des amis et il dit qu'il n'aime pas les filles. Il entre souvent en contact en sautant sur le copain par derrière ou en donnant des coups de pied, mais il dit qu'il n'a pas l'intention de leur faire mal. Pourtant, il est parfois réellement agressif avec ses camarades et les frappe assez brutalement.

Fadil est le deuxième grand perturbateur. Il vient d'une autre classe enfantine et nous a été annoncé comme élève « difficile ». Fadil ne reste pas longtemps concentré sur un travail. Il se lève, joue avec ses affaires posées sur la table, parle, chante, dérange ses voisins, prend la parole à tout moment, se laisse tomber de sa chaise, répond et manque de respect. Durant les entretiens avec ses parents, seul son père parle. Sa mère qui est voilée et maîtrise moins bien le français, écoute. Quand nous leur décrivons les difficultés que nous avons avec Fadil, le père ne s'alarme pas et nous répond que leur fils est encore jeune et qu'il a besoin de jouer. Il ne prend pas nos inquiétudes au sérieux et dit qu'il nous sent « prises par nos émotions ». Lors d'un deuxième entretien en novembre, nous leur avons dit que Fadil posait toujours de grands problèmes et que nous avions demandé un bilan psychologique pour évaluer la situation. Nous avons rempli un formulaire, mais nous n'avons toujours pas de nouvelles à ce propos. Le père nous a demandé les références de la maîtresse de la classe intensive de français pour la contacter, mais n'a pas entrepris la suite des démarches. Manuel et Fadil sont suivis en appui pour le français et les maths et posent les mêmes difficultés à nos deux collègues maîtresses d'appui. Il est arrivé que tous les deux soient absents. Nous avons alors constaté que l'atmosphère était très différente et que les autres élèves qui avaient tendance à les suivre étaient plus faciles à cadrer.

Suite à une première journée de cours sur la « gestion de classes difficiles » dans notre établissement, nous avons entrepris un recadrage collectif de la classe à la fin janvier, dans l'espoir d'améliorer cette situation qui nous désespérait et nous épuisait. Nous sommes intervenues à trois collègues pour dire clairement aux enfants ce qui allait et n'allait pas dans la classe. Nous avons commencé par féliciter les

élèves qui faisaient très bien leur travail et avaient compris ce qu'ils ont le droit et pas le droit de faire dans la classe, mais aussi dans les corridors et à la récréation. Ensuite nous avons indiqué nommément quels étaient ceux qui empêchaient la classe de bien travailler, empêchaient les autres élèves de se concentrer et les maîtresses d'enseigner. Nous leur avons dit fermement que nous avions décidé que tout ceci était terminé, que ceux qui continueraient à perturber seraient punis et que nous avertirions leurs parents. Nous avons insisté sur le fait qu'il n'y aurait plus d'avertissement. Les élèves ont été impressionnés, ils ont été surpris de la présence de trois maîtresses et du ton inhabituel du discours.

Dès cette date, nous avons sanctionné les élèves qui dérangeaient ou ne respectaient pas les règles en les faisant se lever derrière leur chaise durant quelques minutes, ou en les plaçant un moment à l'écart dans la classe en cas de récidive. Les élèves ont accepté les sanctions, même si certains montraient au début qu'ils étaient contrariés. Ils ont tout de suite compris qu'outrepasser les règles pouvait coûter cher. Deux élèves ont été retenus après l'école, car ils avaient abîmé les dessins des classes enfantines exposés dans le couloir. Deux autres aussi, car ils se sont bagarrés. Manuel a été retenu deux fois. Chaque mardi matin, nous avons également effectué des recadrages individuels durant la récréation. Sur les huit perturbateurs, cinq élèves y ont rapidement passé et les trois autres par la suite. Nous avons ensuite surveillé particulièrement ces élèves-là, en les sanctionnant comme promis quand il le fallait, mais en les aidant aussi à repérer les situations où leur comportement dérapait et en leur glissant des recommandations à l'oreille. Tous ont été retenus au moins une fois après l'école durant une quinzaine de minutes avec une sanction à effectuer, sans oublier de devoir rappeler la raison pour laquelle ils étaient là. Nous avons eu fort à faire avec toutes ces interventions et cette attention particulière que nous avons dû porter à chaque instant, tout en continuant à enseigner notre programme. Tout ce processus nous a demandé énergie, persévérance et mobilisation, mais nous avons progressé dans notre gestion de la classe. Nous avons perdu l'habitude de répéter 36 fois les mêmes choses. Maintenant, nous avertissons une fois et ensuite nous agissons.

En parallèle au recadrage normatif, nous avons entrepris diverses activités pour améliorer la relation affective avec les élèves. Nous avons instauré un rituel de cinq minutes de mandalas tous les jours après la récréation. Les élèves sont tout à fait tranquilles durant ce moment de silence et apprécient beaucoup cette activité. Nous leur lisons ou leur racontons une histoire chaque jour avec le petit rituel «cric- crac» qu'ils ont beaucoup de plaisir à répéter. Nous avons consacré plus de temps à des moments collectifs comme des jeux, des activités de chant et de poésie. Les élèves n'ont pas été tout de suite attentifs et calmes durant ces moments-là, mais petit à petit, chacun y a trouvé son compte et ces moments se passent généralement très bien actuellement. En à peine plus de deux mois, la situation de la classe s'est nettement améliorée. Sur l'enregistrement vidéo qui a été réalisé lors d'une matinée juste avant les vacances de Pâques, nous avons constaté que nous pouvions à nouveau enseigner «normalement». Les sanctions que nous devons prendre sont maintenant rares et efficaces. Les moments affectifs sont joyeux et plein d'entrain durant les chants et les poésies, concentrés et calmes durant les histoires et les mandalas. Tous les élèves sans exception ont fait des progrès dans leur comportement et les autres intervenantes dans la classe ont remarqué ces changements. Les perturbateurs prennent moins de place, ce qui a permis aux plus discrets de se manifester un peu plus. Manuel a encore besoin d'un encadrement particulier et malgré tous ses efforts, il perturbe parfois encore. Nous allons poursuivre sur cette lancée sans relâcher nos efforts jusqu'à ce que la situation soit totalement stabilisée. Avec les mesures concrètes, simples et efficaces que nous avons mises en place, nous sentons que nous avons maintenant prise sur les événements et que nous pouvons à nouveau travailler dans cette classe qui fut difficile pendant plus de six mois. Nous avons toutes deux regagné en confiance et en plaisir et c'est un sentiment de réussite très agréable que nous ressentons aujourd'hui.

Exemple 2. Classe de 3-4P

J'ai cette année une classe à deux degrés assez particulière. Elle se compose de douze nouveaux élèves de première année et de sept élèves de deuxième année, dont quatre qui ont été maintenus une année supplémentaire dans le cycle. Plusieurs enfants ont des difficultés scolaires et trois des difficultés comportementales assez importantes. L'ensemble de la classe a souffert durant les six premiers mois, car ces trois élèves dérangeaient beaucoup, perturbaient le travail des autres et monopolisaient constamment mon attention. Le premier des trois s'appelle Erdian. Il a 8 ans et vient d'une école privée. Il ne connaissait donc aucun enfant en arrivant. C'est un enfant agité, qui n'arrête pas de tripoter son crayon, sa gomme ou le reste de son matériel. À Noël, j'envisageais de le maintenir en deuxième année, car il ne travaillait pas et était en plus fréquemment absent. Sa mère est très permissive, ce qu'elle admet volontiers. Il n'a pas de règle à la maison, se montre facilement insolent et ne voit pas à quoi il lui sert d'aller à l'école, car ses parents sont très aisés. Lorsque je lui ai expliqué qu'il devait bien travailler car c'était important pour son avenir, il m'a rétorqué: «De toute façon, je m'en fiche, je suis riche et j'aurai pas besoin de travailler quand je serai grand!» Anna, la deuxième, a 9 ans. Elle est en troisième parcours. Elle a de gros problèmes comportementaux, réclame une attention constante et ne supporte pas la frustration. Elle était suivie psychologiquement jusqu'au mois de décembre. Après les vacances de Noël, il est devenu très difficile de la gérer. Si elle est fâchée, elle renverse sa chaise, tape du pied, hurle que personne ne l'aime et s'en prend verbalement et physiquement à ses camarades. Le troisième se nomme Frédéric. Il a 7 ans et effectue sa première année. En observant son comportement, on peut se demander s'il souffre d'hyperactivité. Il est arrivé au début de l'année en ayant déjà de bonnes connaissances, mais depuis l'automne il ne progresse pas. Il ne tient pas en place, ne travaille pas et me semble complètement démotivé par les activités scolaires. Ses parents exercent une grosse pression sur lui, en lui faisant faire des fiches supplémentaires quasiment tous les soirs et en lui laissant très peu d'autonomie.

Face à toutes les difficultés que j'avais pour accomplir mon travail et surtout en pensant aux enfants du groupe qui souffraient de cette situation, j'ai décidé à la fin janvier d'entreprendre un recadrage collectif de la classe, en suivant les conseils reçus lors d'un cours sur la gestion de classes difficiles. Un matin, j'ai parlé très sérieusement à la classe en insistant sur le fait que plusieurs élèves respectaient bien les règles de l'école, mais que pour d'autres et en particulier trois d'entre eux, ce n'était pas le cas. J'ai expliqué aux trois élèves en question, l'un après l'autre, qu'ils enfreignaient des règles essentielles en m'empêchant de faire mon travail et en gênant les apprentissages de leurs camarades. Je leur ai dit qu'il leur était désormais interdit de déranger la classe et que s'ils continuaient à le faire, ils seraient punis et que j'avertirais leurs parents. Les élèves se sont montrés impressionnés par le ton de mon discours et j'ai eu la paix pour le reste de la journée. Pour ce qui est d'Erdian, les choses ont été rapides. La même semaine, j'ai rencontré son papa qui l'attendait à la sortie de l'école. J'en ai profité pour effectuer un recadrage individuel improvisé de son garçon. Son papa m'a soutenu et a dit devant lui qu'il appuyait les mesures que je prenais en classe. J'étais ravie !

Le lendemain du recadrage, je suis passée à l'action et j'ai commencé à sévir. Je m'attendais à ce que les trois élèves principalement visés ne puissent pas changer durablement de comportement à la suite de mon seul petit discours. Ils n'ont effectivement pas réussi à respecter certaines des nouvelles règles, alors je les ai immédiatement punis en les faisant se lever derrière leur pupitre. La première semaine, les trois ont passé un certain temps debout derrière leur chaise ou à l'écart de la classe. Ils ont compris que les sanctions ne tardaient plus et étaient pareilles pour tout le monde. Je les ai également punis en les gardant une demi-heure après l'école et en leur donnant du travail supplémentaire à faire. Durant les cours, j'ai instauré le silence comme règle essentielle et je me suis interdit de recevoir les élèves à mon bureau, afin d'éviter qu'ils ne se déplacent et aussi pour mieux marquer ma présence dans les rangs. Pendant les moments que je passais auprès des enfants, j'en ai profité pour leur accorder plus d'attention et pour les encourager. Erdian s'est montré très sensible à ma présence auprès de lui, à la main que je posais par exemple sur son épaule en signe d'encouragement. Parallèlement, nous avons mis en place

une mesure avec une collègue pour faciliter l'entrée en classe. Jusqu'alors, les élèves entraient seuls dans le collège et le vestiaire était toujours un moment difficile à gérer, avec de l'excitation, des bousculades et des bagarres. Nous avons décidé d'aller chercher les élèves dans la cour et de les amener en rangs au vestiaire. Une fois qu'ils sont prêts, je les accueille individuellement sur le seuil de la porte. Ils doivent déposer leurs devoirs dans le bac prévu puis s'installer derrière leur chaise, les mains dans le dos afin que l'on puisse commencer dans le calme tous en même temps. Au retour de la récréation, j'ai également instauré un rituel qui consiste en une lecture silencieuse de cinq à dix minutes. Cela permet à chacun de se calmer et ensuite, les élèves et moi-même sommes mieux disposés pour nous remettre au travail.

En plus de ces mesures disciplinaires plutôt cadrantes, j'ai introduit de nouvelles activités pour renforcer le lien affectif avec les enfants. Je leur lis ou leur raconte régulièrement une histoire, nous faisons divers jeux de coopération, inventons des histoires collectives, jouons de petites saynètes. Les élèves ont très vite apprécié ce nouveau complément de programme et tout cela a considérablement contribué à l'amélioration du climat de classe. Erdian s'est mis à me raconter lui-même des histoires, à m'apporter des dessins et même un poème, ce qu'il n'avait jamais fait auparavant. Sa mère m'affirme maintenant qu'il vient à l'école avec plaisir et qu'il ne se réjouissait même pas de partir en vacances à Pâques, parce que « l'école, c'est cool ! » Elle me dit qu'elle voit également un réel changement à la maison. Depuis le recadrage, son travail s'est nettement amélioré, il n'est presque plus absent. Actuellement, je prévois qu'il aille en troisième année avec de l'appui. Anna et Frédéric me posent encore des problèmes, mais ne dérangent plus vraiment la classe. J'ai donné à Anna un cahier où elle peut écrire ce qu'elle souhaite lorsqu'elle est frustrée ou qu'elle ne va pas bien. Elle est ensuite libre de me le montrer ou pas. Cela a permis d'atténuer les cris et les bruits de chaise renversée. Elle a commencé à voir un pédopsychiatre, ce qui devrait aussi améliorer son état. Pour ce qui est de Frédéric, un travail avec les parents a également été entrepris en collaboration avec la psychomotricienne, pour les aider à prendre conscience des problèmes de leur enfant. Les résultats ne sont pas encore très visibles, mais Frédéric a déjà gagné un peu en autonomie.

Deux mois environ après le recadrage et les nouvelles mesures, l'ensemble de la classe va nettement mieux et ma relation avec les enfants a beaucoup changé, surtout avec Erdian. Son changement est spectaculaire. La maîtresse d'appui, qui vient de temps en temps en classe, était stupéfaite. Elle m'a demandé si c'était toujours les mêmes élèves et ce que je leur avais administré comme traitement ! Comme je n'ai quasiment plus de discipline à faire, je suis beaucoup plus disponible et je peux consacrer plus de temps à chacun. Les bénéfices du recadrage sont nettement visibles sur le plan des comportements et des résultats scolaires pour la plupart des élèves. En ce qui me concerne, je termine la journée en étant beaucoup moins fatiguée et avec la satisfaction d'avoir pu m'occuper de chaque élève individuellement. Je suis très étonnée des effets des mesures que j'ai mises en place et surtout de leur rapidité. En à peine plus deux mois, j'ai constaté une grande évolution. D'une classe bruyante où les apprentissages étaient difficiles, je suis passée à une classe calme, studieuse où il est redevenu agréable de travailler. Le plus étonnant est que les changements n'ont même pas été très difficiles à mettre en place, car ils ne demandent pas beaucoup de temps ni de moyens. Maintenant que j'ai vécu cette expérience de recadrage avec ma classe, je me rends compte qu'il s'agit surtout de se faire confiance et de croire à ce que l'on dit pour que cela marche. L'essentiel, c'est d'être déterminé.

Procédure de recadrage d'une classe

Quand une classe dans son ensemble pose de graves problèmes de discipline, il faut également effectuer rapidement une intervention de recadrage en bonne et due forme. Les remarques habituelles ne sont là aussi plus suffisamment efficaces. Une opération de recadrage d'une classe est une intervention d'une quinzaine de minutes au plus, au cours de laquelle trois enseignants viennent expliquer aux élèves ce

que l'équipe pédagogique a décidé. Ces trois personnes sont les porte-parole de l'équipe et doivent être choisies en fonction de leur capacité et motivation à tenir ce rôle, de leur statut aux yeux des élèves, de leur compétence ou réputation pédagogique. Dans un premier temps, il vaut mieux que les enseignants interviennent eux-mêmes pour rétablir un cadre de travail en s'appuyant sur leur propre autorité de statut. Selon les circonstances, la gravité de la situation et les personnes à disposition, il est parfois nécessaire de faire appel à l'autorité de deuxième instance de la direction. Dans ce cas, l'un des trois intervenants doit être un membre du Conseil de direction de l'établissement et c'est alors lui qui parle.

Le recadrage d'une classe doit être planifié à un moment opportun, plutôt en début de semaine qu'avant un week-end et évidemment pas juste avant, mais au retour d'une période de vacances. Quand une classe dysfonctionne, on n'est plus à deux ou trois jours près et il vaut mieux bien préparer l'intervention plutôt que d'agir à la légère et de façon précipitée. Les élèves ne doivent pas être mis au courant à l'avance. Il s'agit de les surprendre à un moment bien choisi, durant un cours en début de matinée par exemple, par une entrée en classe inattendue et solennelle. Il est préférable qu'une seule personne parle à la classe et il faut choisir celle des trois qui est la plus apte à le faire dans ces circonstances, c'est-à-dire avec une grande présence, avec force, clarté et conviction. Le petit « discours » à tenir doit être bien préparé, prononcé lentement, en regardant les élèves droit dans les yeux et en jouant sur les silences pour que les mots et les phrases produisent bien leur effet et atteignent leur but. Dans les grandes lignes, il s'agit de développer les principaux points suivants :

- Les personnes présentes sont les porte-parole de tous les enseignants de la classe
- Les enseignants se sont tous réunis pour parler des problèmes qui se posent dans l'enseignement et le travail
- Ils ont constaté que les difficultés sont nombreuses et que l'indiscipline empêche les enseignants d'enseigner et les élèves qui veulent le faire de travailler et d'apprendre
- L'équipe enseignante a décidé que cette situation était inadmissible et qu'elle avait assez duré
- Tous les enseignants ont décidé de se redonner le droit d'enseigner et de permettre à tous les élèves qui veulent travailler de pouvoir dorénavant le faire. Rappel des quatre premières règles essentielles de l'enseignement
- Tous les enseignants de la classe sont décidés à être les garants du respect des règles et sanctionneront les élèves qui les transgesseront
- Les comportements suivants ne seront dès maintenant plus admis (suit la liste des comportement visés, en indiquant même quels sont les principaux fauteurs de troubles concernés) et feront l'objet de sanctions systématiques. Les élèves sont tous avertis pour la dernière fois
- Les sanctions seront les suivantes: suit l'indication précise des sanctions qui ont été décidées par l'équipe enseignante
- Par lettre, les parents des élèves seront informés de la situation et des mesures prises.

Cette intervention est une mise au point et elle ne donne lieu à aucune discussion. Si un élève s'avise de rigoler ou de faire des commentaires, il faut le sortir immédiatement et l'emmener à la direction. Une fois l'intervention terminée, les personnes sortent, l'enseignement reprend son cours et les nouvelles mesures entrent immédiatement en vigueur. Dans les premiers jours, il arrive fréquemment que plusieurs élèves se fassent sanctionner. Il n'y a pas à s'en étonner ni à s'en émouvoir. Les élèves ont soit de mauvaises habitudes à changer, ce qui prend un certain temps, soit ils veulent tester les enseignants pour voir si ce qu'ils ont dit est vrai. Si l'équipe agit de manière soudée et avec détermination, l'expérience montre qu'il faut normalement quelques semaines (entre quatre et huit semaines) pour rétablir un cadre normal de travail avec une classe collectivement difficile. Ce laps de temps est nécessaire pour que de mauvaises habitudes se perdent, que des élèves récalcitrants décident de commencer à respecter les règles et que des relations affectives se renouent. Il s'agit donc de faire preuve d'un peu de patience avant d'obtenir les résultats escomptés. Parallèlement au recadrage, il importe de mettre immédiatement en œuvre

divers moyens pour permettre aux élèves et aux enseignants de retrouver du plaisir à travailler ensemble et à partager certaines activités affectives, telles que la lecture d'histoires, le coloriage de mandalas, des chansons de gestes, des danses, etc.

DES ACTIVITES AFFECTIVES POUR SOIGNER LA RELATION

Un recadrage disciplinaire influence déjà en soi la relation enseignant-élèves, car il apporte aux enfants une plus grande sécurité affective. Mais la seule façon de véritablement restaurer un climat de travail dans une classe qui dysfonctionne est de rétablir à la fois la relation d'autorité et la relation affective avec les élèves concernés. Parallèlement au recadrage, il importe donc de mettre immédiatement en œuvre divers moyens pour permettre aux élèves et aux enseignants de retrouver du plaisir à travailler ensemble en partageant diverses activités « affectives ».

Raconter ou lire des histoires aux élèves

L'expérience montre que la manière la plus simple, la plus rapide et la plus efficace pour renouer des liens affectifs avec une classe consiste à investir un peu de temps régulièrement pour raconter ou lire des histoires aux élèves. C'est la plus universelle aussi, car elle peut se pratiquer à tous les degrés de l'enseignement, depuis les classes enfantines jusqu'au niveau gymnasial. *Régulièrement* signifie une fois par jour au primaire durant cinq à dix minutes ou une à trois fois par semaine au secondaire. L'idée est d'offrir aux élèves un contenu narratif pour nourrir leur imaginaire de manière totalement gratuite, comme un cadeau, sans aucune intention de « récupération scolaire. »

Si un enseignant ne l'a jamais pratiquée, il peut expliquer aux élèves l'introduction de cette nouvelle activité en leur disant simplement qu'elle sert à se détendre, à reposer un peu leur cerveau très sollicité par le travail scolaire, à prendre du plaisir à imaginer une histoire et à rêver, ou tout simplement qu'il s'agit d'un petit moment de récompense pour avoir bien travaillé. Il peut aussi ne rien leur expliquer et se mettre directement à lire ou à raconter quelque chose en laissant la faculté d'imagination faire le reste. Si l'histoire est bien choisie et adaptée au niveau de développement de la classe, si l'enseignant s'efforce de lire en y mettant du ton, le silence s'installe normalement et les élèves surpris deviennent attentifs, les plus jeunes se mettant littéralement à boire ses paroles. L'effet est déjà appréciable sur le moment, surtout quand l'indiscipline était la règle auparavant. En général, les élèves se prennent très vite au jeu dans ces moments-là, laissent aller leur imaginaire ou en profitent pour se calmer ou tout simplement se reposer.

La réussite d'une telle activité dépend du choix de l'histoire, du talent, mais aussi du plaisir que prend personnellement l'enseignant à raconter ou à lire. S'il n'est pas convaincu et doit se forcer, il vaut mieux qu'il s'abstienne. Mais comment le savoir avant d'avoir vraiment essayé ? Dans l'expérience vécue avec des classes réputées « difficiles », la lecture d'histoires a été à de nombreuses reprises « la botte secrète », qui est venue à bout des plus grandes résistances et a permis de rétablir une relation de cœur et de confiance avec les élèves. Dans ces moments-là, s'il le fait bien, l'enseignant perd son étiquette de « prof » et réussit à emporter l'adhésion des élèves, car il leur procure un moment de réel plaisir et leur apporte une nourriture particulièrement appropriée pour leur imaginaire. La faculté humaine de créer des images intérieures est sous-alimentée actuellement. Le monde moderne submerge plus que jamais enfants et adultes d'images extérieures, mais paradoxalement, l'imaginaire intérieur se dessèche, ressemblant de plus en plus à un sol tout craquelé, qui n'a plus reçu de pluie depuis très longtemps. Le fait de lire ou de raconter des histoires en classe nourrit d'images intérieures comme un repas, même frugal, quand on a très faim. Il permet de partager un moment de plaisir, révèle progressivement une autre facette de l'enseignant et de l'école aux élèves.

Colorier des mandalas

Introduire la pratique du coloriage de mandalas est un autre moyen très simple pour rétablir à la fois la relation affective et un climat de travail plus agréable dans une classe. L'expérience montre que le coloriage de mandalas est aussi un outil pédagogique très approprié pour aider des classes ou des élèves agités à se recentrer, à retrouver leur calme et leur concentration. Cette activité peut être proposée aux élèves en leur expliquant que son but est de vivre un moment de détente, de retour au calme, de retour en soi, un moment pour se libérer d'une fatigue ou d'un stress, pour se relaxer et reprendre des forces. Elle peut se pratiquer durant cinq minutes par jour ou sur une plus longue durée. En mode court, elle peut être introduite avant un exercice exigeant une grande concentration par exemple, ou comme rituel de transition pour aider une classe à se concentrer en début de leçon ou après une récréation. Elle peut aussi servir de récompense après un long moment de travail ou comme occupation individuelle quand certains élèves doivent attendre les autres.

Sur le plan pratique, les élèves doivent avoir une gamme variée de couleurs à disposition. Une boîte individuelle de bons crayons de couleurs est suffisante pour commencer. Les consignes de travail sont les suivantes : les élèves choisissent librement un dessin dans une série que l'enseignant leur propose. Le choix des couleurs et leur répartition sur la feuille sont aussi tout à fait libres. Le travail s'effectue par contre en silence et c'est une règle absolue. Il faut terminer un mandala commencé avant d'en choisir un autre, ce qui implique que le coloriage se fait le plus souvent en plusieurs fois et qu'il faut ranger son dessin en lieu sûr pour ne pas l'abîmer. Cette activité doit rester une détente. Elle ne doit jamais être obligatoire pour les élèves. Par contre, il est important que l'enseignant montre l'exemple et s'investisse lui-même sans hésitation dans l'activité en coloriant aussi son dessin à sa table.

Le coloriage de mandalas est une activité qui procure du plaisir et qui est en même temps cadrante. Il s'agit de respecter la règle du silence et aussi de respecter le cadre de la forme donnée, ne pas dépasser les traits du dessin, etc. C'est un excellent rituel pour des élèves qui ont besoin de plus de cadre. Il est en général bien accueilli dans toutes les classes, depuis le niveau enfantin jusqu'à la fin du secondaire, mais il faut parfois faire preuve d'un peu de souplesse et de tact au début. Au prime abord, le coloriage peut être perçu par certains comme un peu enfantin et déclencher une forme de résistance, surtout de la part d'élèves « opposants ». Il ne faut évidemment pas les obliger à le faire, mais plutôt avoir une activité de rechange à leur proposer, comme une lecture individuelle, en les invitant simplement à lire dans le respect du silence et du travail des autres. En constatant le plaisir évident de leurs camarades et la beauté des dessins terminés, les élèves au départ réfractaires se ravisent assez rapidement et viennent en général eux aussi chercher leur mandala au bout d'un moment.

Utilisé régulièrement comme rituel de transition, le coloriage de mandalas est une activité très appréciée des élèves. Quand on leur pose la question, les enfants d'âge primaire disent aimer beaucoup cette activité « parce que les enfants aiment faire des coloriages, parce que ça les calme quand ils sont excités, parce que ça leur permet d'avoir un moment de silence et de bien se concentrer et aussi parce que c'est beau ». Le sentiment de beauté est particulièrement touché, car les dessins terminés produisent effectivement un effet magnifique quand on les retrouve tous affichés contre un mur de la salle de classe. Les préadolescents et les adolescents l'apprécient également pour le bien-être qu'il procure et par intérêt esthétique pour les formes géométriques et les assemblages de couleurs qu'il permet de réaliser. Dans les plus grandes classes, le dessin de mandalas peut servir aussi à introduire ou à accompagner l'étude de diverses matières, que ce soient les arts visuels, la géométrie, la biologie, l'histoire de l'art, etc.

La réactivation de poésies et de chants

Une autre très bonne manière de toucher les plus jeunes élèves sur le plan affectif consiste à apprendre chaque semaine un nouveau chant ou une nouvelle poésie par cœur et surtout à consacrer un moment

chaque semaine à les répéter tous ensemble. Jusque vers 10-11 ans, les enfants raffolent de cette activité qui sollicite leur mémoire rythmique et le temps prévu ne suffit souvent pas à donner à chacun l'occasion de passer à son tour. Ils éprouvent à l'évidence une grande joie à exercer ainsi leur mémoire et c'est une disposition que l'on peut utiliser pour leur procurer du plaisir à être à l'école et pour soigner la relation affective. L'apprentissage de poésies et de chants est une activité que les enseignants pratiquent régulièrement, mais ils n'ont en général pas l'habitude de consacrer un moment chaque semaine à réactiver rythmiquement les textes qui ont été appris en passant en revue le cahier de poésies.

La mémoire rythmique est cette faculté étonnante chez l'enfant de retenir des choses par cœur sans avoir besoin de faire un effort conscient pour les apprendre. Dès trois à quatre ans, il lui suffit d'entendre à plusieurs reprises une chanson ou une comptine et de les répéter après l'adulte ou le chanteur sur CD pour être très vite capable de les reproduire parfaitement tout seul. L'enfant retient spontanément et très facilement ce qui se présente à lui sous forme de rythmes : rythme musical évidemment, mais aussi rythme propre à la « musique des mots » de la comptine ou de la poésie, répétition rythmée sous la direction de l'enseignant, rythme créé par les réactivations de l'apprentissage dans le déroulement du temps. En général, l'enfant n'a besoin que de trois à quatre jours pour savoir par cœur ce qu'on lui a présenté et il éprouve une grande joie à le réciter. Cette faculté de mémorisation de l'enfant est nettement supérieure à la mémoire consciente de l'adulte. Elle est au maximum de son efficacité durant la période de l'école primaire, jusque vers onze ou douze ans. Si elle est bien entraînée à cet âge, elle reste disponible plus tard et l'enfant garde confiance dans sa mémoire, en ne se posant pas trop de questions quand il doit apprendre quelque chose. Si elle n'est pas stimulée durant les années primaires, l'enfant ne sait pas l'utiliser et peut déjà commencer à douter de sa mémoire.

Dans la pratique de cette activité, l'apprentissage de chaque nouveau texte nécessite un effort un peu soutenu durant quatre à cinq jours, puis se limite à des réactivations régulières, une fois par semaine, puis une fois de temps en temps. Point essentiel, il vaut mieux éviter de leur donner la poésie ou le chant à répéter comme « devoir » à la maison. Les enfants auront souvent spontanément envie de répéter la poésie ou le chant, par plaisir et parce que leur mémoire rythmique « travaille », mais il vaut mieux ne pas leur demander consciemment de le faire. L'apprentissage se réalise tout seul par la répétition rythmée qui a lieu sous la direction de l'enseignant. Il suffit de travailler en classe ce qui est à apprendre et la mémoire fait le reste. L'absence de devoir en rapport avec cette activité est d'ailleurs en soi un plaisir à ne pas gâcher. En général, un texte de longueur moyenne est maîtrisé collectivement en une petite semaine. Ensuite, il suffit de l'entretenir avec des réactivations régulières, en passant à la phase où certains élèves se sentent capables de le dire à deux, à trois ou tout seul devant la classe.

En procédant ainsi, une classe peut apprendre trois ou quatre textes – poèmes, chants ou comptines – nouveaux en un mois, et donc entre vingt et trente durant une année scolaire, suivant le temps que l'enseignant consacre à cette activité. C'est suffisant pour remplir tout un cahier ! Au fur et à mesure que le répertoire de la classe s'étoffe, l'enseignant devrait prévoir une demi-heure par semaine uniquement pour dire ou chanter les textes que les enfants connaissent déjà par cœur. Cela peut constituer le cadeau réservé au vendredi, comme récompense pour l'ensemble du travail effectué durant la semaine. Cela peut aussi être une manière de marquer une occasion particulière, de célébrer une fête ou un anniversaire. Durant ces périodes spécialement consacrées à la récitation de chants et de poésies, il vaut mieux commencer d'abord par une réactivation collective de chaque texte, avec le cahier ouvert, et ensuite, cahier fermé, de passer aux récitations en petits groupes ou individuelles suivant la nature des textes. L'enseignant devrait choisir lui-même dans le répertoire les textes qui ont besoin d'être réactivés et laisser évidemment les élèves proposer par la suite ceux qu'ils aimeraient redire. Dans toutes les classes où cette activité d'apprentissage de poésies et de chants a été introduite, les élèves ont manifesté un énorme plaisir à présenter ce qu'ils ont ainsi appris, au point que la demi-heure est en général trop courte pour entendre tous les volontaires. Parfois, ils se disputent même un peu pour pouvoir réciter et crient à

l'injustice quand certains réussissent à passer une deuxième fois. On est loin des récitations de poésies qu'il fallait apprendre comme une corvée et de la hantise des écoliers à devoir aller les réciter sur l'estrade devant la classe.

Des rondes et danses traditionnelles pour enfants

Les rondes et danses traditionnelles offrent un autre vaste répertoire d'activités qui permettent en classes enfantines et primaires de vivre d'intenses moments de plaisir et de développer la relation affective avec les élèves. Elles sont habituellement pratiquées par les enseignants de rythmique ou d'éducation physique pour poursuivre des objectifs spécifiques à ces disciplines. Mais un maître de classe confronté à des problèmes de discipline peut également les introduire de temps en temps dans le cadre normal de son enseignement, par exemple pour créer une diversion après un moment de grande concentration, comme rituel de transition entre deux phases de travail ou encore dans le seul but de vivre un moment de plaisir et de détente avec ses élèves. Comme les rondes et danses sont des activités par essence sociales, elles constituent un moyen efficace pour améliorer la cohésion d'une classe, favoriser un esprit de groupe et de partage, développer l'attention à l'autre, la communication et la collaboration.

Se lancer dans une ronde ou une danse quand l'indiscipline règne peut sembler risqué à première vue, en tout cas plus risqué que de demander de colorier un mandala en silence ou de raconter une histoire. Mais les expériences effectuées avec des classes difficiles montrent que ce n'est pas le cas. Les élèves se réjouissent quand l'enseignant leur annonce qu'ils vont reprendre telle ou telle danse apprise, se comportent bien et n'en profitent pas forcément pour faire les pitres ou se laisser aller. Si l'un ou l'autre enfant déborde, il suffit simplement de l'envoyer s'asseoir à sa place et croiser les bras durant quelques minutes pour rétablir le calme dans tout le groupe. Les rondes et danses contribuent même de manière intéressante à l'installation de la discipline, car ce sont des activités collectives qui impliquent nécessairement de respecter des règles et des consignes précises, de faire le silence, de se concentrer, de contrôler ses émotions, de développer l'écoute de soi et des autres, de coopérer à un projet commun.

De par leur aspect à la fois collectif, corporel, ludique et musical, les rondes et danses constituent en soi un excellent moyen éducatif, adapté aux possibilités motrices et vocales des enfants. Elles répondent à un besoin d'activité qui associe le plaisir du chant et de la musique au plaisir du mouvement. Les enfants aiment chanter, mais ils aiment encore mieux chanter en bougeant. En effectuant une ronde ou une danse, ils participent de tout leur être, utilisent tout leur corps pour s'exprimer. Concrètement, ils apprennent à mobiliser leur corps en enchaînant des actions variées (rester immobile, se déplacer à gauche et à droite, en avant et en arrière, de côté, tourner sur soi, se balancer en rythme, s'accroupir, se relever, etc.), à se repérer et à évoluer en musique dans un espace avec leurs camarades, à intégrer les bases de la danse (pas, figures, rythmes), à chanter tout en frappant des mains et des pieds, à coordonner différents déplacements en se donnant la main, à mémoriser des enchaînements de pas et des chorégraphies simples, à exprimer des sentiments et des émotions avec leur corps, à prendre plaisir à danser ensemble et à travailler en groupe. Les rondes et danses contribuent en fait à développer toute une série de compétences qui font partie des objectifs scolaires fondamentaux: coordination sensori-motrice, latéralisation, orientation dans l'espace et le temps, confiance en soi, esprit de groupe, attention à l'autre, respect et tolérance, créativité, autonomie, capacité à s'exprimer avec son corps, etc.

Le répertoire des rondes et danses traditionnelles pour enfants est très riche. Chacun peut trouver sur internet ou dans les centres de documentation pédagogique de nombreux ouvrages, documents ou CD sur le sujet. Les choix sont à faire en fonction de l'âge, du vécu et des possibilités des enfants, tout en sachant que des classes primaires aiment encore régulièrement effectuer des rondes destinées en principe à de plus jeunes enfants. Le plus important est de s'en tenir aux rondes et danses traditionnelles, qui correspondent bien au vécu des élèves des classes enfantines et primaires et d'éviter de les précipiter

trop tôt dans la préadolescence en leur proposant des danses plus modernes. Pour commencer, le choix peut se porter sur des rondes et danses très connues, mais toujours appréciées, comme : *Ainsi font, font, font; Savez-vous planter les choux; Dansons la Capucine; Bonjour ma cousine; J'aime la galette; Le fermier dans son pré; Ne pleure pas Jeannette; A la claire fontaine; J'ai du bon tabac; Pirouette, Cacahuète; Lundi matin; Mon père m'a donné; Il court, il court le furet; Sur le pont d'Avignon; Nous n'irons plus au bois; Meunier tu dors; La Belette; Jean Petit qui danse; La Toumba; Le Picoulet; C'est Gugusse avec son violon; La Sambacat; La Mariposa; etc.*

Les documents pédagogiques qui accompagnent les rondes et danses fournissent en général toutes les indications nécessaires à une bonne mise en pratique en classe. Pour les enseignants qui éprouvent le besoin d'expérimenter d'abord eux-mêmes, des cours d'initiation sont régulièrement proposés en formation continue. Dans les classes un peu difficiles, il faut surtout veiller à créer un climat favorable à ce genre d'activités. L'enseignant devrait toujours commencer par bien préparer les élèves avant de lancer l'exercice, en exigeant durant quelques secondes qu'ils se tiennent bien droits, immobiles et calmes. C'est une sorte de rituel à instaurer, même s'il prend une ou deux minutes les premières fois. Les élèves étant motivés, ils vont peu à peu respecter et même apprécier ce moment de silence et avec l'habitude, les choses se passeront de mieux en mieux à chaque fois. Ce moment de préparation est essentiel pour permettre aux élèves de développer la conscience de leur appartenance au groupe classe, éveiller leur concentration et se préparer mentalement à démarrer au moment juste et ensemble. De la même manière, il est bon de terminer une ronde ou une danse par un instant de calme et de silence, en restant immobile, avant de passer à la suite du travail.

Durant la conduite de ces activités, l'enseignant doit évidemment faire preuve d'une grande présence en s'imposant par la voix, le regard et le geste pour capter l'attention des élèves, donner les départs et les guider. Les seules consignes verbales ne suffisent pas pour qu'ils comprennent et fassent ce qui leur est demandé. L'enseignant doit effectuer concrètement ce qu'il attend de ses élèves, entrer lui-même dans la danse pour amener ses élèves à danser. Quand il montre l'exemple, on constate que les élèves l'observent attentivement et que l'apprentissage est très rapide. Il se passe alors essentiellement par imitation, les enfants de cet âge étant très doués pour reproduire fidèlement ce qu'ils voient exécuter devant eux. L'enseignant ne devrait pas hésiter à répéter une ou deux fois les rondes et danses apprises et à les reprendre régulièrement au fil du temps, car cela permet aux élèves de bien les intégrer et d'effectuer en toute confiance ce qu'ils connaissent déjà. Il devrait aussi toujours garder à l'esprit que, dans ce genre d'activités, il s'agit avant tout d'apprendre en s'amusant ou de se divertir tout en apprenant et que le plaisir est essentiel, qu'il doit être visible et se communiquer pour emporter l'adhésion des enfants.

CONCLUSION

Le but de cette conférence était de passer en revue les principaux contenus et outils proposés dans le cadre d'une formation continue destinée à aider des enseignants confrontés à des classes et des élèves difficiles. Pour qu'une telle formation soit efficace, l'expérience montre qu'il faut laisser aux enseignants le temps de s'approprier les moyens proposés et de récolter les fruits de ce qu'ils mettent en place dans leurs classes. Les enseignants en difficulté ont en premier lieu besoin de retrouver confiance dans le fait qu'ils sont capables d'infléchir eux-mêmes les situations d'indiscipline auxquelles ils sont confrontés et de développer la détermination nécessaire pour mener à bien les recadrages qui s'imposent. La plupart du temps, il s'agit principalement de les soutenir moralement pour qu'ils se remettent à croire en eux-mêmes et de leur donner quelques conseils et outils pratiques qui ont fait leur preuve pour restaurer un cadre propice au travail de tous les élèves. Dans cette optique, les témoignages d'enseignants relatant comment ils ont réussi à rétablir un climat de travail dans leurs classes sont très intéressants et susceptibles de redonner du courage à ceux qui en manquent.

Il est essentiel de prendre conscience que la plupart des problèmes disciplinaires qui se posent dans une classe peuvent se résoudre en classe et que le piège pour les enseignants est de se sentir impuissants en attribuant principalement à des causes extérieures l'origine des problèmes. Pour réussir un recadrage, il est également essentiel de se rappeler l'importance du travail en équipe pédagogique et d'une très bonne coordination des interventions avec les directions des établissements. Les exemples présentés montrent que la clé de cette réussite se trouve dans la mise en place d'un système qui repose solidement et harmonieusement sur les deux piliers normatif et affectif. Un cadre clair implique des règles explicites et des sanctions, car aucun système de règles ne fonctionne sans sanction. Mais le respect des règles passe également par l'établissement d'une réelle relation entre les personnes, le plaisir de travailler et de vivre des expériences positives ensemble.

Les contenus et les outils présentés ci-dessus ne doivent pas être considérés comme des « trucs » ou des « recettes » qu'il suffit d'appliquer pour que tout change miraculeusement. La réussite de leur mise en œuvre passe par un processus d'appropriation personnel et de transformation intérieure. Quand un recadrage est entrepris, il est vrai que les améliorations sont parfois rapides et même spectaculaires. Mais le plus souvent, il faut du temps aux élèves et à l'enseignant pour renouer la relation, changer d'attitude et pour que les situations redeviennent définitivement normales. Le rétablissement d'un climat de travail dans des situations d'enseignement difficiles est un processus qui prend du temps pour s'accomplir, qui requiert de s'engager d'une manière ou d'une autre dans une formation continue et d'effectuer un travail sur soi.

L'enseignant a souvent besoin de prendre du recul pour y voir clair et un observateur extérieur est parfois nécessaire pour donner du sens à ce qui se passe et poser un bon diagnostic sur une situation. Dans certains cas, un enregistrement en vidéo d'une ou deux leçons est même indispensable pour que l'enseignant prenne réellement conscience de certains dysfonctionnements dans la gestion de sa classe et dans ses attitudes. Après avoir planifié et effectué un recadrage, il reste encore à intégrer de nouvelles pratiques, à apprendre à sanctionner de manière appropriée et surtout à tenir bon durant un certain temps. Tout cela suppose un apprentissage et l'acquisition d'une certaine expérience. Ce processus global de changement ne se décrète donc pas de l'extérieur. L'enseignant doit se l'approprier et le mettre en œuvre à sa manière, avec son génie propre. Il a besoin pour cela d'être accompagné, conseillé, confronté si nécessaire à ses insuffisances ou ses incohérences, mais surtout encouragé et soutenu moralement durant quelques semaines. En lui montrant des chemins possibles, cet accompagnement a pour but essentiel de l'aider à retrouver une véritable posture d'enseignant et du plaisir à exercer son métier.

Références

- HALMOS C. (2008). *L'autorité expliquée aux parents*. Paris : NiL Editions
- KOHLBERG L. (1981). *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco : Harper & Row Publishers
- PIAGET J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Félix Alcan
- RICHOZ J-C. & PASCHE D. (2009). *Des classes et des élèves difficiles, mais combien exactement?* Prismes. Revue Pédagogique HEP Vaud, no 11, novembre 2009
- SCHÖNBÄCHLER M-T. (2005). *Klassenmanagement auf der Primarstufe*. Bern : Universität Bern

Bibliographie

- BLIN J.-F. & GALLAIS-DEULOFEU C. (2001). *Classes difficiles*. Paris : Delagrave Edition
- RICHOZ J.-C. (2013): *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. 4ème édition revue et augmentée. Lausanne : Editions Favre

Atelier 1

De quelques ingrédients indispensables à la bonne marche d'un établissement

Nicole Dovat-Eichenberger
thérapeute de famille, consultante, ancienne directrice
de l'Internat thérapeutique de Serix (VD)

Comment penser le cadre institutionnel relatif à l'autorité afin qu'un établissement tienne debout et qu'élèves, enseignants et direction aient les mêmes repères.

Six règles fondamentales de fonctionnement

1. Faire autorité

Une personne qui « fait autorité » n'est pas celle qui exerce son pouvoir pour se faire obéir. Au contraire, elle s'impose d'elle-même par les valeurs qu'elle défend et par l'exercice de sa responsabilité citoyenne. L'autorité bien pensée est motivée par un projet altruiste ; elle est nécessaire à la régulation de la vie d'un établissement car elle est reconnue, acceptée et considérée comme nécessaire.

Par exemple : plutôt que d'afficher dans les couloirs d'une école « pantoufles obligatoires » écrire « par respect du travail du concierge, veuillez porter des pantoufles en classe ». Pour faire sens, cette règle s'applique aussi aux enseignants.

Faire autorité signifie se tenir à sa ligne, ne pas dévier, s'engager, expliquer, parler à toutes les personnes impliquées (élèves, parents, enseignants, personnel administratif). Il ne faut pas tolérer les écarts, tout ce qui peut disqualifier l'établissement comme, par exemple, des enseignants qui émettent des jugements de valeur sur un ou plusieurs de leurs collègues. En cas de conflits, il faut écouter, soutenir et, si nécessaire, faire appel à des aides extérieures.

L'impératif d'une charte

Toute école qui veut tenir debout et suivre une politique claire et cohérente se doit d'avoir sa charte, c'est-à-dire des fondations solides sur lesquelles se construire. Comptent avant tout les valeurs d'une démocratie : respect de tous les êtres qui fréquentent l'établissement, solidarité, ouverture, espace de parole et d'écoute. Les élèves doivent percevoir l'importance de cette culture d'établissement à laquelle adhèrent tous les adultes (enseignants, direction, personnel administratif). Ces fondations posées, il n'est plus nécessaire de multiplier les règles. En effet, la charte devient une référence intangible, un contenant symbolique qui sous-tend la vie de l'établissement ; elle joue un rôle de filet, invisible certes, mais très présent.

Il ne faut tolérer aucun trou dans ce filet, aucune transgression qui porte préjudice au respect de ces valeurs fondamentales. Par exemple : si une bagarre éclate à la récréation, l'enseignant qui traverse la cour doit intervenir, même s'il n'est pas de piquet.

2. Se positionner

Diriger un établissement, c'est accepter sa position hiérarchique, accepter d'être parfois contesté ou considéré comme celui qui gêne, le « mauvais objet » en quelque sorte. Les crises font partie du métier et il n'y a pas de changement sans crise. Une école passe, en effet, souvent par des périodes contrastées, des oscillations rapides entre deux pôles : celui où tout va bien, où tout marche à celui où rien ne va plus, où tout s'effondre. Ces fluctuations génèrent des angoisses qui affectent tous les acteurs de l'établissement. Se développe alors l'impression d'une fatalité, d'une évolution irrémédiable qui enclenche un sentiment d'impuissance. Il faut dès lors proposer des stratégies pour que les choses bougent. Si, en dépit des stratégies proposées, la situation demeure bloquée et qu'il est impossible de sortir de l'impasse, il ne faut pas hésiter à faire appel à un relais, à une tierce personne. Ce n'est en aucun cas un aveu d'impuissance.

3. Habiter

Habiter son établissement revient à « prendre soin de, se soucier de » soit de tout ce qui touche à l'empathie. Un directeur veille à ce que tout fonctionne, il se soucie du bien-être des uns et des autres ; il sait écouter, se mettre à la place de l'autre, comprendre ses sentiments et ses émotions sans aucun paternalisme.

4. Savoir différer

Savoir différer ne signifie pas abandonner mais lâcher en toute connaissance de cause parce que, moi, directeur, je tiens la finalité de mon établissement. Je lâche prise, certes, mais momentanément et en toute sécurité, car chacun sait que je reprendrai la situation en mains dès que le niveau émotionnel sera appréhendé et dépassé.

Il est arrivé, par exemple, une véritable émeute dans une cour de récréation suite à un match de foot. Un enfant était accroché à la grille du préau et invectivait tout le monde. Les enseignants, la direction, etc. tentent de mettre de l'ordre. En vain. Finalement, ils font cercle et se parlent à voix basse. Les élèves, intrigués par ce conciliabule, font un deuxième cercle. Ils tentent d'écouter. Peu à peu, la rébellion se calme et tout rentre dans l'ordre. Dans ce cas, il faut attendre deux jours avant de convoquer le ou les fauteurs de trouble, attendre que la tension soit retombée.

5. Faire appel à des tiers

En cas d'impasse, il faut donc que le directeur fasse appel à un tiers. Il ne s'agit pas d'un aveu d'impuissance. Cette tierce personne n'est pas « meilleure » ni plus efficace ; elle est simplement moins impliquée et jouit d'une certaine distance. Elle donne des pistes mais ne résout pas la situation. Elle permet au directeur de reprendre une respiration, de penser en « position méta » (c'est-à-dire avec une certaine distanciation et une lecture moins émotionnelle) les stratégies à mettre en place pour résoudre la situation.

6. Ne pas rêver, ne pas idéaliser

Le rêve et les idéaux sont certes des ressorts essentiels à toute vie mais au sein des établissements, ils se conjuguent avec un certain réalisme. Ils jouent toutefois un rôle de « gardiens de la pensée » dans les diverses situations de gestion. En effet, l'idéal d'une qualité de vie pour chacun est un processus ; il implique d'incessants ajustements.

De l'utilité du contrat

Les contrats, comme par exemple ceux qui ont trait aux relations famille/école, ne sont pas une finalité en eux-mêmes. Ils sont des instruments utiles en cas de crise, des outils à terme soumis à des évaluations régulières. Tout contrat est un processus qui a un début et une fin. Les évaluations servent à vérifier si le cadre mis en place est pertinent, s'il est appliqué, s'il déploie ou non des effets positifs. En cas de crise, les contrats ne sont pas imposés par l'école : ils se construisent avec les familles.

De l'usage des sanctions

Avant de parler sanctions et réparations, il faut rappeler que les enfants vraiment difficiles représentent 5% de tous les élèves. Pour faire véritablement autorité, un directeur doit penser sanctions, sens et réparations. La sanction ne vise qu'un seul but : la déculpabilisation tant il est vrai que chaque être humain, enfant ou adulte, a un code moral – parfois très enfoui, il est vrai. En cas d'infraction patente d'une règle, ne pas sanctionner signifie pour celui qui a enfreint le code, ne pas être reconnu, ne pas être pris au sérieux. Pour pouvoir penser, il faut d'abord avoir été sanctionné. Plus tard, parfois un mois après, vient le stade de la réparation et des excuses. On ne s'excuse pas avant d'avoir été sanctionné. Le but de ce laps de temps est de penser avec objectivité et recul à ce qui s'est passé.

Personne ne peut changer une autre personne. Le directeur n'est responsable que des stratégies qu'il adopte pour permettre à l'autre de changer. Il fait appel à un relais parce qu'il a épuisé ses ressources stratégiques et que la rencontre avec l'autre, la personne qui pose problème, n'a pas été possible. Il évite ainsi à chacun tout sentiment « d'exclusion ». Faire appel à un relais n'a donc rien d'un échec ; il s'agit de reconnaître une situation d'impasse et de se donner la distance nécessaire pour en sortir.

Conclusion

En résumé, toute direction se doit de suivre sa ligne, de ne pas dévier des valeurs fondamentales sur lesquelles l'établissement s'est construit. Céder, laisser place à la médisance entre enseignants ou aux jugements hâtifs et à l'emporte-pièce sur certains élèves revient à se disqualifier et à entamer sérieusement la charte éthique que doit respecter toute institution. Diriger un établissement implique aussi d'accepter de n'être pas toujours apprécié, d'être confronté à des crises parfois si profondes qu'elles nécessitent des interventions extérieures. En bref, il faut tenir le cap, accepter le fait que les crises sont inévitables dans la vie de tout établissement. L'école idéale n'existe pas mais ce n'est pas une raison pour baisser les bras ; au contraire, la tension continue vers cet idéal donne des forces, de la créativité et renforce la motivation de la direction.

Rédaction : Simone Forster

Atelier 2

Le soutien au comportement positif

Sylvain Jaccard

Directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois

Ancien professeur HEP, coordinateur de l'unité de recherche sur la gestion de classe

Cet atelier a pour but de présenter un outil précieux : le soutien au comportement positif. Cette pratique a fait ses preuves dans de très nombreuses écoles tant aux Etats-Unis qu'au Canada ; elle se fonde sur la conviction qu'il est possible de remédier à une situation de classe difficile.

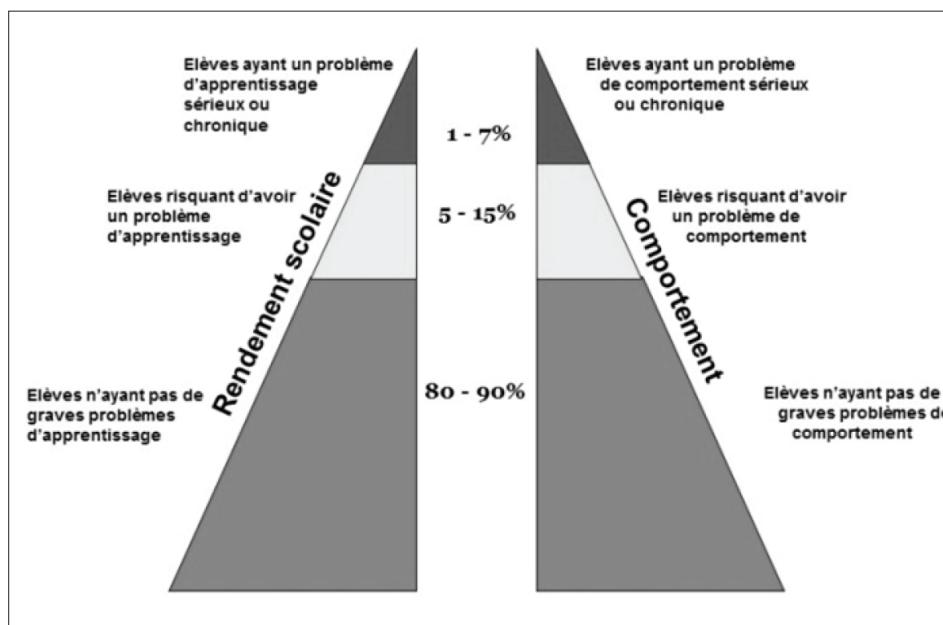
Introduction

Un enseignant de 7e année HarmoS déclare : « Notre travail s'est compliqué ces dernières années ; le métier d'enseignant est devenu difficile, voire impossible, lorsque certaines conditions ne sont pas réunies. Or, s'il existe une profession où l'on redoute de se plaindre (ailleurs que dans les salles des maîtres...) c'est bien la nôtre ! Avouer ouvertement les difficultés rencontrées dans notre classe donne de nous l'image que nous ne sommes pas à la hauteur de notre tâche. »

Six convictions sont à la base de cette présentation :

1. Le public actuel d'élèves exige un réajustement des pratiques pédagogiques, celles de la gestion de classe, plus particulièrement.
2. A défaut d'un réajustement significatif des pratiques institutionnelles, le nombre d'enseignants en burnout ne peut qu'augmenter.
3. La gestion des comportements des élèves doit être le souci de l'institution et ne peut plus être de la seule responsabilité de l'enseignant.
4. La direction des établissements scolaires joue un rôle fondamental dans le soutien qu'elle donne aux enseignants.
5. Il convient d'appliquer des méthodes de prévention efficaces, (celle du soutien au comportement positif, en particulier) afin que tous les enseignants puissent travailler efficacement.
6. La situation n'est pas désespérée ; elle peut s'améliorer rapidement même si le nombre d'enseignants fatigués est élevé.

Des relations entre comportements et résultats scolaires



Le comportement et le rendement scolaire sont inextricablement liés. Le succès que connaît un élève dans ses études est en corrélation directe avec son attention, son implication et son comportement. Plus nos attentes sont élevées envers les comportements scolaires, plus nous offrons un soutien efficace aux élèves qui éprouvent des difficultés (qu'elles soient légères, modérées ou sérieuses), et plus la réussite scolaire est facilitée. (Buffum, Mattos & Weber, 2009)

Les écoles qui ont réussi à obtenir une amélioration du rendement scolaire ont aussi connu une baisse des problèmes comportementaux. Les écoles ($n = 643$) qui ont travaillé à contrer les problèmes comportementaux ont observé une amélioration du rendement scolaire (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, 1999).

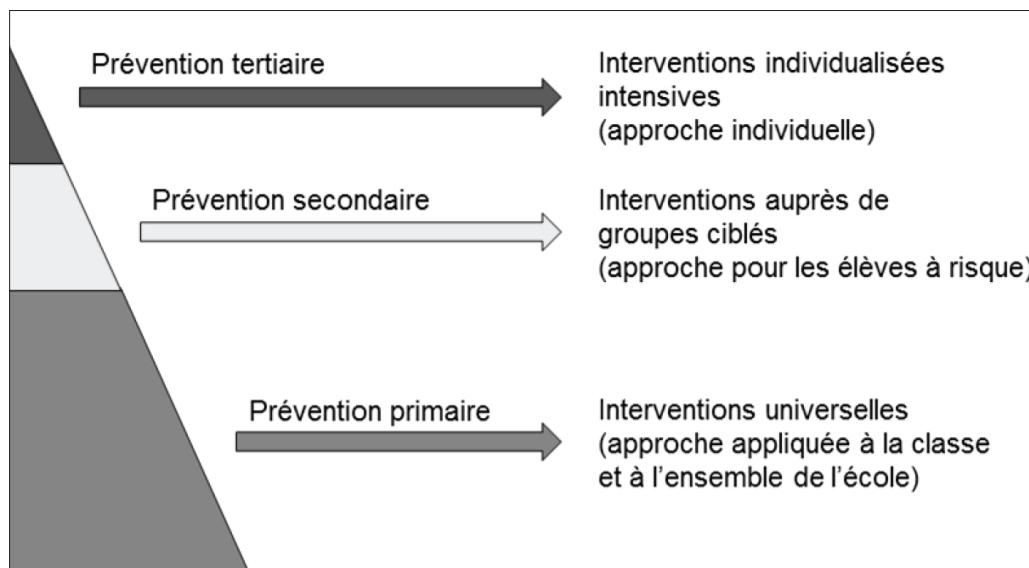
Constater, c'est une chose ; intervenir en est une autre. Selon Hierck, Coleman & Weber (2012), « si nous croyons que chaque élève est une histoire de réussite qui attend d'être racontée, notre rôle d'éducateurs est de lui en donner le pouvoir et de l'aider à articuler son histoire ».

Des interventions pour agir sur les comportements

Je traiterai des interventions comportementales ; les interventions pédagogiques sont, toutefois, tout aussi indispensables si l'on veut arriver à de bons résultats. Il n'existe pas de méthode « magique ». Les problèmes de comportements ayant des causes multifactorielles, la trucologie (utilisation de trucs et d'astuces) en matière de gestion de classe risque de ne pas produire durablement les effets escomptés.

Le soutien au comportement positif me semble digne d'intérêt car il prend en compte les réalités actuelles de la vie des classes. Il s'agit d'un système de prévention des difficultés comportementales fondé sur le SWPBIS (School-Wide Positive Behavioral Interventions & Supports), lequel est appliqué actuellement dans plus de 18300 écoles des Etats-Unis et dans un nombre croissant d'écoles canadiennes. De nombreuses études, publiées depuis le milieu des années 1990, montrent que cette méthode, répétons-le, a des effets positifs tant sur les comportements que sur les résultats scolaires des élèves, ceux qui sont issus des milieux sociaux défavorisés, en particulier.

Trois niveaux d'interventions :



Les enseignants affirment que le soutien au comportement positif n'est pas un processus lourd et difficile à mettre en œuvre. Ce système se fonde, en effet, sur le bon sens et sur l'application de stratégies hautement productives, deux facteurs importants pour assurer l'apprentissage des élèves (Wayne Hulley – préface à Hierck, Coleman & Weber, 2012).

Le soutien au comportement positif : déclinaison en quelques points

- Un système qui restructure la gestion des comportements dans toute l'école;
- Un système qui implique que l'ensemble du personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline à l'école;
- Objectif visé : créer et maintenir un milieu propice à l'apprentissage;
- Les compétences comportementales attendues en classe et hors de la classe sont définies avec précision, enseignées explicitement dans leur contexte et renforcées lorsqu'elles sont respectées;
- Un continuum défini d'interventions afin d'agir rapidement et efficacement lorsque surgissent les problèmes comportementaux;
- Chaque école détermine ses besoins en notant et en analysant systématiquement les problèmes comportementaux qui lui sont propres ;
- Un système qui propose un modèle d'interventions à trois niveaux (*Response to Intervention*). Voir le schéma plus haut.

Des conditions nécessaires à la réussite

Sept conditions sont indispensables à la réussite des mesures de soutien au comportement positif :

1. Des valeurs et des attentes communes
 - Formulées de façon positive sous forme de règles, de codes de conduite et d'énoncés de mission qui permettent de mettre en lien les attentes comportementales et les attentes scolaires.

- Les élèves, les membres du personnel et les parents connaissent les attentes communes et emploient tous le même langage pour les décrire.
- Les adultes qui fréquentent l'école donnent l'exemple en adoptant les comportements appropriés.
- « L'école est d'abord et avant tout une communauté d'apprentissage, un endroit où les membres du personnel, les élèves et les parents ont une vision commune de ce que l'établissement scolaire doit accomplir. Il n'est tout simplement pas possible d'atteindre l'excellence en éducation dans une école où les objectifs sont flous, où les enseignants et les élèves ne communiquent pas ouvertement entre eux, où les parents ne s'intéressent pas à l'éducation de leurs enfants. » (Ernest Boyer, 1995)
- Chaque école détermine les circonstances dans lesquelles un comportement bien défini est attendu.
- Les descriptions des comportements attendus doivent être énoncées dans un langage que les élèves comprennent.
- La grille de comportement devrait se limiter à une seule page afin d'en faciliter la lecture.

2. Un enseignement explicite des attentes

Les attentes doivent être énoncées de façon positive et dépeindre un comportement observable (*dead man test*). Ainsi, les intervenants peuvent les utiliser pour montrer aux élèves les comportements attendus ; ils ne se limitent donc pas à relever les écarts de conduite.

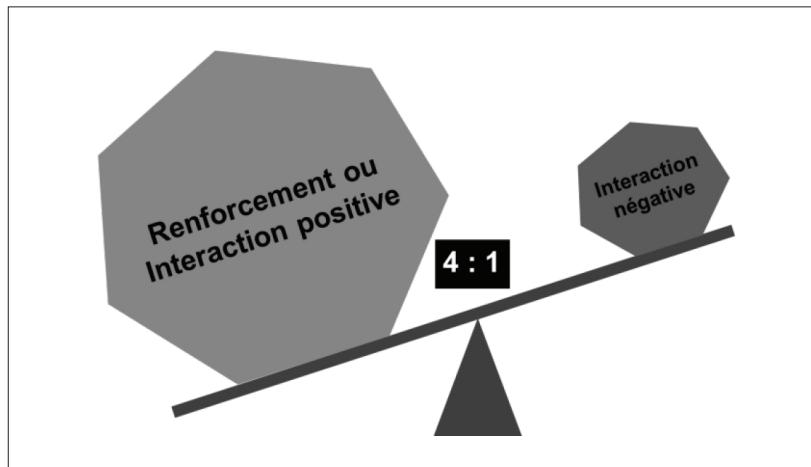
Les élèves reçoivent un enseignement systématique (modèle préconisé, pratique guidée, pratique autonome) des comportements attendus dans toutes les aires de vie de l'école. Ces attentes comportementales s'adressent tant aux élèves qu'au personnel scolaire ; elles sont affichées dans tous les différents lieux de la vie scolaire.

3. Un renforcement positif

Le système de renforcement positif élaboré par l'équipe de soutien au comportement positif doit être adapté, cela va sans dire, aux valeurs et à la culture de l'école. Il lui faut reconnaître, valoriser et encourager l'adoption des comportements souhaités afin de favoriser les sentiments de compétences des enfants, en particulier de ceux qui, en général, ne reçoivent guère d'encouragements.

La recherche met en évidence que les renforcements, contrairement aux punitions, ont des effets positifs dans la plupart des cas ; qu'ils n'ont pas d'effets négatifs et qu'ils s'avèrent efficaces pour les 5% d'enfants qui sont en zone rouge. (cf. méta-analyse de Cameron & Pierce, 2006). D'autres éléments sont mis en lumière :

- « Un comportement adapté qui n'est suivi d'aucun renforcement ou d'aucune attention ni approbation de la part de l'enseignant a toutes les chances de ne pas se reproduire. » (Massé & Lanaris, 2006)
- Si vous accordez votre attention à un élève que lorsqu'il agit mal, celui-ci aura tendance à mal se comporter pour obtenir votre attention.
- Un enseignant efficace à tendance à proposer quatre interventions positives contre une négative.
- Il s'agit de passer graduellement du tangible (jetons pour bonne conduite, par exemple) à l'intangible, du renforcement régulier au renforcement sporadique.
- L'objectif est d'arriver à un renforcement plus intrinsèque, c'est-à-dire à ce que les élèves prennent de bonnes décisions non pas tant pour l'obtention d'une récompense que pour la satisfaction de bien faire.



4. Des stratégies et des interventions de soutien

Dans l'analyse du comportement d'un élève, il faut se poser deux questions : pourquoi se comporte-t-il de cette manière et que pouvons-nous faire ?

5. Des échanges fondés sur les données

Faciliter l'analyse et prendre des décisions d'interventions pertinentes impliquent de se fonder sur des données précises. A cet égard, il existe un outil idéal : le profileur des comportements (*the Behaviour Profiler*).

Ses avantages sont multiples : il permet de mieux comprendre les comportements, de se fonder sur des données plutôt que sur des impressions, d'économiser du temps et de l'énergie, de prendre le pouls de l'école et de soutenir efficacement les enseignants.

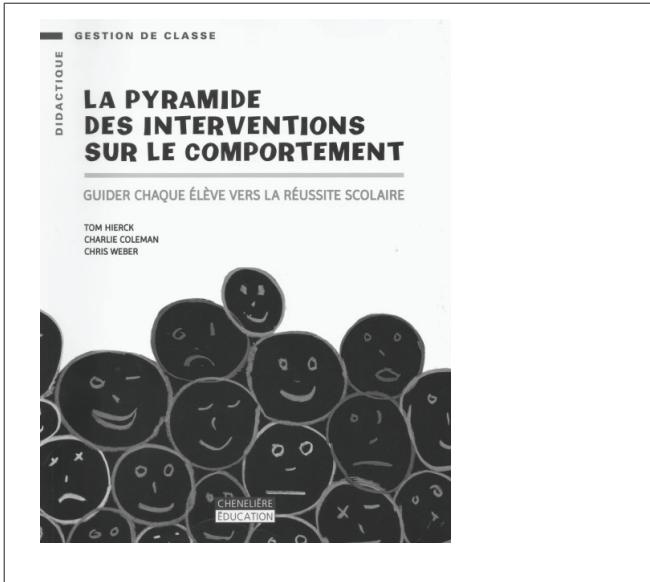
6. Des équipes qui travaillent ensemble

Il est impossible d'arriver à des gains à long terme dans la réussite scolaire des élèves s'il n'existe pas un degré élevé de confiance entre les membres de l'équipe-école (Fullan, 2003). Les directions doivent entretenir un climat de confiance afin que les problèmes difficiles soient traités en toute sérénité. Les enseignants doivent, en effet, pouvoir échanger leurs observations sur les élèves difficiles ; il leur faut travailler ensemble s'ils veulent atteindre les résultats souhaités.

7. Une approche systématique appliquée à l'ensemble de l'école

Tout établissement qui a pour but de favoriser les apprentissages des élèves doit avoir une vision claire de sa mission et des valeurs qu'il veut promouvoir.

Pour conclure cet exposé, je tiens à souligner que le public actuel d'élèves exige un réajustement des pratiques pédagogiques. Sans ce réajustement significatif, il y a péril en la demeure.

	<p>Ressources</p> <p>http://scp-pbis.com/</p> <p>http://www.pbis.org/</p> <p>http://www.pbismaryland.org/</p> <p>http://flpbs.fmhi.usf.edu/</p> <p>http://www.apbs.org/</p> <p>http://www.profco.ca/Profileur/</p> <p>steve.bissonnette@teluq.ca</p>
---	---

Atelier 3

Créer des structures sécurisantes : les unités scolaires différencierées (USD)

Leonia Menegalli, adjointe à la Direction des écoles enfantines et primaires,
Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS) du canton du Tessin.

Responsable du projet USD, Mara Marcoli,
coordinatrice de l'équipe des enseignants USD

Depuis 2009/2010, le projet USD propose des structures stables et rassurantes regroupant les élèves des classes primaires qui éprouvent des difficultés d'insertion dues à des facteurs endogènes et/ou exogènes. Elles pratiquent d'autres manières de travailler que celles des classes ordinaires tout en respectant les objectifs d'apprentissages du programme. Les classes comptent de 8 à 10 élèves, lesquels retourneront dans les classes régulières après un ou deux ans.

Les enfants qui présentent des difficultés de comportement relèvent de deux types : ceux qui sont agités, agressifs et ceux qui sont silencieux, indifférents, parfois apathiques. Les premiers perturbent la classe et empêchent les autres de travailler, les seconds ne s'investissent pas dans les travaux scolaires. Un symptôme ne trompe pas pour détecter les élèves qui souffrent de troubles du comportement : le retard scolaire. Selon les indicateurs internationaux : 15% des enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage et ont besoin d'un soutien scolaire. En plus, 5 à 7% des élèves présentent des troubles si importants du comportement qu'il leur faut une prise en charge particulière. En Suisse, une étude zurichoise, réalisée il y a dix ans, montre que quelque 20% des enfants souffrent de troubles psychiques qui compromettent leurs apprentissages.

Les Unités scolaires différencierées (USD)

Le Tessin a décidé de se lancer dans le projet des Unités scolaires différencierées car les mesures à disposition ne répondaient pas aux besoins de certains enfants particulièrement difficiles. Il existe trois différentes structures d'intervention : le Service de soutien pédagogique, un accompagnement individuel par un spécialiste durant un certain nombre d'heures par semaine et enfin les USD. Les buts de ces dernières sont de créer une structure plus intime et plus chaleureuse : des petits groupes de capacités de 8 à 10 élèves plutôt qu'une classe normale avec un enseignement frontal. Chaque enfant est suivi et fait l'objet d'un projet pédagogique adapté à ses besoins. Après un ou deux ans, il peut réintégrer sa classe normale. Tout est alors mis en œuvre pour que ce passage se déroule le mieux possible.

Les USD poursuivent trois objectifs :

- favoriser un développement psycho-affectif positif (soit recréer des liens d'attachement dits secondaires),
- activer ou récupérer les compétences scolaires, sociales et relationnelles,
- réinsérer l'enfant dans les classes régulières.

Pourquoi certains élèves sont-ils très difficiles et que faut-il faire ?

On impute trop souvent les difficultés de comportement à une attitude négative des élèves ou à certains dysfonctionnements de leur milieu familial. Les problèmes familiaux, les maltraitances jouent certes un rôle important mais ce ne sont pas les seules raisons. La pauvreté, la précarité, le chômage sont aussi des facteurs de risque. Sans oublier, l'école elle-même, dans la mesure où elle ne répond pas aux besoins de certains enfants. Celle-ci ignore souvent les effets négatifs que produisent certaines de ses pratiques : jugements hâtifs, mise en évidence des difficultés et des échecs plutôt que des réussites, pratiques de classement, de sélection. Un comportement inadapté est donc très souvent la manifestation d'une souffrance ou d'une activation d'émotions vécues dans des situations difficiles de la petite enfance.

Plus on agit tôt, soit dès les classes enfantines déjà, plus les chances de succès sont grandes. Idéalement, il faut arriver à recréer les conditions qui permettent la réactivation des capacités cognitives. En un mot : défaire les noeuds qui bloquent les apprentissages tant sociaux que scolaires. Pour ce faire, dans les unités scolaires différencierées, nous recourons à une théorie scientifique qui a fait ses preuves dans quelques projets québécois : celle de l'attachement.

De quelques principes de la théorie de l'attachement

L'attachement est un processus instinctif que le petit enfant met en œuvre pour obtenir confort et sécurité. Le père de cette découverte, John Bowlby, était un pédiatre et psychanalyste anglais. Il avait étudié le développement émotionnel des petits enfants qui avaient été placés dans les nurseries londoniennes durant la deuxième guerre mondiale. Il a montré que l'attachement faisait partie des besoins primaires des nourrissons au même titre que manger et boire. Un attachement « secure », selon l'expression anglaise, favorise une bonne régulation émotionnelle et diminue les risques de troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent. En un mot, l'attachement s'avère indispensable au développement social et cognitif des enfants. Ce qui importe, c'est que le petit enfant développe ce lien sécurisant avec une personne stable et significative pour lui. On sait aujourd'hui que l'attachement se déroule en quatre différentes phases. L'une d'elle, de 6 à 24 mois, est cruciale. A cet âge, l'enfant a un besoin impérieux d'une figure d'attachement afin qu'il se sente en sécurité pour découvrir et explorer le monde. L'attachement est donc structurant pour l'enfant ; il lui assure à la fois sécurité et autonomie. Il devient ensuite le modèle implicite de référence des relations intimes et sociales de l'adulte.

Un cadre de référence auquel s'accrocher

Appliquer les principes de la théorie de l'attachement en classe n'est pas chose aisée. Il existe toutefois un cadre de référence appelé ARC (Attachment, Self-Regulation and Competency), lequel s'avère utile à toutes les personnes qui interagissent avec les enfants : enseignants, thérapeutes, parents. Ses buts sont de soigner les traumatismes à l'origine des troubles du comportement afin de restaurer les compétences d'apprentissage. Ses principes d'intervention comprennent trois volets : l'attachement, l'autorégulation émotionnelle et l'acquisition de nouvelles compétences.

L'attachement implique un cadre chaleureux, rassurant et prévisible et qui obéit à des règles et à des rituels. L'autorégulation, soit la capacité à contrôler ses réactions et ses émotions, s'exerce en parlant des sentiments en classe : la colère, la tristesse, la joie, la peur, etc. Un enfant ayant subi un traumatisme a tendance à réagir de manière excessive et souvent violente s'il se sent en danger. Si l'adulte, lui-même effrayé par ce débordement soudain, crie et menace, la situation ne fait qu'empirer. La vivacité de cette réaction renforce en effet le sentiment d'insécurité de l'enfant. Pour apaiser la situation, il faut rester calme et demeurer à distance. Etre capable d'adopter cette attitude de recul signifie que l'adulte

lui-même a réfléchi à ce que la violence déclencheait en lui. Enfin, les nouvelles compétences sont les apprentissages scolaires et sociaux ainsi que la résilience, c'est-à-dire la capacité à dépasser le traumatisme et à se reconstruire.

De quelques exemples d'application dans les classes

Pratiques favorisant l'attachement

Citons : l'observation de rituels, le renfort positif, les règles de vie et celles dites de réparation et la pratique de « l'enfant du jour ». Les rituels créent un cadre sécurisant. Ce sont, par exemple : l'accueil du matin, la présentation des objectifs d'apprentissage de la semaine, des activités prévues.

Maîtres et élèves définissent un cadre de vie, des règles qui régissent la vie de la classe. Ils passent ensuite des contrats qui prévoient des réparations en cas d'infraction. Les enseignants adoptent une attitude bienveillante ; ils encouragent les enfants, relèvent leurs progrès. En bref, ils pratiquent ce que l'on appelle le renfort positif. Une autre manière de faire est de désigner « l'enfant du jour » par tirage au sort. Une semaine durant cet enfant est observé par l'enseignant et ses camarades, lesquels notent ce qu'ils ont apprécié dans sa manière d'être. Le dernier jour, l'enfant reçoit le catalogue de toutes ces appréciations positives. Ses parents vont ainsi pouvoir en discuter avec lui.

Pratiques favorisant l'autorégulation

Dans les classes du projet USD, l'éducation émotionnelle a autant d'importance que l'éducation formelle des plans d'études. Les enfants apprennent à reconnaître et à verbaliser leurs états émotifs à travers diverses activités : jeux de carte, jeux de rôle, récits. Ces objectifs d'apprentissage atteints, l'enseignant aménage dans la classe un endroit refuge, le « coin des émotions » où l'enfant peut s'isoler lorsqu'il en ressent le besoin.

Pratiques favorisant le développement des compétences

Il s'agit des compétences personnelles (estime de soi, par exemple), interpersonnelles (écoute, dialogue, coopération, empathie) et cognitives (langage, résolution de problèmes). Une des activités pratiquée dans les classes est celle du « fil des apprentissage ». Les enfants notent à la fin de chaque jour de classe ce qu'ils ont découvert, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont aimé faire, etc. A la fin de la semaine, on choisit quelles perles à attacher au fil des apprentissages de chaque enfant.

Conclusion

L'Université de Lugano évalue la pertinence du projet des USD, de la décision d'intégrer un enfant dans une telle classe à celle de le faire retourner dans sa classe normale. Les résultats sont encourageants et montrent que ces structures répondent à un véritable besoin. Finalement, ce qui compte c'est que les élèves qui ont des difficultés de comportement, soient reconnus, aidés et respectés.

Rédaction : Simone Forster

Atelier 4

Cinq défis à relever face aux difficultés que posent les élèves

Marc Thiébaud, responsable du CAPPES¹, consultant pour les écoles
Loyse Lanz, consultante et animatrice au CAPPES

Nous allons traiter de deux thèmes: les facteurs de prévention et de risques ainsi que les différentes étapes du processus d'intervention ou de remédiation. Nous différencions les rôles et compétences des enseignants de ceux de la direction. Celle-ci, par son analyse, son soutien et son positionnement, peut protéger tous les acteurs, favoriser les collaborations nécessaires et contribuer au maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages.

Introduction

Directions et enseignants sont de plus en plus confrontés à des situations complexes qui impliquent de nombreux acteurs et intervenants. Les défis à relever sont multiples. Nous en examinerons cinq qui concernent :

1. la qualité du climat scolaire,
2. la clarté du processus d'intervention,
3. la collaboration entre tous les acteurs,
4. la cohérence et l'encadrement des actions,
5. le suivi dans la durée.

Ces défis paraissent simples à énoncer. Il n'existe toutefois pas de solution unique ni de recette magique pour les relever; ils nécessitent, en effet, un travail et un investissement sans cesse renouvelés. Nous différencierons pour chacun d'entre eux les rôles et compétences des enseignants et des directions, et nous proposerons quelques repères pour appréhender la complexité des situations. Nous nous appuyons à cet effet sur les observations et constats récoltés au cours des quinze dernières années dans notre activité d'accompagnement des écoles au sein du CAPPES.

Défi 1 : la qualité du climat scolaire

Selon Janosz & al. (1998), le climat scolaire comprend plusieurs aspects, notamment :

- les relations humaines au sein de l'école, le respect et le soutien entre individus,
- le sentiment de sécurité, la tranquillité trouvée dans le milieu scolaire,
- la justice, la reconnaissance de la légitimité et de l'équité des règles et de leur application,
- le sentiment d'appartenance à l'école et l'adhésion aux valeurs qu'elle véhicule.

¹ Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires du canton de Neuchâtel; voir www.cappes.ch.

Le lien entre climat scolaire, santé, motivation, plaisir au travail et qualité des apprentissages n'est plus à faire. Cependant, souvent, les moyens permettant de favoriser ce climat positif ne sont pas mobilisés dans les classes et dans les collèges.

Les questions-clefs deviennent dès lors « Quelles compétences et activités les enseignants peuvent-ils développer pour favoriser un bon climat scolaire ? » et « Comment les directions peuvent-elles soutenir le développement de ces compétences et activités ? »

Nous évoquerons les rôles des enseignants puis ceux des directions.

Les enseignants peuvent développer les compétences et activités suivantes :

- Établir un cadre de sécurité et de confiance: cet impératif implique un travail, tout au long de l'année, sur des règles de vie (dont le but n'est pas tant d'interdire que d'aider à vivre et à apprendre ensemble), une compréhension de la distinction entre punition et sanction éducative, une réflexion sur les valorisations et la recherche d'une cohérence optimale au sein de l'équipe pédagogique.
- Mettre en place des rituels et des routines: les pratiques de rituels d'entrées en classe, de retours de récréations, les routines pendant les changements d'activités ou les transmissions de consignes sont autant de points de repère qui sécurisent les enfants, structurent les journées et augmentent le sentiment d'appartenance à la classe et à l'établissement.
- Offrir des possibilités d'interactions aux élèves: les activités de coopération, les systèmes d'entraide ou de mentorat, par exemple, offrent des moments durant lesquels les élèves peuvent vivre des relations horizontales, se confronter à la différence et développer la tolérance, la bienveillance et le respect mutuel.
- Instaurer des moments institutionnels: les espaces d'écoute et de partage comme les « Quoi de neuf ? » les conseils de coopération ou les temps de bilan permettent de développer la connaissance mutuelle et la cohésion du groupe; ils aident les élèves à devenir acteurs de la vie de la classe.
- Développer des projets de classe et de collège : le travail sur un projet tisse des liens nouveaux entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignants ; il permet aux élèves de développer de nouvelles compétences et des habiletés de communication (écouter, s'exprimer, argumenter, etc.).
- Être attentif aux liens entre l'école et la famille : les démarches visant à développer ces liens (rencontres conviviales, invitation des parents à découvrir les activités de la classe, etc.) permettent aux élèves de sentir une cohérence et un respect entre adultes ; elles les sécurisent et les aident à se construire ; ces bonnes relations sont précieuses surtout si elles ont été développées avant que n'apparaissent des difficultés.

Les enseignants qui investissent du temps et de l'énergie pour développer ces compétences et activités créent un climat positif au sein de leur classe. Ils s'avèrent capables de poser un regard réflexif sur leurs pratiques, d'apprendre de leurs expériences et d'identifier les priorités sur lesquelles mettre l'accent. Ils savent aussi collaborer et partager leurs vécus avec leurs collègues et contribuer à un projet d'établissement. Ils y travaillent régulièrement dans leur classe et ne se contentent pas d'actions « flashs » en début d'année scolaire.

Les directions qui accordent de l'importance au climat scolaire savent encourager et soutenir concrètement les enseignants en mettant autant que possible du temps, des moyens financiers et des ressources internes ou externes à disposition. Elles peuvent les aider à identifier les forces et les fragilités du système éducatif. Elles valorisent et stimulent toute réflexion visant à améliorer la gestion de classe, la collaboration entre enseignants, le partage d'expériences, le sentiment d'appartenance à l'école. Ces directions soignent la communication avec le corps enseignant (circulation de l'information, écoute, messages clairs).

Le travail sur le climat d'école se situe en amont des problèmes. Si un climat scolaire positif n'élimine pas entièrement les difficultés posées par les élèves, il permet d'en réduire le nombre et de promouvoir des conditions plus favorables pour les gérer efficacement. Il s'agit donc d'un investissement en continu qui porte ses fruits dans la durée.

Défi 2 : la clarté du processus d'intervention

« *Vision globale – action locale.* »
C. Dubos

Gérer efficacement des situations complexes implique souvent de nombreux acteurs et intervenants (élèves, parents, enseignants, enseignants spécialisés, orthophonistes, conseillers socio-éducatifs, psychologues, etc.), il est donc nécessaire de connaître, de comprendre et de respecter un processus d'intervention clair et défini. Celui-ci permet de suivre des étapes progressives afin d'agir à bon escient face au degré de difficulté rencontré avec certains élèves. Il s'agit constamment de savoir « où l'on en est » et « qui fait quoi et pour quoi ». Plus l'urgence est grande, plus cette procédure est utile afin de mettre en œuvre les bonnes actions au bon moment. Un tel processus aide aussi les enseignants à identifier le moment opportun pour faire appel à la direction. Le coût de l'inaction s'avère en effet souvent plus élevé que celui de l'action. Ce processus aide également les directions et les divers intervenants spécialisés à intervenir de manière appropriée en renforçant les compétences et les actions des enseignants.

Il importe de préciser que ce processus d'intervention concerté ne concerne pas certaines situations traumatisantes : violences, accidents graves, maltraitances, tentatives de suicide. Celles-ci doivent être gérées d'emblée par la direction selon un protocole spécifique qu'elle a elle-même défini.

Exemple simplifié d'un processus d'intervention concerté

Julien, 7 ans, manifeste des comportements inacceptables dès le début de l'année scolaire. Il frappe ses camarades, refuse de participer à certaines activités, hurle lorsque l'enseignante le reprend ou le sanctionne. Il devient très pénible lorsqu'il a fini une tâche ou qu'il s'ennuie. L'enseignante demande un accompagnement afin de pouvoir prendre du recul et de mettre en œuvre les mesures qui s'imposent.

Il s'avère que les règles de vie de la classe manquent de précision et ne prévoient pas de sanctions en cas de non-respect. L'enseignante remédie à cette situation et définit un cadre clair et cohérent; elle introduit aussi certaines routines. Le comportement de Julien s'améliore mais ses colères, en cas de réprimande ou de sanction, demeurent violentes. L'enseignante passe alors un contrat avec lui; tous deux décident d'une « règle-phare » : la nécessité de respecter les autres élèves. Ils prévoient aussi un système de sanctions et de mise en valeur des réussites.

L'application du nouveau cadre de vie a un effet positif sur la vie de la classe. Toutefois, Julien ne tarde guère à renouer avec ses problèmes de conduite. L'enseignante s'avise qu'elle n'applique pas vraiment la « règle-phare » car elle redoute les réactions de Julien. Elle décide de s'entretenir avec les parents. Ces derniers comprennent certes la situation mais ils tendent à la minimiser.

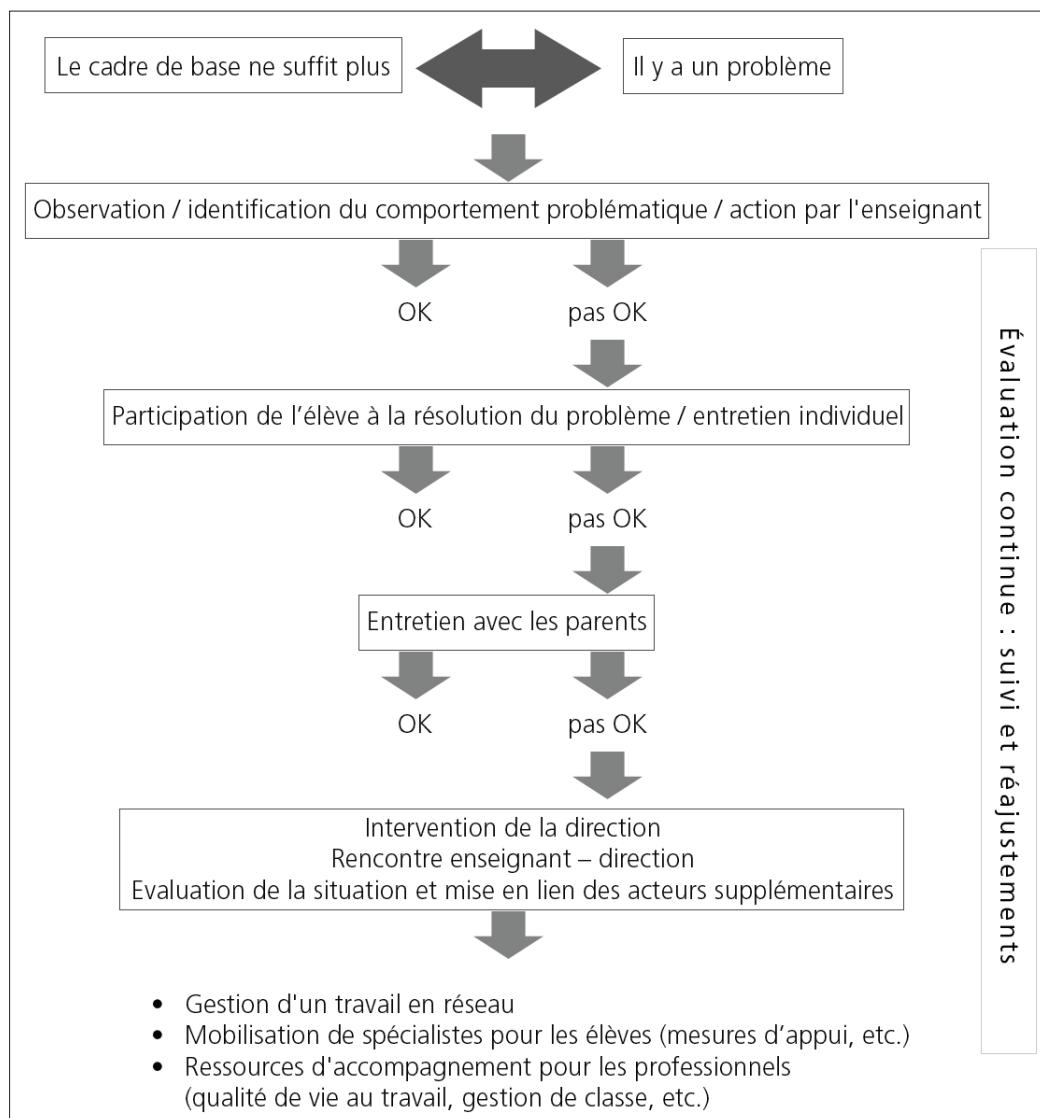
Le temps passe et l'enseignante s'épuise. Elle décide d'alerter la directrice et le psychologue scolaire. Tous ensemble, ils analysent la situation et décident des mesures à prendre. La directrice convoque les parents et, en présence de l'enseignante, explique les diverses étapes d'un nouveau contrat. Julien en est informé par le psychologue et l'enseignante. Ces derniers travaillent ensemble; ils décident des mesures à prendre et évaluent leurs effets. Un suivi individuel est envisagé afin d'aider Julien à développer ses compétences sociales.

Les interventions impliquent coordination et transparence

Les étapes du processus et les interventions sont claires et coordonnées (fig.1). Les enseignants les connaissent. Ils ont appris à identifier, à analyser les comportements problématiques et à en détecter les éléments déclencheurs. Ils ne banalisent pas les dérapages des élèves et se positionnent avec fermeté et bienveillance. Ils savent conduire le recadrage d'un élève et gardent une trace écrite de leurs observations et des résultats de leurs interventions. Ils savent aussi collaborer, échanger avec leurs collègues et solliciter un accompagnement pour renforcer leurs actions. Enfin, ils sont capables de mener un entretien avec les parents afin de parvenir à une bonne collaboration et à tirer parti des compétences de chacun.

Les directions sont responsables, avec les enseignants, de la mise au point de ce processus, en amont des difficultés. Elles en connaissent les étapes. Lorsqu'elles sont sollicitées ; elles savent évaluer les situations et les besoins ainsi que la pertinence des mesures qui ont déjà été prises. Elles peuvent ainsi élaborer efficacement les étapes suivantes qui peuvent s'avérer nécessaires.

Fig. 1 Processus d'intervention par étapes



Défi 3 : la collaboration entre tous les acteurs

«Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin.» (proverbe africain)

Plus les situations sont complexes, plus la collaboration est nécessaire. Cela signifie : communication, reconnaissance des rôles et des compétences de chacun, partage des difficultés et définition des actions à mener dans un climat de confiance et de concertation.

La collaboration porte sur différents aspects: gestion de la discipline et des sanctions, mise en place de mesures spéciales pour la classe ou pour certains élèves difficiles, communication avec les familles, gestion de conflits, réévaluation des objectifs pédagogiques, etc.

Nous constatons que les directions qui favorisent la collaboration veillent particulièrement à :

- Reconnaître les difficultés → elles évitent de dire à un enseignant qu'il prend une situation trop à cœur ou qu'il existe des situations plus difficiles ; elles répondent à la demande d'intervention sans trop attendre et ne tendent pas à la banaliser.
- Accueillir la complexité → elles ne tombent pas dans le travers des «Y'a qu'à» ou dans celui des conseils de type : «il faut être plus ferme» ; elles prennent en compte tous les paramètres de la situation sans omettre le vécu de l'enseignant, voire sa souffrance.
- Agir plutôt que réagir → elles ne comptent pas sur l'efficacité immédiate d'une action (par exemple : donner un «coup de semonce» en classe) ; elles prennent le temps de comprendre ce qui se passe et prévoient, en cas de besoin, une collaboration à long terme.
- Analyser ensemble la situation → elles ne se basent pas sur des impressions ; elles réunissent toutes les informations nécessaires et favorisent la mise en commun de tous les éclairages pour développer une vision systémique (Curonici & al., 2006).
- Valoriser les tentatives déjà faites pour remédier à la situation → elles ne critiquent pas ce que les enseignants ont déjà tenté et évitent les remarques du genre «il aurait fallu ...» ; elles examinent ce qui a été mis en place et mettent en évidence les mesures qui se sont avérées efficaces.
- Préparer les interventions avec les enseignants → elles agissent en concertation avec les enseignants et se portent garantes d'un cadre de respect mutuel.
- Soutenir les enseignants → elles appuient les enseignants face aux parents, par exemple ; elles se positionnent avec cohérence, clarté et constance et appliquent des sanctions si la situation l'exige ; elles proposent et animent une démarche de recherche de solutions.

La collaboration repose sur une complémentarité des rôles et des responsabilités. Les enseignants savent quand demander de l'aide ; ils connaissent leurs ressources et leurs limites. Les directions sont capables d'analyser une situation difficile, d'évaluer les besoins d'aide et d'appui et de mettre en place les mesures de remédiation qui s'imposent. Enseignants et directions parviennent à un résultat lorsqu'ils développent une compréhension partagée, élaborent des objectifs et un plan d'action concertés et communiquent tout au long du processus.

Défi 4 : la cohérence et l'encadrement des actions

«Qu'est-ce qu'une plus vaste perspective ? Une perspective sur les perspectives.»
G. Bateson

Il s'agit d'assurer une cohérence aux actions entreprises et d'encadrer la gestion de la situation difficile afin d'éviter que le fonctionnement de la classe et de l'école ne soit perturbé. Les élèves ont en effet besoin de calme et de sérénité pour apprendre. Les risques engendrés par une situation difficile –

lorsqu'on a affaire à plusieurs élèves perturbateurs dans une même classe, par exemple – sont nombreux. Pour les enseignants, ce sont : l'épuisement, le repli sur soi, les angoisses engendrées par l'activation de souvenirs de situations antérieures difficiles. Pour les classes ce sont : les incidents critiques mal gérés qui laissent des blessures, l'apparition de clans, la désignation de boucs-émissaires. Il peut aussi arriver que certains problèmes soient perçus de manière réductrice, imputés à tort à la famille ou délégués à un spécialiste hors de l'école. Enfin il existe le risque que des actions soient menées au coup par coup dans l'urgence sans concertation ni coordination.

On constate que les actions de la direction qui favorisent la meilleure cohérence visent à :

- intervenir aux niveaux adéquats (limités si la situation est simple, plus nombreux si la situation est complexe) en fonction d'une analyse globale et d'objectifs spécifiques ;
- renforcer les compétences des enseignants : travail en équipe, accompagnement ;
- intégrer les besoins de tous, développer des synergies et des consensus ;
- mobiliser les ressources et les acteurs pertinents (internes/externes) dans un travail de co-construction du sens et des actions à mettre en place ;
- maintenir la constance dans le temps par le suivi du plan d'action défini.

Les enseignants savent agir là où ils ont de l'influence et prendre en compte l'ensemble du système classe. Ils savent aussi échanger avec leurs collègues ou avec d'autres personnes-ressources. Les directions, tout en encadrant et en coordonnant la mise en œuvre des mesures décidées, gardent une vision globale. En cas de besoin, elles demandent un accompagnement afin de prendre du recul et d'éviter de s'épuiser.

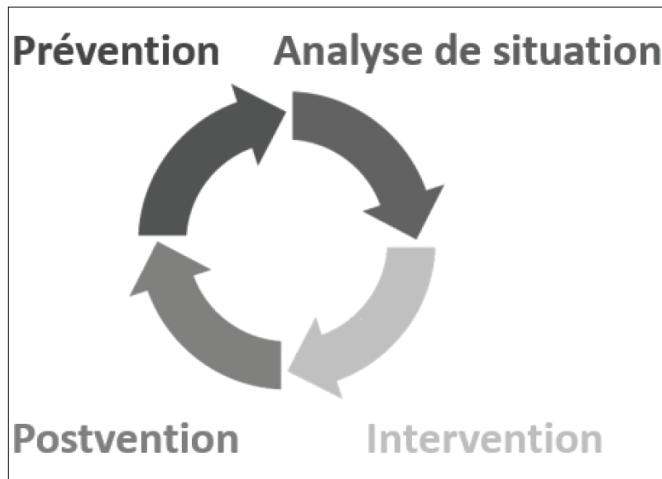
Défi 5 : le suivi dans la durée

Les situations, où des élèves posent des problèmes complexes, s'inscrivent souvent dans une longue histoire et se résolvent rarement en peu de temps. Plus les interventions sont précoces, meilleure est la probabilité de parvenir rapidement à des résultats positifs.

Il arrive que les actions entreprises soient interrompues trop tôt. Les raisons en sont diverses. Citons : l'excès d'optimisme face à des effets tangibles et rapides, le découragement si les résultats ne répondent pas ou guère aux attentes, l'essoufflement, la difficulté de tenir la distance et les aléas de la vie scolaire (remplacement d'un enseignant malade, par exemple). Autant de situations qui, si le travail n'est pas consolidé, risquent d'engendrer un retour en arrière.

Le défi de la continuité consiste aussi à tirer les enseignements d'une situation difficile. Il s'agit de développer la capacité à agir afin d'éviter que des situations similaires ne se produisent (on parle de « postvention »), de renforcer le travail de prévention et d'améliorer l'analyse précoce des difficultés que peuvent poser les élèves.

Fig. 2 Cycle prévention – postvention



On constate que dans les écoles qui prennent le temps de faire un bilan des situations et d'élaborer un suivi, les enseignants savent maintenir le cap et évaluer régulièrement les résultats obtenus. Les directions vérifient la réalisation des mesures décidées et aident à ajuster les actions en continu.

Par ailleurs, les directions, qui réfléchissent avec le corps enseignant à la gestion des élèves difficiles et qui réunissent des informations sur l'efficacité des actions entreprises, parviennent à prendre du recul et à mobiliser les moyens nécessaires pour favoriser un apprentissage permanent au sein de l'école. Elles peuvent, par exemple, proposer des réflexions thématiques pour outiller les professionnels de l'école et assurer une meilleure cohérence aux actions entreprises. Elles peuvent aussi faciliter les analyses de pratiques (des succès comme des difficultés) et la compréhension des différents facteurs en jeu (propres aux élèves et à leur développement, aux familles, aux relations entre les acteurs ainsi qu'aux processus de l'école) de manière à renforcer le cycle présenté dans la figure 2.

Pour conclure

Nous avons présenté cinq défis auxquels ont à faire face les directions et les enseignants. Il est clair que ceux-ci sont interdépendants et que, développer une vision globale qui les prennent tous en compte, est un défi supplémentaire. Nous constatons – et c'est rassurant – que les efforts consentis pour dépasser lesdits défis portent leurs fruits et que le travail réussi sur l'un d'entre eux augmente les probabilités de succès des autres. Ceci est vrai en particulier pour les actions entreprises en amont des problèmes et qui visent à assurer un bon climat scolaire et à mettre en place un processus commun d'intervention par étapes.

Références citées

- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.

Atelier 5

Une pédagogie préventive

Dina Borel et Roland Russi, psychopédagogues
Ecole La Voie Lactée, Meyrin – Genève

A La Voie Lactée se pratique une pédagogie thérapeutique depuis 1986, inspirée par la pédagogie institutionnelle et les techniques Freinet. Nous vous proposons un atelier qui nous fera partager une organisation scolaire où les élèves construisent en même temps leur socialisation et leur savoir. Nous nous focaliserons sur les points suivants :

- Comment faire participer les élèves à l’élaboration des règles de vie scolaire (construction de la loi) ?
- Comment développer la coopération qui libère les énergies chez les élèves et les enseignants ?
- Comment les institutions médiatrices (sociales et scolaires) permettent-elles aux élèves de devenir auteurs de leurs apprentissages et de leur développement ?

Préambule

« La Pédagogie Institutionnelle est un ensemble de techniques ([Freinet]), d’organisations, de méthodes de travail, d’institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfant et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes (...) débouchent naturellement sur des conflits (...). De là cette nécessité d’utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux. » (Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero 1967, réédition 1998 chez Matrice, p. 245 et 248)

La Voie Lactée est une école primaire spécialisée, subventionnée par l’Etat de Genève. Elle compte 5 groupes-classes pour 34 élèves âgés de 6 à 13 ans. Ces enfants souffrent de problèmes psychiques : troubles envahissants du développement, difficultés de comportement ou de communication.

Depuis 1986, nous pratiquons une pédagogie thérapeutique inspirée de la pédagogie Institutionnelle et des techniques Freinet. Ces dernières forment un système cohérent ; elles proposent des outils et des méthodes qui permettent aux élèves de prendre une place active dans le groupe classe et de s’investir de manière dynamique dans leur métier d’élève. Les enfants sont ainsi amenés à participer à l’élaboration des processus d’apprentissages : scolaires, sociaux, relationnels, communicationnels. Chacun d’entre eux joue un rôle essentiel dans son parcours scolaire, ce qui lui donne confiance en lui-même et en ses potentialités. La pédagogie pratiquée à La Voie Lactée accorde une grande importance à la parole ; les élèves s’expriment dans des lieux destinés au dialogue et aux échanges. Ils sont ainsi dans une position active et participative aux processus de leur évolution personnelle et de celle du groupe.

Nous allons développer les trois points-clés cités plus haut ainsi que celui des sanctions éducatives.

1. Comment faire participer les élèves à l'élaboration des règles de vie scolaire (construction de la loi) ?

A La Voie Lactée, nous avons édicté deux lois non négociables :

« Je ne fais pas mal ni physiquement ni moralement. »

« Je viens à l'école pour travailler et apprendre. »



Au début de chaque année scolaire, nous présentons et expliquons ces lois au cours des conseils de classe et d'école. Nous travaylons ensuite avec les élèves sur les représentations qu'ils s'en font. Ces séances interactives aident les enfants à exprimer, à élaborer et à affiner leurs représentations. A partir de ce travail, nous essayons d'établir des règles qui font sens, ici et maintenant, et qui projettent l'élève dans les conditions du vivre ensemble. Les règles, négociables, représentent le moment historique du groupe (classe/école). Etant donné que celles-ci sont élaborées en commun lors du conseil, elles représentent la réalité des besoins du groupe et forment le premier sentiment d'appartenance. Chaque participant, qu'il soit élève ou adulte, dispose d'une seule voix ; l'adoption de la règle se fait à la majorité. Ces règles sont « nos règles » ; elles assureront les conditions indispensables à la vie commune, à notre travail et à notre apprentissage. Ainsi, adultes et élèves sont égaux devant les lois et les règles.

2. Comment développer la coopération qui libère les énergies chez les élèves et les enseignants ?

Le conseil est un outil de participation politique des élèves dans la prise de décisions, celles des règles de vie scolaire, par exemple. Il n'est pas seulement « un espace de pacification de relation interpersonnelle » (Haeberli 2004).

La classe constitue le cadre institutionnel et institutionnalisé qui permet à l'élève, avec sa participation, son investissement et son engagement, de développer les valeurs sociales, intellectuelles et morales qui assurent un développement équilibré et cohérent. Tout ceci forme ce que l'on appelle le conseil coopératif, une institution-clé de l'instauration du concept de la coopération au sein de la classe.

« Nous entendons par coopération toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives. (...) Les relations coopératives peuvent prendre trois formes :

- l'aide où un enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifestement le besoin ;
- l'entraide qui voit deux ou plusieurs enfants se réunir pour tenter à plusieurs de résoudre un problème ou une difficulté ;
- le tutorat où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat. (...) » (Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.53-54)

L'esprit de réciprocité et d'interaction s'installe entre les élèves, le personnel et le collectif. Cette dialectique développe des apprentissages solidaires et coopératifs. L'acquisition des savoirs n'est pas seulement une construction individuelle mais surtout une construction sociale. Avec la coopération, la praxis pédagogique, pratique réfléchie et réfléchissante, est une affaire d'articulation du désir personnel de l'apprenant et des divers projets du groupe-classe.

3. Comment les institutions médiatrices (sociales et scolaires) permettent-elles aux élèves de devenir auteurs de leurs apprentissages et de leur développement ?

Les institutions médiatrices placent les élèves dans un mouvement de recherche des conditions optimales d'apprentissage, d'expression, de création, de production et de bien-être. Quand nous disons institutions, nous entendons tout ce qui s'institue collectivement dans la classe. Les règles de vie de la classe (votées et acceptées par tous) illustrent parfaitement la signification de ce concept.

Les institutions médiatrices servent à éclaircir les besoins du groupe-classe et à organiser les manières d'y répondre. Par exemple au cours d'un conseil de classe, institution médiatrice fondamentale, un élève exprime son besoin : *pour bien travailler, il me faut du calme*. Sa demande est débattue, développée, analysée, rédigée et votée. Faisant partie du patrimoine de la classe et de la mémoire collective, la décision est transcrise et affichée. Ainsi, petit à petit, la classe développe son identité et les élèves leur appartenance.

La médiation c'est « quelque chose que l'on met entre », entre les personnes (lois et règles), entre les élèves et les savoirs (les techniques pédagogiques, les outils, etc.), entre les enseignants et les élèves (les stratégies d'apprentissages, l'évaluation formatrice, etc.). Comme le dit Francis Imbert : « La médiation assure la double fonction symbolique corrélatrice de différenciation-séparation et d'alliance. » (Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p.21)

La médiation joue donc le rôle du tiers dans le rapport à l'autre et dans le rapport au savoir. C'est pour cette raison que les échanges interpersonnels, entre l'enseignant et l'élève, sont possibles. Ces échanges ne sont pas entachés de manœuvres de manipulation, de dépendance, de séduction ou de violence.

Ainsi, les institutions médiatrices optimisent l'apprentissage des savoirs et la construction de la loi, les connaissances scolaires et la connaissance du comment être dans la microsociété de la classe.

Les sanctions éducatives positives et négatives

Le mot sanction est utilisé dans un sens négatif alors qu'il a aussi une valeur positive. Selon le Grand Robert : « Une sanction est à la fois une peine ou une récompense prévue pour assurer l'observation d'une loi, l'exécution d'une mesure réglementaire, d'un contrat. » A La Voie Lactée, le mot sanction garde toute sa signification.

Les fondements de la sanction sont dans le contrat pédagogique que l'élève discute, accepte et signe. Celui-ci comporte deux aspects : le savoir-faire et le savoir être. Le savoir-faire se réfère à l'apprentissage, au travail et à la construction du savoir ; le savoir être au développement social, moral et à la construction de la socialisation. Tous deux forment le fondement du « savoir devenir » de l'élève.

Un postulat et deux questions nous ont menés à organiser les sanctions en validation positive ou négative. Par postulat, nous entendons que chaque acte, – remplir le plan de travail journalier ou hebdomadaire, par exemple – est un langage et a un sens. Chaque transgression de loi ou de règle est un appel. Les deux questions ont trait aux conséquences auxquelles l'élève doit s'attendre en cas de respect ou de non-respect de son contrat pédagogique.

A la Voie Lactée, nous avons une monnaie : les deniers. Il s'agit d'une médiation éducative articulée avec les autres médiations ; elle permet de reconnaître la valeur des productions de l'élève (évaluation formatrice) mais également de lui permettre de se dédouaner de sa dette en cas de non-respect des règles établies. Précisons que nous ne faisons pas usage des notes chiffrées.

Pour reprendre une phase d'Eirick Prairat : «dans le jeu des interactions et des transactions sociales, la sanction représente le prix d'une dette ou d'une récompense» et Philippe Meirieu ajoute que cette attribution de la responsabilité des actes de l'élève lui-même crée progressivement chez lui «cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit». (Meirieu, Ph. (1991). *Choix d'éduquer*. Issy-les-Moulineaux : ESF)

Nous avons dressé une liste de sanctions. Celle-ci constitue une « instance tierce » qui ouvre des possibilités de restauration de l'estime de soi, de revalorisation de l'élève-sujet. Donc, même si on parle d'une sanction négative – payer une amende, par exemple – celle-ci a un effet positif car elle rappelle à l'élève les règles de la classe ou de l'école, lesquelles lui permettent d'être membre d'un collectif et de développer un sentiment d'appartenance. En définitive, la sanction telle que nous la pratiquons est bien «une peine ou une récompense prévue pour assurer l'exécution d'une loi (...).» (Grand Robert)

La sanction à La Voie Lactée est donc éducative. Ses finalités sont

- psychologiques : l'enfant élabore sa culpabilité, sa « réconciliation avec lui-même » (Cifali),
- éthiques : elle permet chez l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective,
- politiques : elle vise à réhabiliter la légitimité de la loi qui est la condition sine qua non du vivre ensemble. Fernand Oury rappelle que la loi et les règles sont là pour préserver l'identité du groupe.

Epilogue

Notre pratique pédagogique se fonde sur la cohésion de l'équipe professionnelle, laquelle adhère aux mêmes valeurs et pense l'école comme un lieu d'émancipation et d'autonomie. Afin de sauvegarder notre vision commune et de poursuivre le développement de notre réflexion, nous avons mis sur pied un travail d'équipe. Quatre démarches nous paraissent indispensables :

- l'analyse clinique des élèves à l'aide d'un pédopsychiatre-psychanalyste,
- l'analyse institutionnelle et interpersonnelle de l'équipe psychopédagogique avec l'aide d'un psychologue spécialisé en analyses de groupe,
- l'examen et la théorisation de nos pratiques avec l'aide de la directrice pédagogique.
- la formation continue.

Vivre c'est formidable. Vivre et apprendre ensemble devient une source de création, de transformation et de liberté.

Bibliographie

- Association pour un réseau des pratiques de l'institutionnel. (1988). *Démarrer une structure éducative*. Vigneux: Matrice.
- Casanova, R. (2004). *Face à la violence dans la classe : ces enseignants qui réussissent*. Vigneux: Matrice.
- Collectif des groupes en pédagogie institutionnelle. (2011). *Actualité de la pédagogie institutionnelle : le livre des groupes*. Vigneux: Matrice.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Laboratoire de recherche coopérative. (2013). *Eléments de théorisation de la Pédagogie Freinet : une approche complexe des apprentissages*. Nantes: ICEM.
- Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Vigneux: Matrice.
- Laffitte, R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux: Matrice.
- Laffitte, R. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle : l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes: Champ social.
- Meirieu, Ph. (1991). *Choix d'éduquer*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero 1967 (réédition 1998 chez Matrice).
- Oury, F. & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero (réédition 2000 chez Matrice).
- Pain, J. (1992). *Ecoles : violence ou pédagogie ?*. Vigneux: Matrice.
- Pochet, C. & Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil : la loi dans la classe*. Paris: Maspero.
- Pochet, C., Oury, F. & Oury, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Vigneux: Matrice.



Atelier 6

Scolarité obligatoire : quel soutien donner à ses différents acteurs ?

Michel Bussard, conseiller pédagogique.
Dispositif « Enseignement et soutien », Fribourg

Cet exposé présente l'activité des membres du dispositif « Enseignement et soutien » mis en place par le canton de Fribourg afin d'épauler et d'accompagner les différents acteurs de l'éducation impliqués dans la scolarité obligatoire. Leurs tâches sont multiples ; elles ont surtout trait au renforcement de la mission éducative de l'école.

Introduction

Une étude de l'Université de Fribourg de 2008 révèle que 15 à 20% des élèves des classes de la scolarité obligatoire éprouvent des difficultés de tous genres (scolaires, affectives, etc.) et que 7 à 8% manifestent de réels problèmes de comportement (violences, incivilités, etc.). De nombreux enseignants affirment qu'ils ont peine à travailler dans des classes qui deviennent de plus en plus problématiques. Il arrive parfois, lorsque les circonstances sont particulièrement difficiles, que leur tâche éducative prenne le pas sur celle de l'instruction. Pour toutes ces raisons, les appels à l'aide sont de plus en plus nombreux ; notre équipe « Enseignement et soutien » est donc très sollicitée. Une de nos missions est, en effet, d'aider les établissements en difficulté. Nos moyens s'avèrent limités face à la demande. Il existe toutefois d'autres ressources qui peuvent être mobilisées : classes-relais, unités mobiles, mesures prises par les établissements eux-mêmes, par exemple.

Nous intervenons dans les établissements de la scolarité obligatoire de la partie francophone du canton de Fribourg. Les écoles primaires sont en général de petites écoles ; les cycles d'orientation du degré secondaire I comptent de 450 à 1000 élèves.

Un mandat d'action

Dès 1996, face à l'ampleur croissante du phénomène des situations d'enseignement difficiles, le canton de Fribourg a mis sur pied, le groupe « Education générale ». Celui-ci devient en 2014 le groupe « Enseignement et soutien ». Sa principale mission est de mettre en place, d'épauler et de coordonner les actions entreprises par les établissements scolaires. L'équipe, composée de quatre personnes, intervient à la demande des divers acteurs de l'éducation : directions, autorités scolaires, enseignants, parents, élèves. Son mandat est explicite : soutenir les efforts éducatifs des écoles, assurer un soutien individualisé aux enseignants en cas d'épuisement professionnel, agir en tant que médiateurs ou coordinateurs de la médiation scolaire, accompagner les projets d'établissements, coordonner et renforcer les actions destinées à promouvoir la santé à l'école.

Une clé de succès : la confidentialité

Lorsque les enseignants font appel à nos services, tout se passe entre pairs : des enseignants – ceux de notre groupe – écoutent, soutiennent et viennent en aide à d'autres enseignants, qui vivent des situations pénibles dans leur classe. Il n'y a ni hiérarchie ni enjeu de pouvoir. Cette égalité de statut est précieuse car les enseignants en difficulté n'ont pas le sentiment d'être jugés ou évalués. Ils peuvent parler de leurs problèmes en toute liberté car notre travail demeure confidentiel. Ni la direction de l'établissement, ni les inspecteurs et autres cadres scolaires ne sont au courant de nos interventions.

Nous rencontrons les enseignants en dehors des heures de cours et ne faisons pas d'observations de classe sauf si les enseignants eux-mêmes le demandent expressément. L'équipe est volante ; un simple appel ou un courriel suffisent. Entre 30 et 35 enseignants sont suivis chaque année. En fonction de leurs besoins, ils peuvent être orientés vers diverses aides et ressources extérieures : bilan de compétences, coaching pédagogique, psychothérapie, hypnose, kinésithérapie, relaxation, respiration consciente, etc. La Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) prend en charge financièrement cinq séances. La confidentialité est assurée.

Divers interlocuteurs, diverses mesures

Notre regard est extérieur ; il s'agit surtout d'écouter, d'analyser des situations problématiques, de gérer des conflits, de mettre sur pied un dispositif de recadrage et de soutien. Diverses modalités d'aide peuvent être mises en œuvre : individuelles, c'est-à-dire que nous travaillons en duo avec l'enseignant en difficulté, en groupe lorsque plusieurs enseignants sont confrontés à des situations pénibles d'enseignement. Dans les cas d'urgence (accident, deuil, suicide), nous nous adressons en général à tout le personnel de l'établissement. Le nombre de séances nécessaires dépend des particularités des demandes. Il arrive aussi que nous mettions sur pied une formation ciblée qui propose des outils d'action. Celle-ci est prodiguée par un intervenant extérieur.

Les directions des établissements et le Service de l'enseignement de l'instruction publique font aussi appel à nos services ; notre rôle est alors surtout celui de passeur, de facilitateur de la communication en cas de situations délicates ou bloquées. Nous animons aussi des soirées de parents d'élèves lorsque ceux-ci nous en font la demande. Nous nous efforçons surtout de faciliter le dialogue entre les parents et l'école. Le partage des tâches éducatives entre l'école et la famille pose en effet parfois problème.

Travailler en réseau

Nos tâches sont donc multiples et variées ; il nous appartient aussi de mettre en place un dispositif d'aide qui recourt à des personnes relais tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements. Un enseignant qui se trouve face à des difficultés de gestion de sa classe, qui ne sait plus que faire pour rétablir l'ordre, a tout avantage à tirer rapidement la sonnette d'alarme et à entreprendre un travail de recadrage avec l'aide de ses collègues. Les choses sont plus faciles quand on travaille et agit en équipe. Tout le monde tire à la même corde ; cette action concertée permet de développer une culture d'établissement propice à la mise en place d'un cadre éducatif clair et cohérent. Il s'agit là d'une mesure essentielle à la bonne marche d'une école.

Enfin il existe un tissu d'aides extérieures, de services étatiques qu'il convient de mobiliser : Centre de pédopsychiatrie, Service de l'enfance et de la jeunesse, services sociaux de l'Etat et des communes, Office des tutelles, Planning familial, Brigade des mineurs, etc. Il est, en effet, important de faire usage des ressources à disposition et de travailler en réseau. Notre travail consiste donc à analyser les situations

difficiles, à mobiliser les ressources intérieures et extérieures à l'établissement et à mettre en place des actions concrètes. Toutefois, les choses doivent être claires ; il s'agit de soutenir les personnes en difficulté mais pas d'agir à leur place.

Une méthode de résolution de conflits : « Vers le Pacifique »

Nous recommandons aux établissements le programme québécois de développement des compétences relationnelles et sociales « Vers le Pacifique », lequel a d'ailleurs reçu le label UNESCO. Il s'agit d'un outil d'enseignement de résolution des conflits et de médiation par les pairs à l'usage des divers acteurs de l'école (enseignants, éducateurs, assistants sociaux, etc.). Destiné aux enfants de 4 à 15 ans, le programme est adapté aux divers niveaux de la scolarité. Son but est avant tout d'agir sur les émotions et de prévenir les violences.

Conclusion

Notre équipe « Enseignement et soutien » a développé au fil de ses interventions, un certain savoir-faire et un professionnalisme qui l'aident à faire face à des situations très diverses. Elle agit, répétons-le, en toute confidentialité lorsqu'elle soutient des enseignants en difficulté et attache une grande importance à ce que son action au sein des établissements soit dénuée de toute référence hiérarchique.

Dans son travail, notre groupe fait usage de divers outils : médiation, soutien à la gestion de classes difficiles, mobilisation des ressources institutionnelles extérieures, proposition d'outils pédagogiques, etc. Les mots-clés de notre action sont cohérence et collaboration.

Aujourd'hui, les choses changent et notre avenir n'est pas encore fixé. En effet, une nouvelle loi scolaire va entrer en vigueur. Son article 4 spécifie que l'école doit veiller à la qualité du climat scolaire. « A cette fin, les établissements scolaires peuvent compter sur le concours de divers dispositifs, dont les modalités et les conditions sont fixées par la Direction compétente en matière d'enseignement obligatoire. (art.4.2) »

Rédaction : Simone Forster

Atelier 7

Valais : des enseignants-ressources interviennent dans les classes difficiles

Brigitte Demuth, enseignante primaire,
Jean-Paul Fai, enseignant spécialisé (Valais Romand)

Le Département de la formation et de la sécurité du canton du Valais a mis sur pied, dès 2008, une structure d'aide à la gestion des élèves qui ont un comportement inadapté. L'atelier traite des interventions dans les degrés enfantins et primaires, des procédures de signalement, des différents rôles (coaching, médiateur, etc.) qu'assument les enseignants-ressources.

Introduction

Les établissements qui ont affaire à des classes difficiles peuvent faire appel à des enseignants-ressources et, si la situation l'exige, à l'Unité cantonale. Celle-ci, présidée par le conseiller pédagogique, comprend : la direction, l'enseignant-ressource et l'enseignant titulaire. La structure d'aide dans laquelle travaillent les enseignants-ressources dépend du Service de l'enseignement du Département de la formation et de la sécurité ; elle est gérée par l'Office de l'enseignement spécialisé. Lorsqu'elle fut créée en 2008-2009, elle n'était destinée qu'aux établissements du degré secondaire I (Cycle d'Orientation). Depuis 2010, elle s'adresse aussi aux degrés enfantins et primaires.

Que font les enseignants-ressources ?

Avant tout, ils conseillent et soutiennent les enseignants confrontés à des élèves qui ont des difficultés de comportement. Ils observent le fonctionnement de la classe et proposent des interventions : travail en duo pédagogique, prise en charge individuelle ou en groupe des élèves perturbateurs, interventions régulières en classe durant un certain temps, collaborations avec certains partenaires de l'établissement (direction, parents, enseignants spécialisés, commissions scolaires). Ils informent régulièrement les enseignants des démarches qu'ils entreprennent et des relations qu'ils entretiennent avec les autorités scolaires.

Les enseignants-ressources ont aussi une tâche préventive. Ils présentent aux enseignants des outils utiles à une éducation à la citoyenneté et à la gestion des classes difficiles (élaboration de règles de vie, par exemple). Ils peuvent aussi proposer des cours de formation continue dans divers domaines : gestion de conflits, médiation, conduite de classe, etc. Enfin, ils sont parfois chargés d'aider les établissements à mettre sur pied certains projets ayant avant tout trait à la santé.

Quelles sont les procédures ?

- L'enseignant titulaire signale ses difficultés de gestion de classe à la direction de l'établissement,
- la direction s'adresse à l'inspecteur scolaire de l'arrondissement, lequel contacte l'enseignant-ressource,

- l'enseignant-ressource s'entretient avec la direction afin de décider des conditions des interventions,
- l'enseignant-ressource informe régulièrement le conseiller pédagogique, l'inspecteur et la direction du déroulement de ses prestations,
- l'enseignant-ressource propose, si la situation l'exige, à la direction de l'établissement de s'adresser à l'Unité cantonale. Celle-ci analyse la situation de la classe et propose des mesures correctives. Il appartient ensuite à l'inspecteur de décider de leur application.

Des différents rôles de l'enseignant-ressource

Ils sont multiples :

- collègue : il travaille et collabore avec l'enseignant dans les questions relatives à la gestion de la classe,
- accélérateur : il alerte rapidement les autorités afin de soutenir efficacement l'enseignant en difficulté,
- animateur : il soutient les projets d'établissement, intervient dans les soirées de parents d'élèves et dans certains cours (gestion des conflits), contribue à promouvoir une éducation générale à la santé,
- collaborateur : il entretient des contacts étroits et réguliers avec les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directions d'école et les enseignants spécialisés.

De quelques observations sur le terrain

Il arrive, dans certaines situations particulièrement difficiles, que l'enseignant ne soit plus en mesure d'assurer la sécurité de tous les élèves de sa classe. Les causes de ces désordres sont très souvent liées à des règles de vie qui manquent de pertinence ou qui ne sont pas appliquées.

Il n'est pas rare que des élèves perturbateurs deviennent prisonniers de leur comportement ; ils sont affublés d'étiquettes qu'ils ne se risquent pas à changer de peur d'être exclus du groupe classe ou d'être moqués. Dans les classes qui dysfonctionnent, les élèves sont râilleurs et se moquent fréquemment les uns des autres. Ce climat délétère nuit au travail scolaire. L'enseignant, s'il ne parvient pas à redresser la situation, risque fort de s'épuiser. Il lui faut reconnaître qu'il est en difficulté et demander de l'aide. Plus on intervient tôt, plus on a de chances de réussir.

Il arrive aussi que certaines conduites inadmissibles gangrènent gravement la vie des établissements. Citons le *bullying*, le *raketage*, le mauvais usage des réseaux sociaux et la domination des grands dans les cours de récréation.

De quelques clés pour un climat de classe serein

Il convient de mettre en oeuvre un cadre sécurisant qui égrène les règles de vie à respecter en classe. Les élèves doivent savoir que celles-ci seront appliquées et que toute transgression sera sanctionnée. Il faut aussi parvenir à ce que le groupe-classe soit soudé et fondé sur le respect et la tolérance. Chacun doit y trouver sa place et se sentir reconnu. Le fonctionnement d'une telle classe implique une bonne coopération entre les élèves.

L'enseignant doit manifester à la fois amour et fermeté. Il se préoccupe de chaque élève « Tu comptes pour moi donc je ne te laisse pas faire n'importe quoi. » Aimer, c'est aussi sanctionner, ne pas tolérer les infractions aux règles. Les sanctions doivent être répertoriées à chacun des points du règlement de classe. Une bonne atmosphère de travail implique le bannissement des moqueries, l'interdiction formelle du « petit rire sournois qui blesse ». Ces conduites doivent être sévèrement sanctionnées.

Plutôt que de mettre en évidence les fautes et les lacunes, l'enseignant relève les réussites ; il souligne les progrès, encourage ses élèves. Il propose des activités qui favorisent la coopération et renforcent l'estime de soi. En cas de difficultés, il recourt aux techniques de gestion non violente des conflits.

Un enseignant qui veut créer une bonne atmosphère de classe surveille aussi son état émotionnel et se tient à bonne distance. Il sait que le regard qu'il porte sur ses élèves les aide à se construire. Une classe qui marche est celle dans laquelle les élèves se respectent et s'entraident.

En résumé : le fil rouge des interventions

Une clé importante de réussite est d'intervenir rapidement. L'enseignant qui appelle à l'aide a déjà fait un grand pas vers la solution des problèmes en reconnaissant que ceux-ci existent et qu'il ne peut plus y faire face seul. Alerté, l'enseignant-ressource va l'écouter puis observer la vie de la classe : la manière dont les élèves entrent en classe, prennent place, se comportent durant les leçons, etc. Il écoute aussi parfois les doléances de certains d'entre eux et, le cas échéant, propose une animation d'éducation à la santé. Cette première prise de contact terminée, l'enseignant-ressource souligne les aspects positifs de la gestion de classe. Il commence par ce qui marche afin de ne pas saper la confiance que l'enseignant a en lui-même, une confiance déjà mise à mal par les difficultés qu'il éprouve. Ensuite, il propose certaines pistes afin de rétablir un climat de sécurité et de confiance dans la classe.

Quand quelque chose pèse sur mon cœur, quand j'ai mal au cœur...



J'écoute mon corps : « *A quel endroit ai-je mal ?* »

Je choisis un **truc** pour faire sortir cela de moi,
pour rester en bonne santé.



Je règle mes conflits sans violence.



Un conflit...c'est lorsque je ne suis pas d'accord avec quelqu'un.



Je règle TOUT DE SUITE mon conflit **en discutant** avec l'autre *pour trouver une solution:*



1) Je dis ce que j'ai ressenti (mots justes) en le regardant dans les yeux (JE – triste, fâché, ... – quand...)



2) L'autre m'écoute, puis parle à son tour. ☺

On se serre la main pour se pardonner, pour faire la paix.



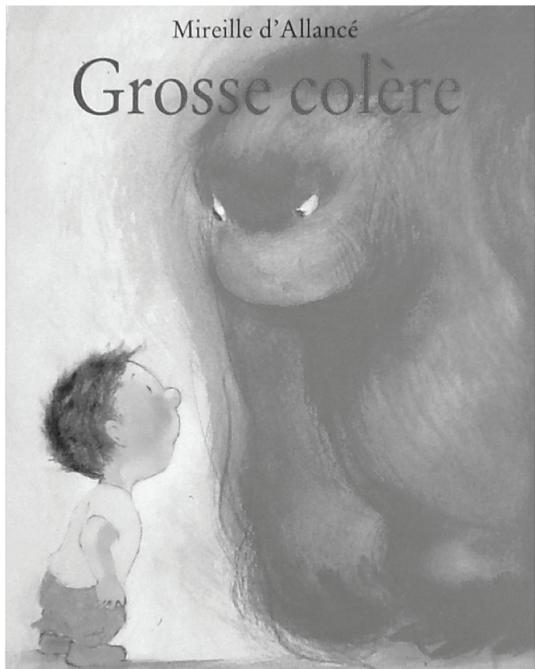
On demande de l'aide à quelqu'un.



On se serre la main.



Comment mieux vivre en classe ?



Mireille d'Allancé

Lecture du texte

Réagir aux illustrations

Qu'est-ce qui a mis le personnage en colère ?
que fait le personnage en colère ?

Ressortir le vocabulaire qui se rapporte à la colère:
furieux, en rage, excité, violent...

Qu'est-ce qui vous met en colère parfois ?
Et les adultes ?

Mimer quelqu'un en colère...

Montrer que la personne en colère a des gestes et
des mimiques un peu ridicules...

Marionnettes

Faire jouer à une marionnette une situation qui suscite de la colère.

Demander aux enfants de calmer la colère de leur personnage.

Comment faire pour apaiser ?

ne pas accroître l'émotion
apaiser
se taire ...

Insister sur le fait qu'un enfant en colère doit être calmé, comme quelqu'un de triste doit être consolé, on signale qu'on n'est pas obligé de rester passif, de subir les émotions de ses camarades, qu'on peut tenter de les changer pour mieux vivre ensemble...

Atelier 8

De quelques éclairages pour appréhender le phénomène des élèves difficiles

Olivier Ischer, directeur du Service de médiateurs scolaires « Le Point », rattaché au Département de l'instruction publique du canton de Genève

« *Le Point* » a pour but de soutenir les établissements dans leur double mission de formation et d'éducation. Ses domaines d'action : prévention et gestion de conflits, développement de collaborations institutionnelles et de partenariats, gestion de projets et d'ingénierie sociale et mise en œuvre de processus participatifs.

Parcours professionnel

Educateur de formation, je collabore au Point depuis 1978. Je dirige le Service de médiation scolaire (SMS) depuis 1994. Cette structure se compose d'une équipe de cinq consultants. Nous avons le privilège de bénéficier d'une grande liberté d'action dans nos interventions.

Mes différentes approches s'appuient sur des réflexions d'auteurs divers tels que Meirieu, Pennac, Freud, Lacan, Dolto, Arendt, Elias, Morin, Bourdieu, Castoriadis, Gould. L'équipe du Point et moi-même avons fréquemment été appelés à gérer des problèmes liés à la discipline dans un grand nombre de classes primaires genevoises.

Je suis intervenu dans plusieurs HES afin de donner des cours sur la gestion des crises et des conflits et j'ai animé des ateliers dans le cadre de séminaires de formation destinés aux inspecteurs et aux directeurs d'école.

Analyse et réflexion

Les attentes des participants à un séminaire sur la gestion des classes difficiles sont nombreuses : de nouvelles idées, des approches différentes, une meilleure compréhension de la question, une meilleure connaissance des pratiques des autres professionnels, etc.

La problématique des élèves difficiles n'est pas nouvelle. Déjà dans l'Antiquité, les maîtres se plaignaient de l'indiscipline de certains élèves et de leur manque de respect envers l'autorité. Aujourd'hui cependant, les adultes semblent fragilisés face aux élèves. L'absence de consensus au niveau des valeurs de sociabilité (société) entraîne une grande disparité et une dispersion au sein des adultes. Elle les laisse dans une incertitude qui peut parfois les rendre vulnérables.

Le cadre institutionnel est un maillon faible. Dans notre société individualiste, chacun cherche à être son propre maître aux dépens parfois des structures et de l'organisation sociale. Même des idées utilitaristes comme le plus grand bien pour le plus grand nombre n'ont plus d'échos face à notre individualisme. Tout ce qui ressemble à une institution chargée de former au mieux le futur citoyen est perçue comme anachronique et contraignante.

L'enseignant, comme la majorité des citoyens, intègre ces valeurs individualistes. Il ne cherche pas à s'appuyer sur une institution – d'ailleurs affaiblie – et à laquelle il ne croit plus. Dès lors, il devra se référer uniquement à son charisme. Il deviendra le second maillon faible. En effet, les enseignants ont-ils un charisme inné ? Il ne suffit pas d'aimer son métier et de vouloir transmettre des connaissances. De plus les enseignants ne souhaitent pas tous devenir des éducateurs, des « correcteurs de comportements » face à des groupes-classes très problématiques.

Là où il devrait y avoir de la force, ce serait idéalement dans l'institution scolaire. Mais celle-ci paraît de plus en plus affaiblie, fragilisée. Au niveau de la société, il faudrait recréer une adhésion forte autour du modèle scolaire. C'est de la cohésion sociale que naît la force des institutions.

De quelques pistes d'analyse pour expliquer les faiblesses de l'institution scolaire:

- points de vue divergents des enseignants sur les nouvelles méthodes, la discipline, l'évaluation, les règles, les rythmes scolaires, par exemple,
- avis souvent contradictoires des enseignants repris avec fracas par les médias,
- intervention des partis politiques sur le thème de l'école ; les lois et les règlements laissent place à des choix politiques, philosophiques et éthiques dans lesquels les exigences de l'économie, la notion de rentabilité et les impératifs dictés par le court terme jouent un rôle essentiel,
- toute puissance des parents qui mandatent parfois des avocats pour obtenir des prestations que l'école n'a pas à délivrer.

Elargissement du contexte

La formation des enseignants ne correspond plus vraiment à son public. L'école perd de son prestige lorsqu'elle est perçue comme un outil de ségrégation et que certains de ses utilisateurs se sentent rejetés. Le public des « perdants » est difficile à comprendre, à satisfaire et à faire évoluer.

Le métier d'enseignant s'exerce souvent en solitaire; le maître est seul face à un groupe d'élèves. Etre comme un acteur sur la scène face à un public ravi est le rêve de nombreux enseignants; la réalité s'avère souvent bien différente et parfois même cruelle.

Trop souvent encore, on traite de la question des élèves difficiles en mettant en cause l'élève lui-même ainsi que ses enseignants et sa famille. On fait l'impasse sur le contexte général, lequel est certainement tout aussi déterminant. Il faut certes faire usage des outils de la psychologie et de la pédagogie mais il ne faut pas penser qu'ils sont efficaces à eux seuls. La problématique est complexe et il faut avoir aussi recours à d'autres champs disciplinaires afin d'enrichir la réflexion: la sociologie, l'histoire, l'ethnologie, etc.

Production (produit, effets) de la société

Ces dernières décennies, la mondialisation s'est accélérée. Le monde change plus rapidement que le rythme des générations: faillite de certaines institutions, apparition de nouveaux médias qui bouleversent nos rapports sociaux sont autant de phénomènes qui contribuent à ce sentiment d'une accélération de l'histoire. Dans nos sociétés en mouvement, les valeurs et les compétences sont continuellement remises en question.

La sociologie nous apprend que l'organisation de la société produit des effets de masse sur lesquels l'individu n'a guère de prise. Si l'un de ces effets s'avère négatif, ce n'est pas un changement de comportement des individus qui pourra l'atténuer mais un changement d'organisation.

Les effets produits par cette nouvelle organisation de la pensée atteignent jusqu'à notre mode explicatif des causes des difficultés actuelles et de leur remédiation. Le fait, par exemple, d'acheter, de consommer, de vendre est à la base de nos raisonnements. L'élève en difficulté ne veut pas prendre ce qu'on lui offre, il n'est pas preneur (acheteur etc.). Il est clair que les voies de l'apprentissage et de la connaissance sont plus complexes que le système marchand.

Par ailleurs, dans la sphère marchande, le divertissement tient une place prépondérante; il est souvent le moteur de l'action (apprendre en s'amusant). Dans ce contexte, les écrans occupent une place privilégiée.

Les buts de l'existence pourraient se résumer à avoir du plaisir, s'amuser, se divertir, réussir immédiatement tout ce qu'on entreprend, gagner la course, seul contre tous. Autant d'objectifs qui s'inscrivent dans le modèle de la réussite économique.

De fait, le monde scolaire propose un modèle quasi opposé à celui de la sphère marchande. Pour apprendre, il faut fournir des efforts de réflexion et de mémorisation. Pour progresser, l'élève a besoin de constance et de persévérance. Il lui faut revenir sur certaines notions pas ou peu stabilisées.

Pour aborder des sujets plus complexes, il est indispensable d'organiser son travail avec méthode et d'acquérir une autodiscipline. Cette approche est semblable à celle du sportif qui répète inlassablement les mêmes mouvements.

Pour terminer cette liste certes lacunaire et incomplète, il serait souhaitable de faire comprendre et d'inculquer au futur citoyen que ce qui a le plus de valeur, est ce qui aura nécessité de différer le plaisir immédiat pour franchir une marche sélective, laquelle lui donnera accès à un autre monde et à une forme d'accomplissement progressif.

Les problèmes de comportement sont aussi anciens que l'école elle-même. St Augustin déplorait déjà l'indiscipline de ses élèves : « ces insensés qui perturbent l'ordre institué pour leur bien même ». Aujourd'hui, violences et incivilités sont plus visibles et fréquentes du fait de la massification scolaire et de l'allongement des études.

Les élèves qui éprouvent des troubles du comportement manifestent des difficultés significatives d'adaptation au monde de l'école. Ils peuvent être violents et agressifs ou au contraire craintifs, repliés sur eux-mêmes et apathiques. Tous ces enfants peinent à se concentrer, ont de réelles difficultés d'apprentissage et accumulent les échecs et les retards scolaires. Lorsqu'ils perturbent gravement la vie de la classe, ils peuvent aussi compromettre les apprentissages des autres élèves. Brimades et brutalités, qu'on appelle « bullying », engendrent aussi de graves effets tant sur leurs auteurs que sur leurs victimes.

Que faut-il faire, quelles mesures prendre, quelle gestion appliquer pour remédier à ces situations ? Conférences et ateliers vont tenter de répondre à ces interrogations.