



Serrer la vis ou changer d'outils ?

Les sanctions à l'école et ailleurs

Sous la coordination de Benoît Galand

Octobre 2008



Avec le soutien du Service de l'Éducation Permanente,
Direction Générale de la Culture de la Communauté Française

CGé asbl - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles - Tél.: 02/2183450 ou 02/2233857 - Fax: 02/2184967
courriel : info@changement-egalite.be - site internet : www.changement-egalite.be
N° Compte : 000-0325295-54

Sommaire

Introduction <i>Benoît Galand</i>	p.5
Chapitre 1 : Quand l'école s'interroge <i>Annick Bonnefond</i>	p.7
Chapitre 2 : À la recherche d'alternatives <i>Benoît Galand</i>	p.18
Chapitre 3 : Des règles et des sanctions « éducatives » ? <i>Danielle Mouraux</i>	p.20
Chapitre 4 : Mais comment font-ils ? <i>Benoît Galand</i>	p.29
Chapitre 5 : Travailler collectivement à partir d'un incident critique <i>Anne Chevalier</i>	p.35
Conclusion <i>Benoît Galand</i>	p.40
Appendices	p.42

Liste des appendices

I. Poser le problème

Socialisation par l'absurde

Benoît Jadin

Parer ou réparer ?

Françoise de Burges

Voler de ses propres ailes

Stéphane Lambert

Des obligés scolaires

Claude Prignon

Droits parents, par endroits

Natalie Rasson

J'ai l'droit !

Marie-France Duflot

II. Mettre en œuvre

Dites-moi d'obéir !

Louis Berlan

Triangle à trois voix

Stéphane Lambert

Le conseil en 4^e professionnelle

Isabelle Berg

Et si on leur laissait le pouvoir ?

Alexandra Paul

Sauter du 9^{ème} étage !

Laurence Henrard

Ce n'est pas au « bon plaisir » de ...

Edith Héveline

Qui socialiser ?

Stéphane Lambert

S'abîmer dans ses peurs ou devenir auteur

Noëlle De Smet

Règles et procédures

Alain Desmarets

Remerciements

Même si leurs noms ne figurent pas parmi les auteurs des chapitres, cet ouvrage n'aurait pas été possible sans la collaboration et l'enthousiasme de Salima Brahimi, Sandrine Dochain et Benoît Roosens. Merci à Anne Deroitte pour sa relecture attentive.

Merci à toutes les personnes qui ont accepté de nous rencontrer et pris le temps de nous parler de leur travail.

Introduction

Benoît Galand

« Il faut frapper plus fort ! » Voilà qui pourrait peut-être résumer certains discours bien dans l'air du temps à propos de l'éducation et des jeunes. La peur de punir et le laxisme des sanctions seraient la source des défis éducatifs que posent aujourd'hui les « jeunes » à nos sociétés vieillissantes. Derrière ses amalgames douteux et ses panoplies d'idées fausses (Fize, 2007 ; Nagels & Réa, 2007¹), ce genre de discours est sans doute révélateur d'une interrogation profonde sur la place, le rôle et la forme de la sanction en éducation, et à l'école en particulier.

De fait, l'exclusion scolaire, forme ultime de la sanction à l'école, interpelle de plein fouet le rôle des enseignants² et les missions de l'école (Royer, 1995³). Entre la tentation de se débarrasser de ce(ux) qui dérange(nt) et la nécessité d'instaurer des limites, la frontière est souvent précaire ou à réinventer. En amont, beaucoup d'enseignants partagent un certain malaise et une insatisfaction face aux sanctions scolaires, pris entre le rêve d'une autorité « allant de soi » et le constat d'inefficacité des punitions. De leur côté, des élèves et des parents naviguent entre désarroi et contestation face à des décisions scolaires perçues comme arbitraires ou excessives. Quant aux intervenants sociaux extérieurs à l'école, nombre d'entre eux s'étonnent de ne pas avoir été sollicités plus rapidement pour prévenir l'escalade, se disent frappés par la difficulté du monde scolaire à accepter une démarche d'écoute et constatent les dégâts entraînés par certaines sanctions (Galand, à paraître⁴). En écho, de nombreux enseignants s'estiment peu outillés et peu soutenus dans les nombreux rôles dont ils se sentent investis.

A l'école et ailleurs, les interrogations autour de la sanction sont donc multiples (Garapon, 2003⁵) : Comment intégrer positivement la sanction dans l'acte éducatif ? Comment éviter de "faire payer" et sortir du sentiment de vengeance ? Qu'est-ce qu'éduquer à partir de l'erreur ? Comment punir sans exclure ? Quel message envoient les élèves à travers leurs comportements ? Dans quelle mesure et de quelle manière est-il judicieux de mêler les parents aux sanctions scolaires ? Comment se situer face aux tentations répressives présentes aujourd'hui dans les discours politiques et médiatiques ? Etc.

Au regard de l'importance de ces questions, il est étonnant de constater que l'on sait assez peu de choses sur les sanctions effectivement mises en œuvre à l'école. Il existe plusieurs analyses et modèles théoriques de qualité sur ce sujet, souvent assortis de recommandations (Charles,

¹ Fize, M. (2007). *Le livre noir de la jeunesse*. Paris : La Renaissance.

Nagels, C. & Réa, A. (2007). *Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problème de générations ?* Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

² Afin d'alléger le texte, la forme masculine a été retenue la plupart du temps dans cet ouvrage.

³ Royer, E. (1995). Behaviour disorders, exclusion and social skills: Punishment is not education. *Therapeutic Care and Education*, 4, 32-36.

⁴ Galand, B. (Coord.) (à paraître fin 2008). *Réinventer l'autorité à l'école*. Charleroi : Couleur livres.

⁵ Garapon, A. (dir.) (2003). *Quelle autorité ?* Paris : Hachette.

1997 ; Defrance, 2001 ; Prairat, 1997 ; Traube, 2002⁶). Mais les études concernant ce qui se passe réellement dans les écoles sont très rares (Debarbieux, 1999 ; Douet, 1989⁷). Le projet de cet ouvrage est justement de partir de ce qui se fait et se vit. Pas pour dénoncer – comme c’est souvent le cas – les problèmes et dérives possibles des pratiques scolaires existantes, mais plutôt pour repérer des pratiques qui semblent porteuses d’un mieux vivre ensemble. Faut-il pour cela serrer la vis, ou d’autres manières de faire permettent-elles d’y arriver ? Notre objectif est donc double : d’une part, expliciter certaines difficultés concernant les règles et les sanctions rencontrées par des enseignants dans l’exercice de leur métier ; d’autre part, identifier des pratiques des règles et des sanctions qui soutiennent la socialisation et l’apprentissage.

Le premier chapitre de cet ouvrage s’intéresse à des situations concrètes vécues par des enseignants en lien avec les sanctions à l’école. Il pointe les questions et les insatisfactions que cela suscite chez les enseignants et analyse les types de sanctions utilisés.

Les trois chapitres qui suivent traitent d’une étude que nous avons menée auprès de personnes qui assurent la responsabilité de groupe de jeunes, que ce soit à l’école ou en dehors de l’école. Le but de cette étude est d’identifier des pratiques des règles et des sanctions qui ont une certaine efficacité éducative. Le chapitre 2 présente brièvement la méthodologie adoptée dans cette étude. Le chapitre 3 présente les principaux résultats qui émergent concernant les manières de rendre les règles et les sanctions « éducatives ». Enfin, le chapitre 4 tente de cerner ce qui permet la mise en œuvre de ces pratiques et aide à leur donner du sens.

Le dernier chapitre de l’ouvrage propose une démarche – déjà expérimentée – pour réfléchir collectivement à ses pratiques et les faire évoluer si le besoin s’en fait sentir.

Ces différents chapitres sont complétés par de nombreux appendices constitués de récits de pratiques. Tous ces récits ont été rédigés par des praticiens et publiés sous forme d’articles dans la revue de ChanGements pour l’égalité (CGé, mouvement socio-pédagogique pluraliste) entre 1995 et 2005. Nous les avons sélectionnés, car ils illustrent de façon vivante, précise et concrète des situations et des pratiques évoquées dans les chapitres. Ils forment donc un complément précieux au texte principal. Ces articles sont organisés en deux parties. La première, « Poser le problème », rassemble des récits montrant les difficultés et les questions auxquelles les professionnels sont confrontés. La deuxième partie, « Mettre en œuvre », regroupe des récits expliquant en détails l’une ou l’autre manière de faire expérimentée par leurs auteurs. Tout au long du texte, des renvois sont suggérés vers les appendices.

⁶ Charles, C.-M. (1997). *La discipline en classe : Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck.

Defrance, B. (2001). *Sanctions et discipline à l’école*. Paris : Syros.

Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l’usage des éducateurs*. Paris : L’Harmattan.

Traube, P. (2002). *Eduquer, c’est aussi punir*. Bruxelles : Labor.

⁷ Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : Le désordre des choses*. Paris : ESF.

Douet, B. (1989). Les punitions à l’école. In J.Bergeret et al., *Quand et comment punir les enfants ?* (pp.127-140). Paris : ESF.

Chapitre 1 : Quand l'école s'interroge

Annick Bonnefond

Qu'est-ce qui pose problème aux enseignants ? Que sanctionnent-ils, en vue de quoi et comment ? Telles sont les deux questions centrales auxquelles ce chapitre tente d'apporter une réponse.

La réflexion développée dans ce chapitre est basée sur des situations de formation. Au cours des années 2004 à 2008, CGé est intervenu, dans les régions de Bruxelles, Liège et Mons, dans quatre écoles primaires et deux écoles de l'enseignement spécial, sur le thème des sanctions. Ces formations faisaient suite, en général, à d'autres portant sur les règles ou la gestion des conflits.

L'analyse qui suit porte sur une trentaine de récits recueillis lors d'une douzaine de journées de formation. Ils ont été sélectionnés en fonction des critères suivants : la situation décrite est insatisfaisante ; il s'agit d'une situation précise, vécue personnellement par l'auteur ou dont il a été témoin. Au fil de ce chapitre, des encadrés reprennent des extraits de ces récits pour illustrer notre propos.

Questions et insatisfactions

Des questions

Au départ des formations, les enseignants arrivent généralement avec un grand nombre de questions. En voici un échantillon :

- Est-ce le rôle des enseignants de sanctionner ?
- Comment faire pour bien faire ?
- Pourquoi faut-il encore faire les mêmes remarques ? Pas d'évolution au fil des ans...
- Comment ne pas prendre les sanctions à la légère ?
- Comment punir objectivement ?
- Faut-il la même sanction pour tous les enfants ? Faut-il moduler en fonction de la sensibilité ?
- Comment adapter les sanctions au niveau de compréhension des enfants ?
- Comment déterminer une échelle de sanctions ?
- Quelle gradation dans les sanctions avec les récidivistes ?
- Comment uniformiser les sanctions en fonction des niveaux et de la gravité des faits ?
- Comment choisir la sanction qui fera comprendre à l'enfant quelle règle il a transgressée ?
- Comment expliquer les différences d'attitude des enfants dans la classe et sur la cour ?
- Qu'est-ce qui explique que certains enseignants laissent faire ?
- Comment faire pour être tous sur la même longueur d'onde ?
- La sanction doit-elle être immédiate ?
- Quels types de sanctions responsabilisantes ?
- Quelle place pour la parole de l'enfant ?

Comment reconstruire le lien après la sanction ?
Faut-il donner des punitions collectives ?
Quelles structures créer pour se concerter une concertation en cas de renvoi ou de violence grave ?
Comment résister à la pression des parents (contre la sanction) ?
Qui assure le suivi des sanctions ?
Que faire lorsque les enfants ne font pas la sanction donnée ?

Des situations insatisfaisantes

La consigne donnée aux enseignants pour écrire un récit est de se souvenir d'une situation vécue en lien avec les sanctions et qui a laissé un sentiment d'insatisfaction. Que nous disent les enseignants de cette insatisfaction ? Trois sources principales d'insatisfactions ressortent des récits.

Impression d'impuissance et sentiment d'échec

Les mêmes situations se répètent sans amélioration sensible malgré leurs multiples interventions. Cela génère un sentiment d'impuissance et une grande lassitude. Les sanctions semblent inappropriées, inefficaces. Le fait de devoir sanctionner est souvent vécu comme un échec personnel. C'est un acte pénible à poser pour l'adulte (pour un autre exemple, voir le texte « Socialisation par l'absurde » en appendice).

*Le silence n'est pas respecté dans les rangs. Chaque jour, c'est à recommencer !
Donner une punition : l'enfant fait la punition et recommence le lendemain !*

*Un enfant ennuyait ses camarades de classe.
Ces derniers ne savaient plus se concentrer sur leur travail.
Après plusieurs avertissements et comme les remarques ne lui faisaient aucun effet, j'ai isolé cet enfant hors de la classe, dans le couloir, sur un banc, tout seul.
Il a continué à « embêter son monde » en parlant plus fort ou en faisant des grimaces.*

Manque de cohérence et de cohésion

Face à certaines situations, les enseignants se sentent démunis et seuls. Ils ont souvent l'impression de ne pas être soutenus par la hiérarchie, les collègues et surtout les parents. Ils observent une grande diversité entre eux dans leur façon de réagir face aux transgressions, infractions, comportements violents des enfants. En effet, si la règle est la même pour tous, la sanction, elle, se donne au cas par cas. Elle demande d'interpréter la gravité de la transgression et le niveau de responsabilité. Elle dépend du rapport de celui qui la donne à la loi et de son niveau de tolérance par rapport à la transgression. Cela génère chez les enseignants un sentiment de perplexité. Ils ressentent confusément, au niveau individuel et entre eux, le besoin de plus de cohérence et de plus de cohésion (cf. les textes « Parer ou réparer » et « Voler de ses propres ailes », en appendice).

On envoie chez la directrice un élève qui a été grossier et a frappé une institutrice. Cela semble un motif « grave ». La directrice le gronde (1 minute) puis lui recommande de ne pas recommencer. L'élève refait la même chose 2 jours plus tard. Envoyé à nouveau chez la directrice, il se fait gronder (gros doigt) et punir : 3 minutes assis sur une chaise en face d'elle.

J'ai eu l'an dernier un élève de 6^e particulièrement turbulent. Comme je donnais informatique, tous les enfants étaient heureux de venir s'amuser ou apprendre. Ce jour-là, cet élève s'amusait à détruire le travail des autres sur leur ordinateur. Je n'ai pu faire que le renvoyer dans sa classe de 6^e. Ce que je ne savais pas, c'est la sanction que son instit allait prendre : il n'a plus pu venir en informatique pendant un mois.

Un enfant est puni par un surveillant et c'est moi qui dois assurer la sanction.

Un enfant a été grossier avec la personne responsable du dîner. Cette personne vient me trouver à 13h30 pour que je punisse cet enfant en lui mettant -1 en comportement.

Peur de perdre l'amour ou le pouvoir

Certains éprouvent une difficulté à sanctionner par crainte de se sentir rejetés par les enfants, ils évitent et contournent le problème (cf. « J'ai l'droit », en appendice). D'autres se sentent dépossédés de leur pouvoir si un tiers intervient dans le règlement du problème à leur place.

Deux élèves de la classe, toujours les mêmes, avaient fait de grosses bêtises dans les WC : uriner par terre, placer un rouleau de papier WC dans la toilette, dérouler un rouleau de papier WC près des robinets Ils se sont retrouvés chez la directrice qui les a retenus tout l'après-midi dans son bureau. Les mamans ont été interpellées par la directrice qui a pris comme décision la suppression de l'excursion pour ces deux enfants.

Un besoin de formation

Pour toutes ces raisons, on peut parler d'un certain malaise des enseignants par rapport à cet acte de sanctionner. Ils sentent le besoin de réfléchir à leur propre rapport à la loi et à l'autorité et aux sentiments que génère le fait de sanctionner, ils ont besoin de se mettre d'accord sur les règles, leur apprentissage et leur application et de se donner des critères pour réagir face aux transgressions. Ceci pour envisager la sanction d'un point de vue positif comme une dimension de l'acte éducatif et en assumer personnellement et collectivement la responsabilité.

Sanctions et transgressions

Pour analyser les récits des enseignants nous nous sommes inspirés de la grille élaborée par un groupe de travail de CGé sur les transgressions.⁸ Différents aspects et dimensions de la sanction ont été dégagés et repris dans le tableau 1. Ils sont commentés ci-dessous.

Que fait-on quand on sanctionne ?

Il s'agit d'abord de se mettre d'accord sur le sens des mots et ce qu'ils recouvrent. Voici une liste de mots spontanément associés au mot « sanction » par les enseignants :

⁸ Le résultat de ce travail est à lire dans le numéro 187 de la revue « Traces de changement », septembre 2008.

punition, châtement, peine, brimades, frustration, limites, stop, rejet, amende, note, récompense, isolement, protection, privation, réflexion, juger, recadrer, retenue, consigne, renvoi, exclusion, mesure, conséquence, remarque, menace, ignorance, réparation, agressivité, mal-être, dictionnaire, déclinaisons, tables de multiplication, mal au poignet, discussion, communication, coin, banc, mur, gros doigt, réglette, bureau du directeur, pression, chantage, menace, indifférence, laxisme, enquête, récompense, (in)justice, incompréhension, punition générale.

Ces mots renvoient au rôle de la sanction, aux attitudes et aux émotions suscitées, aux moyens utilisés, aux dérives possibles... Autant d'aspects sur lesquels il est possible de s'arrêter.

Pour les enseignants, les sanctions servent à donner des repères, un cadre, des références, à poser des limites, des barrières, des frontières, à dire « non », à rétablir l'ordre et l'autorité, à faire respecter le règlement. Elles permettent aussi de se construire, de réfléchir, de remettre les compteurs à zéro, de réparer.

À propos des types de sanctions, cette liste permet de les situer sur une échelle qui va de la soumission avec parfois une volonté d'humilier et/ou une dimension moralisatrice et culpabilisante à la relativisation, l'excuse, le laisser faire, l'impunité. La difficulté est de sanctionner de manière juste et efficace sans tomber dans ces excès.

Dans les différents sens donnés à la sanction, les enseignants oublient généralement son acception positive. En effet, une appréciation positive et une bonne note sanctionnent un bon travail et la réussite à un examen sanctionne une année d'efforts. En outre, une remarque faite, un simple rappel oral de la règle sont rarement compris comme des sanctions. Pourtant le sens étymologique du mot sanction est bien celui-ci, de « dire qu'on a vu », « rendre la loi effective ».

Cette rapide réflexion permet de mieux distinguer les sens des mots et les différences entre sanction, punition, réparation. Le terme « sanction » est donc un terme générique qui recouvre des sanctions positives ou négatives. Le mot « punition » renvoie, lui, au côté « pénible » de la sanction « infligée ». La sanction est donc l'acte par lequel on signifie qu'on a vu, qu'on approuve ou désapprouve un comportement, la mesure prise suite à une transgression. Elle peut avoir une dimension punitive ou réparatrice. Dans la suite de ce texte, le mot sanction est utilisé dans l'acception des enseignants, c'est-à-dire comme indiquant un sanction « négative ».

Que sanctionne-t-on ?

Les sanctions renvoient à la règle transgressée. Il est utile dans la réflexion sur les sanctions de se demander ce que l'on sanctionne. Les récits apportés par les enseignants-es montrent que les actes et comportements sanctionnés peuvent se classer en trois catégories⁹ selon qu'ils se réfèrent :

⁹ Cette classification serait peut-être différente pour le secondaire. Il pourrait, par exemple, s'avérer utile de distinguer dans la catégorie 2, les règles en vigueur au sein de la classe et celles qui sont propres à l'établissement.

- aux habitudes et coutumes, par exemple : les manquements à la politesse, les attitudes et propos qui manifestent de l'impertinence, les petites moqueries, le mauvais usage des lieux (poubelles, toilettes...)
- aux règles de vie et de travail propres au groupe d'appartenance, à la classe ou à l'école, par exemple : le bavardage, les tricheries, le non-respect de l'uniforme, le fait d'avoir son matériel...
- aux lois fondamentales en vigueur dans la société, par exemple : les faits de violence avérés, les vols et destruction de matériel, les propos racistes ou le rejet délibéré d'un élève par un groupe...

Dans les récits analysés, la majorité des sanctions porte sur le premier type de transgressions. (17 sur 30). Ce sont les plus légères et qui se passent dans les territoires communs, là où la référence à l'adulte est moins claire, plus aléatoire et fluctuante que dans la classe, où les règles sont moins connues et moins bien appliquées. Là aussi où sont rassemblées le plus grand nombre de personnes, sans toujours les aménagements appropriés. Le risque majeur, dans ce cas, réside dans une banalisation des faits et une non-intervention.

Dans des jeux, les enfants se bousculent, prennent les écharpes des autres, tirent des capuchons... Ce ne sont que des jeux pour eux mais STOP si ces jeux ennuient ou blessent les autres.

Cela arrive souvent et les enfants qui jouent ne comprennent pas toujours, mais je pense que cela ne mérite pas une sanction.

Un enfant renverse délibérément son jus sur la table, me rit au nez quand je lui demande de nettoyer la table. Je lui fais une remarque, je l'isole du groupe. Il continue à rire, à hausser les épaules et à me narguer. Que faire ?

Les enfants ont dû s'excuser devant les enseignants parce que les déchets dans les poubelles étaient mal triés. Certains enfants étaient au bord des larmes car ils n'avaient rien fait.

Puis viennent les infractions aux règles de la classe et de l'école (9 sur 30). Il s'agit de retard à l'arrivée ou dans le rendu d'un travail, de manifestation bruyante, d'oubli de matériel... Les règles et le référent sont plus clairs, mais le vécu de l'enseignant n'est pas plus simple. Il reste la peur de mal faire, l'impuissance face aux répétitions, le sentiment de solitude et le besoin de réfléchir avec d'autres...

Pendant un examen, je constate qu'une élève copie les réponses dans sa farde. J'ai repris la feuille d'examens.

J'avais 4 ans et à l'école, je parlais énormément. Pour m'inciter (ou m'obliger) à me taire, l'institutrice m'a mis du papier collant sur la bouche. J'ai été vexée, humiliée. L'institutrice a gagné puisque, par la suite, je me suis tue.

On trouve enfin les actes relevant de la dernière catégorie (4 sur 30). Ce sont là les faits les plus graves qui appellent souvent l'intervention de la hiérarchie et l'information des parents.¹⁰

¹⁰ On peut faire un parallèle entre cette classification et celle réalisée à propos des objets de conflit d'autorité à l'école entre le domaine personnel, le domaine conventionnel et le domaine moral (Galand, à paraître, op.cit.). Nous avons également observé que les conflits à propos du domaine moral étaient très rares, mais concernaient surtout les deux autres domaines.

*Un élève embête un autre dans le rang. Il continue jusqu'à lui faire un croche-pied et l'enfant tombe. Je l'isole dans le couloir le temps que les autres enfants reprennent leurs affaires en classe. Il s'énerve et m'insulte. Je fais sortir les autres enfants car c'est la fin de la journée. Il s'avance très arrogant et me dit qu'il va reprendre son cartable. Je lui réponds qu'il ira quand je l'aurai décidé. Il me fonce dedans en étant très, très grossier. Je l'ai « empoigné » et porté jusqu'au bureau du directeur. Je l'avais menacé plusieurs fois de ne pas aller à la patinoire et c'est la sanction qu'il a eue.
Je l'ai très mal vécu (pleurs, crise de spasmophilie...) car l'émotion m'a dépassée.*

Les motifs de la transgression

Le tableau ne dit rien des motifs de la transgression.¹¹ Or, ils rentrent en ligne de compte dans l'appréciation de la transgression et de la sanction à donner. On peut les classer ainsi :

- expérimenter, vérifier les limites
- attirer l'attention et vérifier qu'on existe aux yeux d'autrui
- s'opposer pour s'affirmer
- exprimer des besoins qui ne sont pas entendus
- remettre en question un fonctionnement, objecter pour faire évoluer un système

En vue de quoi sanctionne-t-on ?

La diversité des réactions des enseignants face aux transgressions renvoie à des intentions différentes que l'on peut classer comme suit :

Faire payer

La sanction est spontanément et largement comprise dans le sens d'une punition infligée qui a pour intention de faire payer et de rétablir la loi. Elle prétend aussi servir d'exemple et veut dissuader de recommencer. On est là dans une logique rétributive. Les sanctions de type punitif sont souvent le fait d'enseignants très autoritaires, qui peuvent trouver là une forme de jouissance, mais aussi d'enseignants qui se refusent à sanctionner et qui, pourtant, au moment où ils se sentent dépassés par une situation, tombent dans ce type de réaction, puis le regrettent et s'en veulent.

Un enfant frappe un autre avec ses mains à maintes reprises. Après trois avertissements, l'institut lui « lie » les bras en lui nouant les manches du pull.

Un élève ment en disant que ce n'est pas lui qui a dit telle chose alors que je l'ai entendu ! Je lui demande : « qui a dit cela ? ». Il insiste : « pas moi ! ». Je perds du temps en attendant la vérité. Je lui donne jusqu'à la récré pour dire la vérité ! Sinon : punition ! Pas de récré pendant 2 ou 3 jours ! Réaction : souvent j'obtiens la vérité de leur bouche !

Rétablir l'ordre

Les réactions des enseignants telles qu'elles apparaissent dans ces récits se situent majoritairement dans la catégorie de celles qui visent à garantir la loi. Ils cherchent l'efficacité dans la clôture rapide de l'incident et le maintien de l'ordre. La priorité est donnée

¹¹ Pour approfondir ce point, nous renvoyons à la lecture du numéro 187 de Traces de changement.

au fonctionnement de la règle sur les besoins des personnes. L'efficacité visée est à court terme, dans l'optique de reprendre le cours de la leçon.

Plus rarement, on a à faire à des sanctions de type réflexif qui permettent de travailler sur le sens des règles et de la sanction. Il semble que la volonté de comprendre, le dialogue, la possibilité de s'expliquer soient assez peu présents. Cette façon d'agir, plus en profondeur et sur le long terme, demande du temps, des lieux, des procédures... Elle s'appuie aussi sur un travail collectif entre les enseignants sur le sens des sanctions.

Dans la cour de récréation, des enfants refusent de jouer avec un autre enfant et incitent les autres à ne pas jouer avec lui non plus sans raison valable. Le meneur est mis au mur en réflexion par rapport à son comportement.

Au moment de la récréation, Charlotte griffe Marion, sur les mains, au visage, au cou... Elle est grondée, on lui explique qu'elle ne peut pas. On lui a une fois coupé les ongles de la main, mais la maman est intervenue en disant qu'elle n'était pas d'accord car on lui avait enlevé son rôle de maman. On a déjà aussi enroulé tous ses doigts avec du sparadrap autour de chaque ongle. Mais rien n'y fait. On l'a aussi mise au coin en la grondant.

Expliquer, comprendre et apprendre

Un certain nombre de sanctions visent à aider à prendre conscience des motifs et des conséquences de son acte. On peut isoler un enfant pour l'empêcher de nuire simplement. On peut aussi mettre à profit cet isolement pour le faire réfléchir.

Toutefois, dans les exemples analysés, la parole semble davantage présente du côté de l'adulte que du côté de l'enfant. C'est lui qui rappelle la règle, explique ce qu'il ne faut pas faire et pourquoi et qui décide de la sanction. La parole de l'enfant qui lui donne l'occasion de s'expliquer et de chercher à réparer est plus rare.

Ce qui est relativement peu pris en compte, c'est la globalité de la personne, de ses besoins, de ses émotions. Il y a généralement peu de place et de temps laissé à l'expression du ressenti, à la formulation d'une demande, à la recherche de solutions par les auteurs de la transgression.

Deux enfants arrivent au bureau en hurlant et se frappant. Ils revendiquent tous les deux le même stylo. Ils demandent tous les deux de faire en sorte qu'ils le récupèrent ! Je demande d'abord le calme, je dis comprendre chacun des enfants mais malgré mes questions, il m'est impossible de savoir à qui est le stylo. Je garde le stylo au bureau et leur demande de réfléchir jusqu'au lendemain. Les deux enfants reviennent le lendemain avec la même version, les deux parents cautionnant le récit de leur enfant. J'ai gardé le stylo !

Maxime a joué avec un briquet dans le bus qui l'amenait à l'école. Il a brûlé ses cheveux et un plastique. Il a été réprimandé par la convoyeuse. Je lui ai expliqué le danger des briquets, de jouer avec du feu en général. Il a été vu par la directrice. Je ne sais pas ce qui s'est dit, pas eu le temps de demander. Elle a écrit un mot pour la maman. Il a été privé de récréation pour faire de la conjugaison : jouer avec un briquet – introduire la phrase « ne pas ». Je reste sur ma faim : cet enfant a-t-il compris ce qu'on lui voulait ? A-t-il compris sa faute ?

Faire réparer

La réparation est présente quand il s'agit d'un dommage matériel ; quand il y a dommage moral, c'est plus difficile à mettre en place. Et ce qui est assez absent, c'est la dimension de réintégration dans le groupe, la formalisation d'une façon ou d'une autre du fait de retrouver sa place après la réparation. C'est selon nous la forme la plus accomplie de la sanction, la plus

éducative, celle qui s'occupe de la « victime » et du « coupable », qui permet à la fois une prise de conscience et une responsabilisation de son acte et de ses conséquences, qui invite à poser un acte positif et apprend une autre façon de réagir.¹²

Un enfant d'une classe primaire casse un banc en bois dans notre couloir en marchant dessus, au moment même où la consigne était donnée par l'enseignante de ne pas monter sur ces bancs.

Sanction : mot au journal de classe demandant réparation.

Résultat : en effet, cinq jours plus tard, je récupère un banc identique.

Ma déception : Je me suis rendu compte que cela a occasionné beaucoup de travail au papa, différents trajets pour emporter et rapporter le matériel... Ce n'était pas le but de cette sanction.

Plusieurs garçons se moquent d'une petite fille en lui disant qu'elle ressemble à un clown. Ils rigolent. La petite fille pleure et vient me rapporter les faits. Les enfants et la victime me racontent les faits. Je leur demande de présenter leurs excuses à la petite fille mais je reste insatisfaite car le mal moral ne me semble pas entièrement « réparé ».

Comment sanctionne-t-on ?

L'analyse des exemples cités fait apparaître diverses dimensions de la sanction.

- La loi, la règle

En tout premier lieu vient la référence à la loi ou à la règle transgressée. Cette référence est essentielle. C'est parce qu'il y a des lois et des règles et qu'on peut les transgresser, qu'il y a des sanctions. Et celles-ci servent à les rappeler et à les intégrer.

- La personne, la relation, le corps

La parole accompagne la sanction dans le rappel de la règle, mais aussi dans la prise en compte de la personne, dans l'écoute de ses motifs et de son ressenti, dans la recherche de réparation. Il y a un équilibre à chercher entre la règle et la personne, entre le désir et la loi. Le corps est souvent concerné par la sanction : mise à l'écart du groupe, exclusion physique. Le châtement corporel, même s'il est interdit, reste présent dans les mémoires et existe comme risque, car nul n'est à l'abri de telle dérive.

- Le groupe, la direction, les parents

Dans les classes où existent des éléments de pédagogie institutionnelle, le Conseil est souvent utilisé comme lieu de régulation des conflits, d'élaboration des règles, de discussion sur leur utilité et leur application.¹³

L'enseignant fait appel à la direction en cas de gravité ou de récidive.

L'information des parents est variable selon les personnes et les âges des enfants. Certains enseignants préfèrent régler les problèmes de leur classe directement avec leurs élèves sans en référer aux parents. Quand ils le font, c'est qu'ils attendent un soutien de leur part dans leur action éducative. La réaction inverse se produit parfois, les parents soutenant leur enfant contre l'enseignant (voir en appendice « Droits parents, par endroits »).

¹² Chelsom Gossen, D. (1997). *La réparation : Pour une restructuration de la discipline en classe*. Montréal : La Chenelière.

¹³ Héveline, E. & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier.

- Le temps

On l'a vu, les sanctions données par les enseignants visent surtout le court terme. Le changement de pratique en vue d'une efficacité dans le long terme demande une réflexion collective, du temps et la mise en place de procédures.

Une autre question est celle du suivi de la sanction donnée dans le temps. Qui assure ce suivi ? Qui vérifie que la sanction est faite ? Qui permet la réinscription dans le groupe ? Ces questions aussi méritent une attention dans le dispositif éducatif d'une école (cf. « Des obligés scolaires » en appendice).

Pour qu'une sanction soit éducative, les enseignants reconnaissent qu'elle doit être juste, proportionnée à la transgression, adaptée à l'enfant et à la situation, cohérente, appliquée et pas seulement annoncée, individuelle et pas collective. Elle ne doit pas être donnée sous le coup de la colère et ne doit pas humilier. La sanction renvoie à des valeurs de justice, pardon, confiance, dialogue. Tel est l'idéal vers lequel les enseignants souhaiteraient tendre.

Pour conclure

Prendre le temps de s'arrêter pour réfléchir à la sanction avec des enseignants s'avère nécessaire et utile, et pas seulement avec des enseignants du primaire ou du spécial. Le retour de l'autorité et la réhabilitation de la sanction s'inscrivent aujourd'hui dans un contexte sécuritaire et trouvent leur place dans des discours aux accents parfois répressifs. Comment se situer dans cette société qui demande plus d'ordre, plus d'autorité, plus de sanctions ?

Nous constatons que le fait de réfléchir ensemble à ces questions renforce chez les enseignants la confiance en eux et en leur action. Échanger sur le pourquoi et le comment de la sanction permet de l'inscrire positivement dans une démarche globale d'éducation comme un élément de sa pratique professionnelle qui contribue à l'apprentissage de la loi, à la construction de soi et à la vie commune (voir le chapitre 5).

À l'issue des formations données, il semble que les enseignants soient plus au clair avec leur rapport à la loi, à la transgression, à l'autorité et donc avec leur rôle et leur mission; ils sont plus conscients aussi des sentiments liés au fait de pouvoir et de devoir sanctionner. Plusieurs directions d'école nous ont fait écho d'effets rapides sur le climat général de l'établissement. Les actes de transgression ont tendance à diminuer et les directeurs reçoivent moins d'élèves dans leur bureau, ce qui suggère que les enseignants se sentent plus à même de traiter eux-mêmes les problèmes, interviennent mieux et de façon plus efficace. Mais les sanctions restent une source de questions et d'insatisfactions pour beaucoup d'entre eux et leurs pratiques restent fort éloignées de leur idéal.

Tableau 1 : Analyse de récits d'enseignants à propos des sanctions.

Actes sanctionnés	Visées de la sanction	Dimensions de la sanction	Exemples tirés des récits de pratiques
Non respect des habitudes et coutumes <i>Exemples : règles de politesse, tenue vestimentaire</i>	Soumettre, faire payer	Loi, norme, règle	Priver de récré
		Personne, relation, corps	Faire ramasser les papiers sur la cour
		Groupe, équipe, direction, parents	Donner une punition collective
		Temps, suivi, court et long terme	Priver d'une excursion
	Garantir la loi, maintenir l'ordre, régler le problème	Loi, norme, règle	Dire STOP
		Personne, relation, corps	Intervenir, éviter que ça dégénère, tenir bon
		Groupe, équipe, direction, parents	Rappel collectif des règles
		Temps, suivi, court et long terme	Attendre 10' dans le couloir avant d'entrer en classe
	Expliquer, comprendre, faire réfléchir, apprendre à partir des erreurs	Loi, norme, règle	Dire son désaccord
		Personne, relation, corps	Faire faire des tours de cour
		Groupe, équipe, direction, parents	Ecrire le nom de l'élève au tableau noir
		Temps, suivi, court et long terme	Retenir le samedi
Mesurer les conséquences, réparer, réintégrer le groupe	Loi, norme, règle	Rendre un objet pris	
	Personne, relation, corps	Faire nettoyer, faire ramasser	
	Groupe, équipe, direction, parents	Demander des excuses	
	Temps, suivi, court et long terme	Compléter une fiche d'auto-évaluation	
Non respect des règles propres au groupe classe ou à l'école <i>Exemples : retards, règles de parole, règles liées au matériel, au territoire, etc....</i>	Soumettre, faire payer	Loi, norme, règle	Fusiller du regard
		Personne, relation, corps	Menacer pour obtenir la vérité
		Groupe, équipe, direction, parents	Mettre au coin
		Temps, suivi, court et long terme	Donner des verbes à conjuguer
	Garantir la loi, maintenir l'ordre, régler le problème	Loi, norme, règle	Rappeler le règlement
		Personne, relation, corps	Reprendre la copie en cas de tricherie
		Groupe, équipe, direction, parents	Faire changer de place
		Temps, suivi, court et long terme	Donner un avertissement

	Expliquer, comprendre, faire réfléchir, apprendre à partir des erreurs	Loi, norme, règle	Copier la règle
		Personne, relation, corps	Questionner, écouter les différentes versions des histoires
		Groupe, équipe, direction, parents	Dialoguer avec le groupe classe, utiliser le conseil
		Temps, suivi, court et long terme	Isoler un moment pour réfléchir,
	Mesurer les conséquences, réparer, réintégrer le groupe	Loi, norme, règle	Donner une amende
		Personne, relation, corps	Donner le choix de la sanction à l'intéressé
		Groupe, équipe, direction, parents	Envoyer chez le directeur, la directrice
		Temps, suivi, court et long terme	Faire une recherche dans le dictionnaire
Non respect des lois en vigueur dans la société <i>Exemples : actes de violence, vols, propos racistes...</i>	Soumettre, faire payer	Loi, norme, règle	Donner une fessée, mettre une claque
		Personne, relation, corps	Mettre du papier collant sur la bouche
		Groupe, équipe, direction, parents	Encourager la victime à se défendre
		Temps, suivi, court et long terme	Suspendre le jeu
	Garantir la loi, maintenir l'ordre, régler le problème	Loi, norme, règle	Mettre une note de comportement
		Personne, relation, corps	Compléter une fiche de réflexion
		Groupe, équipe, direction, parents	Dénoncer devant tous la transgression
		Temps, suivi, court et long terme	Exclure du cours d'informatique pendant un mois
	Expliquer, comprendre, faire réfléchir, apprendre à partir des erreurs	Loi, norme, règle	Faire copier le règlement
		Personne, relation, corps	Priver de repas, de goûter
		Groupe, équipe, direction, parents	Avertir les parents
		Temps, suivi, court et long terme	Exclure quelques jours pour réfléchir
	Mesurer les conséquences, réparer, réintégrer le groupe	Loi, norme, règle	Poser un acte positif en lien avec la règle transgressée
		Personne, relation, corps	Donner une tâche d'intérêt collectif
		Groupe, équipe, direction, parents	Réunir le Conseil de discipline
		Temps, suivi, court et long terme	Etablir un contrat de comportement

Chapitre 2 : À la recherche d'alternatives

Benoît Galand

Comme le suggèrent les témoignages repris dans la section « Poser le problème » des appendices, les observations faites dans le chapitre précédent ne concernent pas que les enseignants du primaire ou de l'enseignement spécialisé, mais aussi les enseignants de la maternelle ou du secondaire, les directions, les parents, etc. (CRAP, 2007¹⁴). Face à ces constats, nous avons cherché des pistes de réponses face aux questions et insatisfactions des enseignants. Comment s'approcher davantage de leur idéal ? Nous pensions que cela passait notamment par l'identification d'autres manières d'aborder les règles et les sanctions. Il nous semblait en effet important d'élargir notre réflexion aux règles, et pas uniquement aux sanctions, car les sanctions ne prennent sens que par rapport aux règles établies. Pour avancer dans cette direction, plutôt qu'une approche théorique, nous avons cherché à analyser des pratiques et des dispositifs déjà en place. En effet, dans une précédente étude, nous avons déjà analysé les situations, les enjeux et les représentations attachés à l'autorité à l'école et balisé ainsi le terrain d'un point de vue conceptuel (Galand, à paraître, op.cit.). Cette fois, *notre but était d'identifier et de décrire des pratiques qui peuvent aider à donner du sens aux règles et aux sanctions dans la vie d'un groupe d'enfants ou de jeunes* (Delannoy, 2000¹⁵). Comme l'École n'est pas le seul lieu extra-familial d'éducation des jeunes, nous nous sommes aussi intéressés à ce qui se fait en dehors de l'école, dans des associations, des clubs, des services sociaux, etc. (Fondation Roi Baudouin, 1994 ; Derenne et al., 1998¹⁶). Cette diversité de milieux éducatifs nous permettra d'examiner les points communs et les différences dans les pratiques des règles et des sanctions entre l'École et les autres lieux.

La méthode

L'approche retenue était de réaliser des entretiens avec des personnes ayant la responsabilité d'un groupe de jeunes dans différents milieux éducatifs. Le choix de se focaliser sur les situations collectives – en écartant les prises en charge individuelles – fut dicté par le souci de limiter l'objet d'étude et de permettre la comparaison avec le milieu scolaire. Il fut également décidé de ne pas prendre en compte les groupes composés de jeunes identifiés pour leurs difficultés de comportement (IPPJ, SAS, ...¹⁷), qui pourraient nécessiter une prise en charge spécialisée.¹⁸ Dans les limites de ces critères, nous avons cherché à diversifier un maximum les milieux éducatifs pris en considération. Outre cette volonté de diversification, nous avons privilégié les interlocuteurs qui nous semblaient mettre en œuvre des pratiques favorables à la socialisation et aux apprentissages. Le contenu des entretiens montre que la plupart de nos interlocuteurs, bien qu'ils travaillent souvent avec des publics dits difficiles, se déclarent relativement satisfaits de leur manière de faire, rapportent peu de problèmes de discipline ou

¹⁴ CRAP (2007). La sanction. *Cahiers pédagogiques*, n° 451.

¹⁵ Delannoy, C. (2000). *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : ESF.

¹⁶ Fondation Roi Baudouin (1994). *L'école n'est pas toute seule*. Bruxelles : De Boeck.

Derenne, C., Gailly, A.-F. & Liesenbogh, J. (dirs.) (1998). *Désenclaver l'école : Initiatives éducatives pour un monde responsable et solidaire*. Bruxelles : Editions Luc Pire.

¹⁷ IPPJ = Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse, SAS = Services d'Accrochage Scolaire.

¹⁸ Sur ce sujet, voir notamment le dossier « Entre sanction et éducation : Quelles réponses à la délinquance des jeunes » dans le n°37 de L'Observatoire 2002/2003.

de violence et quasi aucune exclusion, tout en restant en questionnement et en cheminement par rapport à ces thématiques.

Nos interlocuteurs

Les participants aux 24 entretiens réalisés comprennent : un instituteur maternel, une institutrice primaire, deux directeurs du primaire, la directrice d'une école primaire en discrimination positive, une enseignante dans le professionnel, un enseignant en CEFA¹⁹, un enseignant dans une école en discrimination positive, un enseignant de l'enseignement spécialisé, une chef d'atelier dans une école en discrimination positive, une directrice du secondaire artistique, une médiatrice scolaire, deux animatrices d'école de devoirs, une responsable d'école de devoirs, un animateur d'un groupe d'entraide scolaire, un coordinateur de plaines de jeux, un permanent national de Jeunesse & Santé, un animateur scout, une membre de clubs sportifs, le directeur d'un institut médico-pédagogique (IMP), la responsable d'un service d'aide en milieu ouvert (AMO), une professeur dans une école privée de musique créative et un membre des équipes mobiles de la Communauté française.

Aucun de ces participants ne travaille dans la même organisation. La plupart travaille en région bruxelloise. L'âge, la formation et l'expérience de ces participants sont très variables. Cet échantillon ne peut prétendre à aucune représentativité statistique, mais vise à offrir une grande diversité de points de vue sur les questions posées.

Les entretiens

Les entretiens ont été réalisés en face à face (sauf deux entretiens téléphoniques) par un membre de l'équipe de recherche, la plupart du temps sur le lieu de travail de la personne interrogée. Leur durée est généralement de 30 à 45 minutes. Ces entretiens s'organisaient autour de deux questions principales : « Que mettez-vous en place pour que les règles soient respectées dans le groupe dont vous avez la charge ? », « Que faites-vous quand ces règles ne sont pas respectées ? ». Des questions de relance étaient prévues et des exemples vécus étaient demandés aux participants.

Tous les entretiens ont fait l'objet d'un compte-rendu écrit. Une analyse de ces comptes-rendus a été effectuée en équipe de recherche. Chaque membre de l'équipe de recherche avait réalisé au moins deux entretiens et tous les comptes-rendus ont été lus par au moins trois membres de l'équipe de recherche. L'équipe de recherche pour cette étude était composée d'une institutrice, d'une licenciée en sciences de l'éducation, d'un assistant social, d'une sociologue, d'un psychologue, et de deux formatrices.

L'analyse était double. Une première analyse consistait à décrire et organiser les différentes pratiques évoquées dans les entretiens. Une seconde analyse consistait en un traitement thématique transversal des différents entretiens. La première partie de cette analyse est présentée dans le chapitre 3, sous la forme d'un modèle qui reprend les points forts des pratiques étudiées. Le chapitre 4 présente la seconde partie de cette analyse, qui vise à comprendre ce qui sous-tend et rend effectives les pratiques ciblées.

¹⁹ CEFA = Centre d'Education et de Formation en Alternance.

Chapitre 3 : Des règles et des sanctions « éducatives » ?

Danielle Mouraux

Que nous apprennent les entretiens réalisés à propos de l'utilisation des règles et sanctions de manière « éducatives » ? La plupart des professionnels que nous avons interrogés mettent en pratique des dynamiques réfléchies censées accroître le respect des règles collectives.²⁰ Ce sont ces pratiques que nous analysons ici en faisant émerger une série d'éléments récurrents que nous organisons en une sorte de *modèle en trois actes* : établir les règles, traiter la transgression, établir un contexte favorable. Chaque élément de ce modèle provient d'une pratique relatée mais aucun de nos interlocuteurs n'utilise la totalité de ces éléments : notre *modèle* est donc de l'ordre des idées, il n'est nulle part appliqué tel quel, dans son intégralité.

Puisque toute sanction consiste à montrer qu'un fait a été vu, constaté, entériné par celui qui détient l'autorité (voir le chapitre 1), la sanction dépend avant tout de la nature des faits qu'elle atteste. Si ce fait est la transgression d'une règle, la sanction s'articule nécessairement au processus d'établissement de cette règle. C'est pourquoi notre analyse de la sanction débute par l'étude des modes d'élaboration des règles. Elle se poursuit par l'étude du traitement de la transgression et se termine par celle du contexte général qui rend possibles ces manières de faire.

Le texte qui suit est présenté en deux colonnes. La première présente les pratiques « efficaces » que nous avons extraites de l'analyse des entretiens. La seconde reprend des passages de ces entretiens qui illustrent ces pratiques, en précisant l'interlocuteur concerné, sans épuiser la diversité des témoignages recueillis.

Analyse	Illustration
Etablir les règles	
La toute première qualité d'une règle respectable par tous est qu'elle ait du sens , que chaque membre du groupe puisse dire <i>pourquoi et en vue de quoi</i> elle existe. La manière la plus directe de parvenir à ce sens commun, c'est sans doute construire cette règle tous ensemble et « en life », en se basant sur la vie quotidienne, sur les problèmes rencontrés dans la pratique du groupe. Ainsi, les enfants ²¹ établissent directement le lien entre le problème et la solution, entre l'idéal recherché (le fonctionnement du groupe) et la voie qui y mène (la règle).	<i>Instituteur maternel</i> : Cette charte est constituée à partir d'un "mini conseil" composé des enfants de la classe et de l'instituteur. Le but est de faire émerger dans le chef des enfants ce qu'ils ne peuvent pas faire mais aussi ce qu'ils peuvent faire. J'essaye au maximum d'éviter les « je ne peux pas », parce que c'est fort négatif pour les enfants, et j'ai souvent eu l'occasion de constater que ça attisait leur curiosité. <i>Enseignant en CEFA</i> : Pour que les règles soient respectées, il faut : (1) Annoncer clairement les attentes de chacun, prof et élèves : « Qu'est-ce qui est inacceptable pour moi ? » ; (2) Formaliser ces attentes et (3) Faire le point, rediscuter tous les mois. Plus qu'une technique, il s'agit de développer une certaine culture de travail.

²⁰ Seuls deux ne le font pas : le premier refuse d'imposer les règles de l'école dans sa classe, le second, inexpérimenté et en recherche, applique une autorité spontanée et peu organisée.

²¹ Afin d'alléger la lecture, nous n'emploierons qu'un seul terme, « enfant », pour désigner les enfants, adolescents et jeunes qui sont impliqués dans l'élaboration des règles collectives au sein des groupes divers que nos interlocuteurs dirigent.

<p>Cette construction collective de la règle peut se faire selon diverses modalités où l’oral et l’écrit se complètent : constatation des problèmes et conflits, écoute des plaintes, débats sur les propositions, écriture des règles dans un document sérieux, officiel, instituant (une charte, un contrat, un Règlement d’Ordre Intérieur).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cette manière de faire est surtout pratiquée dans des groupes à tendance communautaire, dont l’objectif est l’amusement, les loisirs, l’occupation du temps libre (scouts, garderies, plaines de jeux, etc.) ➤ Dans les groupes plus institutionnels (école, EDD) qui visent un objectif d’instruction, les règles des petits groupes (les classes) peuvent parfois être construites de cette manière collective, mais elles sont toujours subordonnées aux règles des groupes plus larges (de l’école, du réseau, du système scolaire, société). 	<p><i>Organisateur plaines de jeux</i> : Lors des plaines de jeux, chaque lundi matin, on fait la charte de vie avec les enfants en tenant compte des aspects non négociables et de ceux qui sont négociables. C’est important que ce soit une nouvelle charte chaque semaine, qu’elle parle aux enfants, que ce soit donc leur charte.</p> <p><i>Responsable école de devoirs (EDD)</i> : On installe un cadre. Ça se passe d’abord au moment de l’inscription, dans l’entretien avec les parents et l’enfant ou le jeune et un animateur. À la fin, les trois signent la charte et s’engagent ainsi à respecter la partie du contrat qui les concerne. Ça permet d’y revenir en cas de non respect avec l’enfant ou le parent.</p> <p><i>Chef d’ateliers en discrimination positive (D+)</i> : Chaque année, l’équipe de coordination revisite tous les règlements de l’école en tenant compte des préoccupations suivantes : (a) donner du sens à ce qui est permis et interdit ; (b) délimiter clairement le territoire de ce qui est permis et interdit ; (c) veiller à laisser une nécessaire liberté aux jeunes. L’équipe de coordination a la volonté de revoir des fonctionnements qui se révèlent inefficaces.</p>
<p>Quoiqu’il en soit, ce qui apparaît comme primordial, c’est la transparence des règles, leur qualité signifiante, leur capacité à être comprises par tous ; si ce sens n’apparaît pas immédiatement, il importe de le dévoiler, de l’expliciter, de l’argumenter afin que chaque membre du groupe en sache et comprenne véritablement la raison et le but.</p>	<p><i>Instituteur primaire</i> : J’explique aux enfants, en début d’année, ça prend beaucoup de temps, comment les règles sont construites en classe et pourquoi. En partant des trois grands principes de la pédagogie institutionnelle : « Ici, c’est une classe, chacun est là pour apprendre. La maîtresse n’appartient à personne. Chacun a le droit d’être en paix dans son cœur, dans son corps et dans ses affaires ». Toutes les règles qu’il y a en classe, je les resitue par rapport à ces fondamentaux. Le plus possible de règles sont affichées.</p>
<p>Cette construction collective du sens des règles ne peut se faire une seule fois pour toutes. Comme les enfants grandissent et que les groupes évoluent, il est important qu’elle devienne un processus connu et attendu, une habitude, un rituel, un élément de la culture du groupe : pour cela, il s’agit d’instaurer des structures spécifiques, des lieux et des temps où cette recherche collective de sens se fera soit sur un rythme régulier (chaque mois, chaque semaine, chaque rentrée, etc.) soit suite à une évaluation du fonctionnement du groupe. Pour qu’il garde son sens, tout règlement est examiné régulièrement et adapté si nécessaire, en particulier s’il s’avère inefficace.</p>	<p><i>Direction primaire</i> : La première chose à installer c’est de passer de la loi du silence à la loi de la parole, c’est-à-dire installer des structures récurrentes, régulières. C’est très important pour toutes structures sociales, pour les enfants et les adultes. Importance du rituel et de la sécurité du fonctionnement : « Quelle que soit la situation, je sais qu’il y aura des moments privilégiés où l’on pourra déposer les problèmes et trouver ensemble des solutions ».</p> <p><i>Responsable AMO</i> : Régulièrement, temps de parole sur ce qui va, ce qui ne va pas dans le groupe. L’agenda est fixé en réunion d’équipe et avec un espace pour les jeunes. Les jeunes ne sont pas toujours preneurs de ces temps de parole.</p>

<p>Les règles auront plus de chance d'être respectées si elles respectent les forces et les limites des enfants, si elles ne sont pas trop nombreuses (plus de sept, on les oublie !), si elles sont exprimées clairement et de manière concise.</p> <p>Il est aussi très important qu'elles soient accessibles, visibles, rendues publiques, par exemple via un dessin, un schéma, une affiche.</p>	<p><i>Instituteur primaire</i> : Les règles doivent être vivables, on ne peut pas demander à des enfants de se taire toute la journée.</p> <p><i>Responsable EDD</i> : Le cadre, on l'installe aussi avec chaque table, c'est-à-dire chaque animateur avec son groupe définit, met par écrit et affiche les règles de travail et de comportement propres à son groupe.</p> <p><i>Instituteur maternel</i> : A tout moment les enfants peuvent consulter la charte qui est affichée en mots et en images dans la classe. Il existe aussi des règles spécifiques à certains endroits de la classe, par exemple près du lavabo il est fait mention de ce qu'il faut faire à cet endroit, près de la bibliothèque une affiche rappelle qu'il faut ranger les livres ...</p>
<p>Les enfants intégreront plus aisément la règle et la feront davantage leur si elle est dite et redite : ce simple rappel de la règle, s'il est fait dès qu'il y a transgression, peut suffire à rétablir son respect. Rappeler la règle ou la faire dire et redire par l'enfant qui l'a transgressée peut donc être une première sanction, dans le sens où la règle est ainsi montrée, désignée, nommée.</p> <p>Ce rappel peut se faire oralement ou par écrit, explicitement ou symboliquement.</p>	<p><i>Direction primaire</i> : Il est plus important de réagir, de rappeler les interdits que de sanctionner ou punir. Les punitions amènent un climat détestable dans une école. Elles sont souvent disproportionnées. Le fait de donner une punition, c'est dire « je me lave les mains du bazar ».</p> <p><i>Direction primaire</i> : C'est l'histoire d'une élève de 4°, rebelle, qui a du mal avec les règles et qui est régulièrement envoyée dans mon bureau. J'ai joué avec elle la carte de la franchise. Je lui ai dit : « Est-ce que tu crois que ça vaut la peine que j'utilise encore mon énergie à essayer de t'aider ? Je suis découragée devant les résultats. Tu reviens toujours me voir et rien ne s'arrange. » A la fin de l'entretien, je lui ai pris la main et j'ai dessiné un point sur sa paume avec un feutre en lui disant : «Voilà, c'est une graine de confiance que je dépose dans le creux de ta main. A toi de la faire grandir. » Depuis, si je traverse la cour ou que je l'aperçois de loin, elle me montre sa main et ça suffit pour l'aider à respecter les règles.</p> <p><i>Instituteur maternel</i> : Parfois le fait de faire la charte marche tellement bien que les enfants entre eux se rappellent les règles sans que je doive intervenir, ça me montre qu'ils ont vraiment compris le but de ce que je leur ai fait faire.</p>
<p>La nature des règles du « vivre ensemble » est directement liée au grand interdit social de « tuer », de faire mal à l'autre, de le léser, de lui causer un dommage matériel, physique ou moral : c'est ainsi que tous les groupes élaborent des règles qui visent à la paix en assurant la sécurité de chacun.</p> <p>Les règles de civilité ajoutent une touche de sérénité et de convivialité et assurent la sociabilité, liée aux us et coutumes, aux habitudes culturelles et de civilisation.</p> <p>D'autres règles particulières enfin assurent la réalisation des objectifs spécifiques des groupes institutionnels : l'instruction scolaire</p>	<p><i>Direction primaire</i> : Dans tous les cas, je veille à ce que adultes et enfants ne dépassent pas 'le fil rouge', c'est-à-dire l'interdit de toucher à l'intégrité des personnes tant physique que morale.</p> <p><i>Responsable EDD</i> : Trois maîtres mots : régularité, ponctualité, participation.</p> <p><i>Animateur scout</i> : On a très peu de règles édictées explicitement. On a ce qu'on appelle la loi scout, c'est les 10 règles de base communes à tous les scouts : respecte la nature, ton prochain... Sinon nous on leur impose le port du foulard, d'arriver à l'heure même si on accepte un battement d'un quart d'heure, et les règles de bonne conduite.</p> <p><i>Animatrice EDD</i> : Le plus important, c'est le respect,</p>

<p>nécessite régularité, ponctualité et assiduité, l'objectif d' « apprendre ensemble » appelle la participation, écoute et empathie (cette triple distinction renvoie à celle qui émerge de l'analyse des sanctions réalisée dans le premier chapitre de cet ouvrage).</p> <p>Au-delà des règles, il importe d'établir clairement le rapport à la norme, c'est-à-dire la rigueur avec laquelle le respect des règles est exigé : ce rapport à la norme peut être rigide (toute règle est strictement appliquée), souple (la règle est appliquée mais des exceptions sont tolérées) ou faible (la règle est tantôt appliquée, tantôt ignorée).</p>	<p>tout le reste en découle. Le respect des autres, des lieux, des horaires, du travail ... mais il faut l'apprendre.</p> <p><i>Instituteur maternel</i> : Les principales règles concernent le respect de la parole d'autrui, le rangement du matériel servant aux activités, le respect de la propreté du local, rester courtois les uns envers les autres et ne pas prendre le matériel des autres sans demander (vol).</p> <p><i>Direction primaire</i> : l'équipe s'est mise d'accord sur deux chantiers prioritaires : les retards et la cour de récréation. Au final, nous avons un nouveau support destiné aux enfants avec des règles et des sanctions. C'est un triptyque : moi et le temps, moi et le respect, moi et la cour de récréation.</p>
<h3>Traiter la transgression</h3>	
<p>Une fois les règles du groupe établies et connues, il est inévitable que les individus les transgressent, c'est-à-dire les testent, les contestent, cherchent à les dépasser. En s'inscrivant dans le groupe, chaque individu craint sans doute de perdre une part de lui-même s'il se soumet pleinement à la règle commune ; la transgression vise notamment à s'affirmer comme différent et singulier. Mais elle n'est pas inoffensive, elle peut faire mal, tant au transgresseur qu'aux autres et au groupe tout entier : elle agit parfois comme un <i>coup de ciseau dans le cadre</i>.</p>	<p><i>Animateur Jeunesse & Santé</i> : une technique d'animation consiste à construire un carré en carton pour représenter le cadre. Il est souple mais il trace des limites. La transgression, c'est comme un coup de ciseau dans le cadre. La sanction intervient pour restaurer le cadre.</p> <p><i>Responsable AMO</i> : L'élaboration de règles communes pour l'espace social n'empêche pas les transgressions, qui testent les limites.</p> <p><i>Instituteur maternel</i> : Concernant l'évaluation du respect de la charte, chaque jour les enfants sont invités à s'auto évaluer en répondant à la question "Comment tu penses que tu t'es comporté aujourd'hui? Est-ce que tout s'est bien passé pour toi? Pour les autres?" A l'aide de cette auto-évaluation, j'essaie de faire prendre conscience aux enfants que, par leurs comportements, ils peuvent être perturbés ou bien perturber le déroulement de la journée ou des activités.</p>
<p>Il importe que la transgression soit toujours constatée : l'adulte responsable dit qu'il l'a vue, annonce qu'il la réprovoque et prévient qu'une sanction arrive. Ce faisant, il endosse la responsabilité du maintien de l'ordre, il prend les choses en main et ainsi rassure les membres du groupe et le transgresseur. Car la transgression non sanctionnée constaterait l'absence de pouvoir adulte et amènerait chez les enfants la panique puis la violence. L'adulte dit donc qu'il a vu la transgression, et il le fait sans délai car même s'il convient parfois de temporiser afin de faire tomber la colère et de refroidir les ardeurs, il est</p>	<p><i>Enseignant en D+</i> : Quand les règles ne sont pas respectées, on ne fait pas semblant qu'on n'a rien vu. On énonce immédiatement le problème (parfois par une bonne gueulante).</p> <p><i>Instituteur primaire</i> : C'est déjà une institution, ce Conseil, une manière de ne pas répondre tout de suite. Ça permet de différer les choses et donc l'enfant qui était fâché pour quelque chose, quand on reprend ça au Conseil, ses tensions sont retombées et on peut gérer le problème autrement.</p>

<p>indispensable de garder une proximité temporelle entre transgression et sanction. Sinon, la sanction perd du sens.</p>	
<p>Chercher et comprendre le sens de la transgression : c'est la toute première étape du processus de sanction. Pourquoi et en vue de quoi la transgression a-t-elle eu lieu ? Derrière l'acte, il s'agit de découvrir la demande du transgresseur, car la transgression indique toujours que l'enfant ne se sent pas bien dans le groupe, que quelque chose le gêne, qu'il est en opposition</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ soit à une règle précise, ➤ soit aux valeurs du groupe, ➤ soit encore au groupe même, à la collectivité, ➤ soit enfin à l'autorité et/ou à la manière dont elle s'applique. <p>Comprendre la transgression implique de marquer l'arrêt, revenir sur les faits, analyser le contexte et observer l'enfant ; écouter les divers sons de cloche, susciter les explications et entendre les arguments.</p>	<p><i>Coordinateur d'animateurs</i> : un enfant qui fait une bêtise est un enfant qui ne trouve pas sa place.</p> <p><i>Responsable AMO</i> : Il faut entendre la demande derrière le comportement qui pose problème, lire l'histoire du jeune, impliquer les parents. Le jeune est dans un jeu entre différents lieux de socialisation ; son comportement est fondé sur une intention positive, même s'il pose problème.</p> <p><i>Direction primaire</i> : Le problème des enfants qui ne respectent pas les lois doit être le problème de tout le monde. Le non-respect des lois est significatif. Le problème qui se pose est de savoir pourquoi cela ne va pas bien et qu'est-ce que « nous adultes » on va faire avec l'interpellation de l'enfant.</p> <p><i>Direction primaire</i> : Il y a d'abord un travail d'analyse. Par exemple : un élève quitte la classe et une fois dans la cour, il devient insupportable. Le surveillant et l'enseignant doivent savoir quelles sont les raisons de cette attitude. Qu'est-ce qui fait la différence entre la classe et la cour de récréation ? La pression est-elle trop forte et donc la soupape doit lâcher ?</p> <p><i>Direction IMP</i> : Si un enfant est la cible de sanctions répétées, on pose la question en réunion : Que peut-on comprendre de ce qui se passe ? Que vit l'enfant ? Que ressent chacun des éducateurs par rapport à ce qui se passe ?</p> <p><i>Animatrice EDD</i> : Le plus important, c'est le sens. Le sens du travail fait à l'EDD, pourquoi on vient, ce qu'on cherche en venant. Les enfants font le choix d'une exigence, d'une contrainte acceptée. On rappelle ce choix et le sens. Alors l'enfant peut s'expliquer et dire les raisons qu'il a d'avoir été absent par exemple.</p>
<p>C'est ici que la médiation peut jouer son rôle d'intermédiaire, d'entre deux, de traducteur, surtout lorsque le rapport des forces en présence est particulièrement inégal, notamment dans les institutions scolaires où le respect de la règle spécifique (« apprendre ensemble ») est capital.</p>	<p><i>Médiatrice</i> : La médiation propose des voies alternatives à la sanction, permet d'agir en postposant un minimum. Le travail passe souvent par l'écrit pour prendre distance par rapport à la situation. Ce travail nécessite du temps et de la disponibilité.</p> <p><i>Direction CEFA</i> : Mise en place d'une triangulation pour toute sanction disciplinaire : (1) rapport d'incident par le prof et par l'élève ; (2) rencontre des protagonistes avec le directeur : médiation, parole de chacun sur les faits et sur son vécu, y a-t-il accord sur les faits ? ; (3) directeur et prof uniquement : quelle sanction souhaite le prof ? ; (4) retour du jeune : cela te semble-t-il juste et correct ?</p>
<p>Nos interlocuteurs insistent fortement sur la relation que l'adulte sanctionneur établit avec</p>	<p><i>Organisateur de plaines de jeux</i> : En cas de conflit entre enfants, je redis les interdits (ne pas frapper, ...)</p>

<p>l'enfant transgresseur : d'abord, l'adulte identifie correctement et personnellement l'enfant, l'appelle par son nom, afin qu'il comprenne que c'est bien lui qui est concerné. Il est souhaitable d'établir une relation individuelle, de prendre l'enfant à part afin de mener avec lui une discussion franche et si possible sereine. Les quatre principes de la communication non violente sont ici mentionnés comme très utiles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. décrire les faits de manière objective, de telle sorte que l'enfant marque son accord sur ce qui s'est passé ; 2. dire chacun ses sentiments (cela permet de calmer leur expression parfois violente) ; 3. reconnaître les besoins respectifs non satisfaits ; 4. demander un changement réalisable. <p>Inutile par contre de réprimander, gronder, humilier, faire perdre la face ... car ce qui compte, c'est de conserver le lien, de préserver la relation de l'individu avec le groupe, de réconcilier les ennemis, bref de rétablir la paix et la sécurité.</p>	<p>mais essentiellement j'écoute les deux parties avec l'intention de les faire se parler, de partager leur ressenti. Je ne cherche jamais à trouver le coupable car en fait un conflit entre deux personnes, c'est une question de relation entre ces deux personnes et je travaille à la relation et non à la responsabilité du conflit. Dès que les enfants ont compris que l'enjeu de la discussion n'est pas de savoir qui est coupable, ils s'apaisent et sont prêts à dialoguer.</p> <p><i>Animateur EDD</i> : Prendre le jeune à part pour lui réexpliquer les limites, le questionner sur son objectif: « qu'est-ce que tu fais ici ? ».</p> <p><i>Enseignant en D+</i> : Féliciter, mettre en avant, dès que possible, ne jamais dévaloriser (je suis triste face à ton attitude, et je ne me sens pas reconnu dans mon travail de prof). Voir les gains et les coûts d'une décision, d'une sanction.</p> <p><i>Instituteur primaire</i> : Quand un enfant est violent, je lui dis : « Je peux comprendre que tu sois fâché mais je ne peux pas tolérer cette manière de faire. Tu dois apprendre à l'exprimer autrement. » C'est quelque chose de lent qui va se faire.</p> <p><i>Enseignant en CEFA</i> : L'équipe essaye de mettre en place une autorité bienveillante, qui donne droit à l'erreur. Il y a très peu de renvois. Les jeunes se sentent respectés. Il n'y a jamais de représailles, d'agression ou d'intimidation envers les professeurs.</p>
<p>Les sanctions mentionnées lors des entretiens sont de trois ordres :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La sanction réparatrice vise à réparer les dommages causés, tant moraux que physiques et matériels : s'excuser, regretter, nettoyer, reconstruire, payer, etc. 2. La sanction punitive vise à corriger le transgresseur, à modifier son comportement, à l'obliger à ne plus recommencer ; elle offre une large panoplie de formes et se rencontre surtout dans le milieu scolaire : copiage de la règle, avertissement, cote de comportement, remarque au journal de classe, travail supplémentaire, retenue, travail d'intérêt général, zéro aux interrogations en cas d'absence, etc. 3. La sanction d'écartement, d'isolement et, en bout de course, d'exclusion temporaire et définitive est la plus forte car elle sépare l'individu du groupe, elle marque clairement la frontière, elle indique que l'enjeu primordial du respect des règles est l'appartenance au groupe, et que la 	<p><i>Responsable AMO</i> : La sanction permet de revenir dans le groupe, et quand c'est possible de réparer par rapport à l'acte posé : des jeunes avaient vidé un extincteur dans un local du CEFA, les parents ont été mis au courant, un nettoyage collectif a été mis en place.</p> <p><i>Enseignante en professionnel</i> : Concernant les manquements au ROI de l'école, j'applique le système en vigueur dans mon établissement : bonnes et mauvaises notes au journal de classe, retard noté, envoi chez un éducateur, rapports disciplinaires (qui donnent lieu à une convocation chez le préfet, où la version de l'élève est mise par écrit, suite à quoi le préfet prend une décision), ...</p> <p><i>Instituteur primaire</i> : Quand un enfant empêche un autre d'apprendre, il sait bien qu'il va devoir aller se calmer à la bibliothèque. Il y a une série de soupapes qui sont mises en place. Si un enfant ne respecte pas les règles dans un cercle de parole, il sait que j'avertis et puis après, s'il continue, il devra retourner à sa place, il ne sera plus dans le cercle.</p> <p><i>Animatrice EDD</i> : Et il arrive qu'un jeune qui est parti revienne pour demander à consulter des outils, pour montrer ce qu'il a fait, pour demander un conseil. Le renvoi est une décision d'équipe qui n'équivaut jamais à une exclusion définitive. On peut</p>

<p>sanction suprême de la transgression est le rejet et la solitude. L'exclusion définitive n'est admise par nos interlocuteurs que si le groupe est mis en danger par la présence du transgresseur.</p>	<p>toujours recommencer, revenir, refaire un contrat et s'engager à respecter le cadre.</p> <p><i>Direction IMP</i> : pendant 15 jours, il a mangé à part du groupe (à une autre table dans la même pièce) et est monté plus tôt dans sa chambre. Cela ne signifie qu'il est exclu du groupe mais il est amené à avoir des moments hors du groupe.</p>
<p>Les sanctions ne peuvent s'appliquer n'importe comment ni par n'importe qui : leur mode d'application joue lui aussi un rôle important dans les pratiques décrites.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le premier principe est « une seule sanction par transgression » : le cumul de sanctions est donc à rejeter au profit d'un choix judicieux d'une seule sanction qui fera mouche. Cela n'empêche qu'une liste progressive de sanctions peut être prévue et appliquée. ➤ Celui qui donne la sanction est seul habilité à la lever. ➤ Toute sanction est explicitée, reliée clairement et directement à la transgression : l'adulte dit quel acte il sanctionne et à quelle règle il se réfère. Attention ici à distinguer nettement l'acte de l'être : c'est ce que l'enfant a fait qui est sanctionnable, non ce qu'il est. Attention aussi à choisir une sanction dans le champ de la transgression : par exemple, éviter de sanctionner de manière pédagogique (un zéro en histoire) un comportement transgresseur (copiage lors de l'examen). ➤ La publicité de la sanction est utile pour prévenir d'autres transgressions au sein du groupe et renforcer sa cohésion. Mais elle peut porter préjudice à l'enfant si elle sort du groupe directement concerné. ➤ Pour augmenter l'efficacité des sanctions, il importe de les évaluer régulièrement, de mesurer leurs effets (vertueux et pervers) sur les individus et sur le groupe. ➤ La sanction met fin à la transgression et « nettoie l'enfant » ; elle permet de passer à autre chose. 	<p><i>Chef d'ateliers en D+</i> : On ne décide pas d'une sanction grave (avertissement, renvoi, ...) sur un coup de tête. On ne sanctionne jamais deux fois la même chose. On évite les punitions idiotes. Il y a une gradation : (a) pour tout retard entre 5 et 50', l'élève reste à l'école 50' plus tard, de préférence le jour même ; (b) tout retard de plus de 50' correspond à un demi-jour d'absence injustifiée ; (c) toute absence injustifiée continue à être sanctionnée par le retrait d'un point de comportement.</p> <p><i>Directrice EDD</i> : En sachant qu'il y a toujours la liberté de l'enfant et qu'on ne peut jamais obliger à respecter une règle, seulement y inviter en la rappelant, en la renommant chaque fois, en la rattachant au sens et en la reposant à nouveau quand elle a été enfreinte en espérant que la prochaine fois l'enfant la respectera. Et ceci patiemment chaque fois à nouveau.</p> <p><i>Direction Primaire</i> : Quand il y a un conflit ou transgression, il y a une procédure qui propose différentes étapes: (1) Les personnes concernées directement sont invitées à résoudre le problème entre elles en exprimant leur malaise et en formulant une demande par rapport à la suite. (2) Si cette démarche n'aboutit pas, on peut faire appel à une tierce personne de référence (surveillant, enseignant, directeur, ...). Le rôle de cette personne est de faire tiers dans la démarche proposée en 1. (3) Si l'étape 2 n'aboutit pas, une demande peut être adressée au conseil d'école. Dans ce cas, c'est l'institution qui fait tiers. La demande est publique et relayée par des intermédiaires.</p> <p><i>Direction primaire</i> : Dans tous les cas de résolution des transgressions, il ne s'agit pas de changer ou de juger le passé ou même d'en connaître l'ultime vérité (puisque on ne peut rien y changer) ; par contre, il est important de parler du présent (émotions, ...) et de gérer l'avenir : « Qu'est-ce qu'on va faire maintenant? »</p> <p><i>Direction primaire</i> : Concrètement, l'entretien se passe en deux temps : (1) Je vérifie avec l'enfant les faits. « Ce que j'ai entendu est vrai ? » Je vérifie que l'enfant comprend pourquoi il est là. (2) Je lui demande ce qu'il compte faire pour réparer. L'enfant s'engage par écrit, par une phrase, par un dessin et signe. Ces traces écrites d'engagement sont gardées dans un cahier. Les enfants connaissent ce cahier. Il y a leur nom, la date, les remarques et les punitions</p>

	<p>faites, les engagements pour réparer. La punition est choisie avec l'enfant. Elle doit servir à comprendre les règles, à se recentrer quand on a glissé. C'est souvent un écrit. L'enfant décide lui-même par exemple combien de fois il a besoin d'écrire une règle pour ne pas l'oublier.</p>
<p>Etablir un contexte favorable</p>	
<p>Elaborer et sanctionner la règle de la manière décrite ci-dessus ne tombe pas du ciel et ne s'improvise pas : elle n'est possible que si les responsables du groupe organisent des structures adéquates et entretiennent une culture propice au développement de cette loi démocratique (voir chapitre suivant). Les structures reposent sur trois piliers :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Une équipe : les adultes responsables s'accordent pour réaliser leur travail de manière complémentaire et cohérente. Ils respectent la même dynamique de construction de la loi et de sanction des transgressions ; ils se plient eux-mêmes aux règles construites ; ils décident ensemble des sanctions. 2. Une direction : son rôle premier est de tenir la barre, de mener le groupe vers ses objectifs. Mais pour cela, elle doit organiser et soutenir son équipe, l'encourager à faire correctement son travail collectif. Pour cela, la direction doit pouvoir évaluer ce travail, émettre des critiques envers des actes inappropriés du personnel, lui demander des changements et si nécessaire le sanctionner. 3. Des lieux et moments : conseils de classe, conseil d'école, cahier de doléances, Rocher du conseil, ... ce qui importe, c'est de prévoir des temps et des lieux où l'équipe, la direction et les participants au groupe se rencontrent pour traiter de la vie et des objectifs du groupe et pour chercher des solutions aux problèmes identifiés. 	<p><i>Enseignant en D+ :</i> Entre collègues, on a un espace pour dire le positif, ce qui relativise le négatif. J'écoute et soutiens les jeunes profs (enseignement = solidarité), on ne leur dit pas assez ce qu'il y a de beau dans le métier de prof. La direction soutient ses profs (« c'est chouette ce que vous faites »), s'intéresse à leurs projets.</p> <p><i>Direction secondaire :</i> Je distingue deux niveaux d'application des règles vis-à-vis du personnel, celui où l'enseignant est dans sa classe et celui de la discipline générale. Dans le premier cas, je n'ai pas beaucoup de prises et je dois bien constater que le règlement de l'école n'est pas toujours appliqué dans la vie de la classe. Il y va de la cohérence dans l'application des règles. Quand je me rends dans les classes et constate cela, je passe toujours par une phase d'écoute pour savoir quel est 'le clou dans la chaussure' de l'enseignant. Dans la gestion de la discipline générale et des manquements (profs arrivant en retard, quittant l'école plus tôt, ...), je dispose de différents moyens administratifs de sanction à l'égard du personnel (rappel à l'ordre, avertissement, ...) que j'ai déjà dû activer.</p> <p><i>Direction primaire :</i> La réflexion lancée au niveau de l'équipe, avant même d'avoir abouti à des décisions et des productions a eu des effets positifs sur l'ambiance générale : moins d'enfants envoyés dans mon bureau. Il semble que les adultes devenaient plus forts pour réagir et se positionnaient déjà de façon plus claire. Mon impression était que le problème était moins au niveau des enfants qu'au niveau des adultes.</p> <p><i>Animateur Jeunesse & Santé :</i> L'animateur est dans le cadre, comme les jeunes, mais avec d'autres règles quand se retrouve en staff. On travaille sur la dynamique de staff : quelles sont les valeurs du mouvement ? Quels sont les comportements cohérents avec ces valeurs ? On en discute en staff préalablement à l'activité, par rapport à la vie en staff et par rapport à la vie avec les animés.</p>
<p>Ces structures collectives accueillent à bras ouverts les marques de la culture de participation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des savoirs sur les règles et les sanctions : chacun est informé non seulement de la nature des règles mais de leur mode d'élaboration et d'application, de leur signification et de leur but ; la règle et la 	<p><i>Responsable AMO :</i> Face à des jeunes avec des comportements différents dans différents lieux, il est essentiel d'instaurer un lieu et une parole pour faire cohérence, avec des adultes portant un regard positif et assumant leur position d'adultes. Avec le temps, les jeunes savent comment gérer les incidents ; rassurés (ou moins apeurés), ils s'autonomisent dans l'espace sécurisé qui s'est construit. Mais il faut recommencer à zéro chaque année.</p>

<p>sanction sont explicitées tant par les anciens du groupe que par les responsables et la direction qui leur donnent du sens en lien avec le groupe et ses objectifs. Chacun sait quelle place il occupe dans le rapport de force en présence.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des croyances sur le caractère juste et bon de la règle et de la sanction : chacun est amené, par la pratique ordinaire du groupe, à tester, questionner, discuter, évaluer la pertinence de la loi et la légitimité de son application. Chacun croit qu'il peut intervenir dans la construction de la règle. Chacun est convaincu que la règle est utile et juste, mais aussi qu'il sera sanctionné s'il la transgresse. ➤ Des actions qui se traduisent par des attitudes de confiance mutuelle, de fierté, de solidarité, par des actes d'encouragement, de soutien, d'empathie, par une dynamique de responsabilisation et d'autonomisation, bref par une ambiance d'autorité bienveillante. <p>Ces points concernant la structure et la culture sont développés plus en détails dans le chapitre suivant.</p>	<p><i>Instituteur primaire</i> : Une fois que tu es convaincu par des pratiques où l'enfant est acteur, qu'il a le droit de te dire ce qui se passe dans sa tête ou ce qui n'a pas été, forcément, tout ça devient dialogue pour vivre ensemble et pour apprendre aussi. Et l'un n'est pas possible sans l'autre. Tu ne sais pas apprendre si tu n'as pas le contexte qui fait que. C'est difficile d'expliquer, c'est un ensemble.</p> <p><i>Animateur EDD</i> : On favorise la promotion de l'entraide et des explications entre jeunes, souvent il y a imitation spontanée du modèle des autres jeunes plus anciens, parfois incitation des animateurs.</p> <p><i>Direction primaire</i> : L'esprit du document est de miser sur la « fierté » d'appartenir à l'école. Les effets sont visibles dans l'enceinte l'école et notre souhait est qu'ils s'étendent au dehors, dans la rue, dans le quartier.</p> <p><i>Enseignant en D+</i> : La mission, le contrat, le métier de l'élève, c'est apprendre, grandir, s'épanouir, ... ; ceux des profs, c'est enseigner, partager. Je leur dis : « Je ne serai jamais de votre côté et vous jamais du mien », il faut des règles particulières à chaque groupe. Moi, je crois en vous.</p> <p><i>Enseignante en professionnel</i> : L'expression « ... que les règles soient respectées » me dérange car mon rôle est d'arriver à mettre les élèves au travail, à lancer une dynamique d'apprentissage, pas de « faire respecter les règles ». J'apporte un cahier où les élèves qui commencent à râler ou qui demandent si l'on fera ceci ou ça, peuvent écrire. Lorsqu'un élève demande ce qu'on va faire de ce qui est écrit dans le cahier, je démarre un conseil d'inspiration pédagogie institutionnelle.</p>
---	--

Chapitre 4 : Mais comment font-ils ?

Benoît Galand

Les entretiens que nous avons réalisés font apparaître une grande inventivité dans les modalités concrètes de mise en place des règles et des sanctions. Comme indiqué dans le chapitre précédent, les manières d'élaborer et de communiquer les règles, les contenus et les formes de sanction face à des transgressions, la répartition des rôles et l'organisation du travail en équipe, sont très diversifiés.

Cette variété présente deux caractéristiques remarquables. D'une part, elle procède d'une adaptation aux réalités locales, qui s'appuie sur une connaissance et une expérience du métier et du contexte de travail. D'autre part, elle reflète l'utilisation variée qui est faite de différents outils plutôt que la maîtrise de techniques multiples. En d'autres mots, la variété des pratiques rencontrées ne vient pas de la multiplication des techniques (de communication, de dynamique de groupe, de gestion de conflit, etc.) mises en œuvre, mais plutôt de différentes manières d'utiliser la formalisation des règles, les temps de concertation, la médiation, etc.

Il n'y aurait donc pas de recette unique pour instaurer une certaine qualité du vivre ensemble, comme le suggère la diversité des pratiques. En même temps, la plupart de ces pratiques sont sous-tendues par un certain nombre de principes communs, par des lignes de force similaires. Ainsi, plutôt que de « bonnes pratiques » qu'il faudrait reproduire, il s'agirait plutôt d'état d'esprit, de culture, des valeurs, de projets de (micro-)société, de vision de l'éducation. Ce sont ces principes et ces lignes de force que nous allons tenter de mieux comprendre dans ce chapitre. Si le chapitre précédent présentait certaines manières de faire, il s'agit ici de s'interroger sur ce qui permet aux acteurs éducatifs rencontrés de faire ce qu'ils font (notamment en développant le point « Etablir un contexte favorable » présenté ci-dessus).

Quelle efficacité ?

Les manières de faire investiguées n'offrent pas une prévention absolue garantissant un risque-zéro de débordement – ce n'est d'ailleurs pas leur objectif. Elles se distinguent plutôt par une façon de gérer les incidents, les transgressions et les conflits qui se révèle souvent bénéfique pour la socialisation et l'apprentissage (a contrario, nos deux interlocuteurs qui se disent nettement insatisfaits de l'efficacité du système de règles et sanctions en vigueur sur leur lieu de travail font état de pratiques d'un type très différent des autres interlocuteurs). Cette efficacité est cependant locale, située, circonstanciée, attachée à un groupe particulier. Plusieurs intervenants signalent que s'il y a peu de problèmes de vivre ensemble au sein des groupes qu'ils ont en charge, ils sont informés que des difficultés se posent dans d'autres contextes (famille, quartier, ...) avec les jeunes qui composent ces groupes. Ces pratiques ne prétendent donc ni régler tous les types de problèmes, ni avoir (nécessairement) d'effet dans les autres milieux de vie du jeune. Elles parviennent, vaille que vaille, à instaurer des espaces-temps collectifs où chaque participant peut se sentir en sécurité, de manière à rendre possible des activités ou des apprentissages. En essayant de reconnaître ses limites, il s'agit pour ces acteurs d'éviter le travers du totalitarisme ou de l'illusion de toute puissance. Leur efficacité est en outre liée à un mandat, à une mission reçue des parents et/ou de l'Etat. De ce fait, elle peut parfois entrer en tension avec d'autres logiques (familiale, judiciaire, etc., voir par exemple le texte « Voler de ses propres ailes » en appendice).

Une autre vision des choses ?

Un élément largement partagé par les personnes interrogées est une dédramatisation de la transgression. Les infractions aux règles, ainsi que les sanctions, sont considérées comme « normales », comme faisant partie du processus d'éducation. Le fait que ce processus prend du temps, ne se fait pas en une fois, procède par avancées, stagnations, et parfois régressions, est accepté et anticipé. L'installation d'autres modes de fonctionnement parmi les jeunes se fait progressivement. Redire, refaire, rappeler, interpellier – de multiples fois si nécessaire – est vu comme une composante à part entière du travail éducatif (voir notamment en appendice les textes « J'ai l'droit » et « Dites-moi d'obéir »). Tout cela aide à ce que le non-respect d'une règle ne soit pas d'office considéré comme de la mauvaise volonté et la récidive comme une provocation. La répétition d'une transgression n'équivaut pas nécessairement à une aggravation des faits. De plus, la sévérité, la dureté, la pénibilité de la sanction ne sont pas vues comme des gages d'efficacité éducative. Nos interlocuteurs s'inscrivent donc pleinement dans une logique éducative (ou pédagogique), qui cherche à donner droit à l'erreur, à la transformer en occasion d'apprentissage, plutôt que dans une logique judiciaire, où l'on accumule des preuves pour justifier des sanctions de plus en plus lourdes (Waub, 2001²²).

Cette vision des choses s'accompagne la plupart du temps de dispositifs pour ne pas trop « prendre sur soi » le non-respect des règles, c'est-à-dire ne pas trop se sentir personnellement visé et gérer les émotions que cela suscite. Cela peut notamment passer par certaines formes de travail en équipe, de responsabilisation collective et de relais, de dépersonnalisation des règles et des procédures de décisions. Ces éléments sont détaillés ci-dessous.

Travailler en équipe ?

Un trait commun à la majorité des organisations où exercent nos interlocuteurs est que des temps pour travailler en équipe ou en staff sont prévus de manière régulière. Ce travail en équipe remplit plusieurs fonctions. Il offre la possibilité de prendre de recul par rapport aux interactions avec les jeunes, d'exprimer et de confronter son vécu, de gérer les émotions. Il permet de discuter des règles, des procédures, des sanctions, des objectifs, pour assurer la cohérence de l'équipe (par exemple à partir de la question « *qu'est-ce qui est bon pour moi et juste pour tous ?* »). C'est un lieu de co-formation où les acteurs peuvent échanger pratiques et informations, imaginer les ajustements qui paraissent utiles, élaborer de nouvelles idées. Ce type de travail en équipe ne se résume donc pas à « on décide collectivement une fois pour toute et puis tout le monde fait la même chose ». Il s'agit d'un mode de fonctionnement plus régulier, laissant à chacun une part d'autonomie, sans contrôles pointilleux.

Un autre aspect commun à la majorité des entretiens est la possibilité de faire appel à un tiers ou à une personne de référence, mais sans que cette personne « prenne la place », fasse à la place du praticien concerné, ni ne devienne celle chez qui l'on vient déverser tous ses problèmes. Pour ce faire, les rôles et responsabilités de chacun sont clairement définis, les procédures sont explicites et partagées. Dans l'école par exemple, les territoires des enseignants, de l'équipe et de la direction sont précisés. Les modalités de passage ou le relais vers l'équipe ou la direction sont explicités. Éclaircir les questions « qui fait quoi, où, quand, comment, pourquoi ? » permet d'instaurer un cadre cohérent et sécurisant. Cette manière d'organiser le travail collectif permet de sortir de la gestion au cas par cas et du sentiment

²² Waub, P. (2001). La sanction dans l'école : un outil ou une arme ? *Agenda Interculturel*, 193, 8-13.

d'être sur le fil du rasoir face aux incidents qui pourraient survenir (pour un exemple concret, voir le texte « Règles et procédures » en appendice).

Les expériences rapportées par les personnes interrogées montrent que ce type de fonctionnement est fortement facilité par la présence d'un soutien institutionnel (notamment les directions et les Pouvoirs Organisateurs [PO] en milieu scolaire).

Nos interlocuteurs témoignent de l'apport d'un travail en équipe tel que décrit ci-dessus, tant d'un point de vue personnel que collectif. En milieu scolaire, cela peut notamment aider à développer un sentiment de solidarité entre collègues, rassurer par rapport à la peur de perdre la maîtrise de sa classe ou par rapport à la crainte du jugement des autres concernant sa capacité à « tenir » sa classe. Cela peut aussi aider à s'extraire d'interprétation comme « ils m'en veulent, ils sont méchants » ou « si je sanctionne, ils ne vont plus m'apprécier », ou encore de réactions de défoulement ou de revanche (Maheu, 2005²³). Il paraît ardu de poser un cadre clair et participatif, puis de le faire respecter, sans cette cohérence entre adultes, sans un mode fonctionnement qui permet de vivre soi-même ce que l'on prône (Chevalier, 2008²⁴,²⁵).

Dialoguer ?

Pour les praticiens interrogés, la sanction n'est pas considérée comme une simple « rétribution », appliquée de manière automatique (voire bureaucratique) face à une transgression. Elle est vue comme un aspect du travail éducatif visant à l'intégration de la règle comme garant du vivre ensemble et de la sécurité de chacun. Dans cette conception, la sanction implique écoute et dialogue, non pas pour tout remettre en question à chaque incident, ni par souci thérapeutique ou expressif, mais comme outil d'intégration du groupe et des règles qui permettent la convivialité. Il s'agit d'instaurer un espace de parole pour élucider ce qui se passe, le comment et le pourquoi, en prenant en considération le point de vue des différents partis impliqués (voir le texte « Triangle à trois voix » en appendice). La parole est là pour rappeler la règle, redire son fondement et nommer la transgression (pas pour engueuler ou faire la morale ; voir « Dites-moi d'obéir » en appendice). L'écoute tente de déceler ce que le jeune cherche à dire à travers son comportement. En d'autres mots, il s'agit de « traiter » non seulement les actes, mais également le sens de ces actes, ce que la « simple » punition ne permet pas. L'enjeu n'est pas seulement de clore l'incident, mais d'avancer vers la résolution du problème. Dans cette perspective, la sanction constitue un vrai travail de prévention de la récurrence (Petitclerc, 2004²⁶). En analysant des récits d'incidents autour de l'autorité à l'école lors d'une précédente étude, nous avons observé que les

²³ Maheu, E. (2005). *Sanctionner sans punir : Dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon : Chronique Sociale.

²⁴ Chevalier, A. (2008). Des problèmes révélateurs d'un déficit démocratique. In N.Rasson (Coord.), *Pratiques démocratiques à l'école*. Charleroi : Couleur livres.

²⁵ « Ce qui va aider au respect des règles, c'est la cohérence des adultes et le fait qu'ils fassent tous appliquer les mêmes règles. Et cet idéal semble être l'objet de discussions régulières avec l'équipe.

Voici un exemple : dans cette école, il y a des règles qui précisent à quoi on peut jouer dans la cour où, qui et quand (par exemple, football ou skateboard tel jour à tel endroit). Il arrive que des enfants demandent à une surveillante de pouvoir jouer au foot à un moment où ce n'est pas prévu, arguant que l'espace est libre ou autre raison. Il arrive que la personne à laquelle les enfants s'adressent autorise cela alors que la règle dit le contraire.

Même s'il pourrait y avoir de bonnes raisons d'accéder, pour une fois, à la demande des enfants, ne pas donner priorité aux règles établies ensemble (au conseil d'école), génère des revendications, des discussions, de la violence.» (direction d'école primaire)

²⁶ Petitclerc, J.-M. (2004). *Enfermer ou éduquer ?* Paris : Dunod.

stratégies qui prenaient en compte le point de vue des différents partis concernés aboutissaient généralement à une résolution plus satisfaisante des incidents que les stratégies unilatérales (Galand, à paraître, op.cit.).

Il faut souligner que, dans les pratiques étudiées, le recours à la parole n'empêche nullement l'utilisation d'autres types de sanction. Ce qui fait la force de cette parole, c'est son articulation avec les fondements des règles, avec les procédures et le mode de fonctionnement du groupe, son ancrage dans le vécu du groupe. Elle n'a rien de magique et n'est pas en soi un gage d'efficacité. On peut noter que cette parole est souvent soit individualisée (ex. : le jeune est pris à part), soit ritualisée (ex. : un conseil est organisé), ce qui est assez différent d'une remarque ou d'un rappel fait sur le vif. Cette manière de faire permet, de facto, de temporiser, de se donner un temps de réflexion plutôt que de réagir « à chaud » (cf. par exemple « Qui socialiser ? » en appendice).

Dans cette optique, les règles n'ont pas de valeur en soi. Elles valent pour leur contribution au vivre ensemble. Elles sont donc pas intangibles, mais peuvent être modifiées pour mieux répondre à leur objectif (pour un exemple de difficulté posée par des règles trop rigides, cf. « Des obligés scolaires » en appendice). Pour éviter les contestations impromptues, ces modifications s'effectuent selon des procédures explicites, prévues à l'avance, et non à tout bout de champ.

Les praticiens rencontrés qui ont mis en place des lieux de paroles et de régulation collective affirment que ceux-ci contribuent grandement à l'établissement d'un meilleur climat dans le groupe, et à la réduction des tensions autour des règles et des sanctions (pour des exemples concrets, voir les textes « Le conseil en 4^e professionnel » et « Et si on leur laissait le pouvoir ? » en appendice ; cf. aussi Jasmin, 1994²⁷). Ces dispositifs peuvent constituer une véritable éducation à la citoyenneté s'enracinant dans le quotidien de la classe, même si ce n'est pas toujours leur intention initiale.

Sanctionner ?

Rejoignant la définition proposée dans le chapitre 1, les acteurs éducatifs interviewés ne confondent pas sanction avec punition. S'opposant à l'impunité, la sanction consiste à signaler que l'on a vu une transgression, la punition n'étant qu'une de ses formes possibles (Prairat, 1997, op.cit.). Dans la majorité des lieux visités, la sanction consiste d'abord à rappeler la règle et à vérifier la compréhension de son fondement, de l'enjeu de sa transgression (cf. ci-dessus « Dialoguer ? »), puis à interpellier le jeune : « *Pourquoi es-tu ici, qu'est-ce que tu veux faire ?* ». Dans certains cas, il est aussi question d'examiner les possibilités de réparation par rapport à la transgression. Dans d'autres cas, la sanction peut inclure le retrait de certains droits au jeune, toujours dans un délai limité et avec une évaluation prévue (pour un exemple, voir « Sauter du 9^{ème} étage ! » en appendice). Souvent, une gradation est prévue dans les intervenants (par ex. : enseignant, éducateur, directeur, conseil de classe) suivant la gravité ou la répétition des faits (cf. ci-dessus « Travailler en équipe ? »). Ces pratiques forment un système qui articule les différentes composantes de la sanction dégagée dans le premier chapitre.

Pour nombre de nos interlocuteurs, la priorité n'est pas nécessairement d'identifier un coupable ou d'établir « la » vérité, mais plutôt de gérer le présent et préparer l'avenir. À travers les pratiques des règles et des sanctions mentionnées jusqu'ici, il apparaît clairement

²⁷ Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal : La Chenelière.

que l'objectif de nos interlocuteurs n'est pas la soumission ou l'obéissance aveugle, mais bien l'appréhension de l'intérêt des règles pour la vie en société et le développement de la capacité à se donner des règles de conduite (voir par exemple en appendice « Qui socialiser ? »). En références aux visées de la sanction dégagées dans le chapitre 1, la plupart de nos interlocuteurs se situent clairement dans *expliquer, comprendre et apprendre et faire réparer*.

À cet effet, dans les groupes étudiés, les jeunes se voient aussi proposer des défis, ils ont des responsabilités à assurer, ils apprennent d'autres manières de faire et de réagir (à travers des jeux, des espaces de parole, des projets, ...). Les adultes sont très attentifs à ne pas humilier (entre autres en ne critiquant pas un jeune devant le groupe, même en cas de non-respect des règles), à développer la fierté d'appartenir au groupe (association, école, ...), et à valoriser les réalisations des jeunes et à développer leur autonomie (pour des exemples, voir « Ce n'est pas au bon vouloir de ... » et « S'abimer dans ses peurs ou devenir auteur », en appendice).

Nous avons déjà indiqué plus haut que les mesures d'exclusion étaient extrêmement rares dans la plupart des groupes étudiés. Cela n'empêche que l'exclusion du groupe reste une source de questionnement pour nombre de praticiens interviewés, d'autant qu'elle peut prendre différentes formes et différentes significations. Qui protéger en priorité, l'individu ou le groupe ? L'exclusion sanctionne-t-elle l'acte ou la personne ? Maintient-on ou non la relation avec le jeune exclu ? Que fait-on de ceux qui s'excluent eux-mêmes (et qui, dans le cas de l'école, se mettent en infraction par rapport à l'obligation scolaire) ? Vers qui renvoie-t-on quand on exclut quelqu'un ? Suivant la façon de répondre à ces questions, les conséquences d'une exclusion peuvent être très différentes. Malgré tout, l'existence de la possibilité de renvoyer quelqu'un du groupe semble importante. Refuser cette possibilité, c'est croire et faire croire que l'on peut faire face à toutes les situations et à tous les types de problèmes.²⁸

Donner du sens ?

Une des préoccupations centrales de nos interlocuteurs est de donner du sens aux règles et aux sanctions qui peuvent en découler. Les éléments suivants, déjà présentés ci-dessus, se retrouvent dans de nombreux entretiens et semblent contribuer à donner aux yeux des jeunes sens et légitimité aux règles collectives :

- des règles liées au vécu concret du groupe et qui tiennent compte de son contexte particulier ;

²⁸ « Le fait de faire mention d'exclusion sur des règlements est quelque chose de nouveau dans notre école de devoirs. Cela permet d'avoir une position plus claire par rapport aux parents quant aux limites de notre travail et est davantage propice à régler le problème AVEC les parents ; cela fait partie des possibilités que l'école de devoirs se réserve. Il faut toutefois veiller à ce que les animateurs ne s'emparent pas de cette possibilité pour envisager l'exclusion dès qu'une difficulté un peu sérieuse se présente. En fait, il ne s'agit pas tant de s'autoriser à exclure comme moyen de coercition que de protéger le groupe.

Au début de l'école de devoirs, on ne parlait jamais d'exclusion, c'était impensable et incompatible avec le concept même d'école de devoirs puisque ce lieu est destiné à une population qui vit déjà en partie l'exclusion sociale.

Cette idée de s'autoriser à exclure est le fruit d'un cheminement et de l'expérience. S'interdire d'exclure, c'était se donner l'illusion d'être super-puissant. On ne peut pas faire face à tous les problèmes. C'est important que les parents se rendent compte qu'on ne peut pas résoudre tous les problèmes en mettant un enfant en école de devoirs ; ils ont aussi leur part de responsabilités face aux difficultés que peut rencontrer leur enfant. Quand des enfants viennent à l'école de devoirs avec des problèmes autres que ceux des devoirs, il ne faut pas que cela empêche le groupe de travailler. » (responsable d'une école de devoirs)

- se référer à un cadre général explicite qui donne une perspective plus large au groupe (valeurs, projet, lois, ...);
- « faire avec » les jeunes, les impliquer dans la fixation des règles et dans les prises de décisions ;
- des activités « signifiantes » pour les jeunes (projet, défi, ...);
- un temps d'écoute et de parole inclus dans le processus de décision face à une transgression ;
- ne pas isoler la transgression, la réinscrire dans l'ensemble de la situation ;
- recommencer, redire les règles, donner plusieurs chances, ne pas enfermer dans un acte négatif et savoir tourner la page ;
- limiter strictement le recours aux exclusions et tenter de maintenir la relation si l'on renvoie du groupe ;
- une grande cohérence des adultes entre eux, ceux-ci se concertent régulièrement, adhèrent au même cadre général et utilisent les mêmes procédures.

Ces manières de faire, qui s'appuient sur des dispositifs et des collectifs plutôt que sur des personnes et des habiletés particulières, facilitent apparemment l'instauration d'un climat apaisé, non seulement entre jeunes et adultes, mais aussi entre jeunes eux-mêmes.

Conclure ?

Ce qui est mis en œuvre par nos interlocuteurs ne tombe pas du ciel et ne tient pas de l'évidence ; c'est généralement le fruit de rencontres, d'échanges, de lectures, de formations, d'expériences, de tâtonnements, ... Par contre, cela ne semble pas lié à l'âge, au genre, à l'origine sociale, au type d'études, à la profession exercée ou à la présence de spécialistes (médiateur, psychologue, conseiller, etc.).

Ces manières de faire, qui vont de pair avec des remises en questions et des ajustements réguliers, se veulent ouvertes plutôt que figées, valorisant la créativité et rejetant le dogmatisme théorique ou idéologique. Les questions « Qu'est-ce que je cherche à obtenir avec les règles ? » et « Qu'est-ce que je vise avec cette sanction ? » sont à retravailler épisodiquement pour éviter que les procédures mises en place deviennent des fins plutôt que des moyens.

Ces manières de faire se rejoignent en ce qu'elles visent à contribuer à un vrai travail de socialisation combinant l'affectif et le cognitif : apprendre à accepter que les règles collectives concernent chaque individu, malgré ses particularités, et que les sanctions sont une application des règles collectives à des individus particuliers.

Pour œuvre dans cette direction, en accord avec les observations de Casanova (2004)²⁹, on pourrait dire que – dans leurs pratiques – les personnes interrogées combinent une approche pédagogique (sens de l'activité, objectifs éducatifs, ...), une approche juridique (règles, procédures, ...) et une approche relationnelle (communication, écoute, ...). Ce faisant, il semble qu'elles inventent des réponses provisoires et évolutives aux questions et problèmes rencontrés par nombre d'enseignants (cf. chapitre « Quand l'école s'interroge »). Quant à savoir comment évoluer vers ce type de manières de faire, le chapitre suivant propose une piste possible parmi beaucoup d'autres.

²⁹ Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent, face à la violence dans la classe*. Vigneux : Matrice.

Chapitre 5 : Travailler collectivement à partir d'un incident critique

Anne Chevalier

Ce chapitre a pour objet de présenter une activité que nous avons menée à plusieurs reprises avec des enseignants dans le cadre de formations que nous donnons à CGé autour des questions de discipline, sanctions et autorité à destination d'acteurs de l'éducation (enseignants du fondamental ou du secondaire ou animateurs ayant des tâches d'apprentissage).

L'activité que nous présentons ici est représentative de la pédagogie que nous utilisons en formation, à savoir partir d'incidents critiques, en faire une analyse collective afin de faire surgir le questionnement et d'ainsi élargir le champ des options possibles.

Elle prend place assez vite en début de processus, après avoir fait connaissance et s'être mis d'accord sur les objectifs et le cadre de la formation.

Les différentes étapes de la démarche

a) On donne le début d'un récit vécu et écrit par une enseignante et on le lit à voix haute.

« Dans une classe de 18 élèves, en 1^{ère} A d'une école en discrimination positive, je pratiquais la Pédagogie Institutionnelle, à la force des poignets, avec des élèves très déstructurées, vivant dans l'immédiat, passant vite aux actes, dans n'importe quel conflit. Nous y avons construit de petites institutions, dont des lieux de parole qui pouvaient être, pour les élèves et les enseignants, des espaces où adresser demandes et autres.

Malgré ces possibilités (mais dont les élèves n'avaient pas encore vraiment mesuré toutes les possibilités d'en user), ce jour-là, trois flacons de typex ouverts volent au tableau, à la fin de mon cours de français (4^e heure de français en suivant, un mercredi matin).

Surprise, choc. Petite frayeur chez moi qui me trouvais au milieu des trajectoires.

Je me retourne et vois un mélange de visages rigolards, atterrés ou baissés. Vite jaillit un " *On ne l'a pas fait exprès!*". J'éclate de rire (rire nerveux et rigolard aussi pour le " pas exprès!")

Et puis, je me tais et regarde chacune. Au bref silence interloqué de la classe, succède un brouhaha de " *C'est pas moi. C'est pas grave. Regardez, notre carte du monde n'est pas touchée. C'était pas sur vous, madame. C'est pour s'amuser.*" Il me restait 10 minutes avant la fin de cette 4^e heure dans la classe et je les reverrais le vendredi. »³⁰

b) Les enseignants sont invités à poursuivre le récit individuellement et par écrit.

Poursuivez ce récit en imaginant que vous êtes l'enseignant de cette classe. Comment réagissez-vous ? Que dites-vous ? Que faites-vous ?

On précise que les suites possibles serviront de base à une réflexion collective sur les effets attendus et les risques de chacune des attitudes possibles.

³⁰ De Smet, N. (2005). *Au front des classes*. Talus d'approche.

c) Après avoir rappelé au groupe la règle de non jugement, on invite chacun qui le souhaite à lire ce qu'il propose comme suite à cet incident. On note à chaque fois sur un grand tableau les pistes proposées auxquelles on donnera le nom d'options.

d) Ensuite, on réfléchit collectivement en se posant les questions suivantes pour chacune des options

- *D'après vous, quels sont les effets attendus par ce type d'intervention ?*
- *Quels sont les risques de ce type d'intervention ?*

On peut aussi imaginer une étape intermédiaire qui consiste à proposer de réfléchir à ces deux questions en sous-groupes pour un nombre limité de pistes avant de mettre les réponses en commun.

Le tableau 2 offre un inventaire non exhaustif de réponses possibles aux questions posées. Les réactions reprises ne concernent que ce qui peut se passer dans les dix minutes qui suivent l'incident. Les effets attendus et les risques sont des suppositions que nous avons faites. Les effets et les risques réels dépendent évidemment du contexte.

Tableau 2 : Différentes réactions, effets attendus et risques possibles.

Réactions possibles à chaud	Effets attendus	Risques éventuels
Demander à la classe en se fâchant : 'Qui a fait cela ?'	Marquer le coup, le stop Repérer un coupable afin de pouvoir punir	Ne pas obtenir de réponse et devoir inventer un moyen coercitif pour en obtenir une Avoir une réponse partielle (un coupable se dénonce ou est dénoncé et les autres restent incognito)
Se mettre en colère, dire que c'est inadmissible et faire un discours sur le mauvais esprit de cette classe	Marquer le coup, le stop Se défouler	Renforcer le malaise entre les élèves et le professeur Stigmatiser la classe (effet Pygmalion)
Demander collectivement en se fâchant : 'Qu'est-ce que vous me voulez?'	Faire parler	Prendre sur soi plutôt que de voir le problème globalement
Demander calmement aux élèves 'Qui peut me dire ce qui s'est passé ?'	Obtenir de l'information afin de pouvoir sanctionner	Ne pas obtenir de réponse Devoir gérer des débats entre différentes versions Inviter à la délation
Demander à un élève donné (qu'on présume innocent) de dire ce qui s'est passé.	Obtenir de l'information afin de pouvoir sanctionner	Mettre cet élève très mal à l'aise par rapport aux autres Ne pas obtenir de réponse ou des réponses imprécises Inviter à la délation Devoir gérer les réactions des autres en sens divers
Demander à un élève donné (qu'on soupçonne capable de faire cela) de dire ce qui s'est passé.	Faire avouer ou dénoncer	Ne pas obtenir de réponse ou des réponses imprécises ou des mensonges Susciter de la révolte et des réactions des autres pour le défendre Inviter à la délation
Arrêter de donner cours, regarder les élèves et se taire	Marquer le coup Se poser et prendre du recul Faire réfléchir	Malaise – Angoisse Certains élèves pourraient se croire investis de la responsabilité de trouver une solution
Arrêter de donner cours,	Se poser et prendre du recul	Impunité

s'asseoir, attendre le calme et demander : 'Que se passe-t-il ?'	Inviter au dialogue	
Demander qu'on nettoie	Réparer	Personne ne veut le faire prétextant que ce n'est pas lui Des sauveurs innocents s'y collent Sentiment d'injustice
Demander des excuses	Réparer	Personnaliser le problème
Fermer la porte et dire qu'on ne l'ouvrira que lorsque les coupables se seront dénoncés.	Repérer un ou des coupable(s) afin de pouvoir punir	Ne rien obtenir du tout Etre obligé de céder et devoir laisser partir les élèves sans avoir obtenu de coupable Sentiment d'injustice - Monter les élèves les uns contre les autres
Vérifier qui a encore son typex	Avoir des indices	Intrusion – Et que faire avec celui qui n'a pas de typex ?
Envoyer les élèves qui rigolent ou ceux qui n'ont plus de flaçon chez un éducateur ou chez le préfet	Marquer le coup Trouver une solution rapidement	Accusations rapides Sentiment d'injustice dans le groupe-classe, les rieurs n'étant pas nécessairement les auteurs Déresponsabilisation de l'enseignant
Donner une punition collective à faire à la maison sur la bonne et la mauvaise utilisation du typex.	Marquer le coup Ne pas perdre de temps à chercher un coupable Faire réfléchir en lien avec la transgression	Sentiment d'injustice Interpréter ce problème en termes de bien et de mal (effet moralisateur) et passer à côté de la signification du problème
Donner une retenue collective le mercredi suivant.	Trouver une solution rapide Ne pas perdre la face	Susciter un sentiment d'injustice et de la révolte de la part des élèves mais aussi des parents
Faire appel à un éducateur, au préfet ou au directeur	Avoir de l'aide – ne pas rester seul Avoir un soutien institutionnel Avoir quelqu'un qui peut faire tiers	S'en remettre à quelqu'un qui ne connaît rien de la situation. Perdre son crédit auprès des élèves Etre dépossédé du problème - Ne rien avoir à dire Ne pas être pris en compte dans les décisions et ne pas être d'accord avec les décisions prises. Etre sauvé et perdre son autorité auprès des élèves
Quitter la classe et ne rien dire	Prendre du recul Laisser l'initiative aux élèves de proposer quelque chose	Que les élèves règlent leurs comptes entre eux – Loi de la jungle Il n'y a plus de garant
Renvoyer le problème à la prochaine heure de titulariat ou au conseil des élèves	Prendre distance Inviter à réfléchir Faire appel à un espace de parole habilité à résoudre les problèmes et construire collectivement de la loi	Ne pas trouver les responsables Laisser du temps pour déformer ou réinventer ce qui s'est passé Empiéter sur le temps des apprentissages
Annoncer qu'on va convoquer d'urgence le conseil de classe (des professeurs)	Faire rendre la justice par une instance qui fait tiers	Ne pas prendre en compte la dynamique relationnelle actuelle et future entre le professeur et cette classe.

e) Le but du remplissage de ce tableau n'est pas de faire trouver la 'bonne réaction' mais plutôt de susciter le questionnement par rapport à cette problématique des transgressions et des sanctions qui les accompagnent. C'est pourquoi, on peut faire suivre l'activité qui vient

d'être décrite d'un échange libre autour des questions 'Qu'avez-vous envie de dire ? Que souhaitez-vous partager comme réflexion à partir de l'activité que nous venons de réaliser ?' Voici, regroupées par thème, quelques questions et réactions récoltées lors de formations.

Le type d'intervention

- Faut-il intervenir à chaud ou à froid ?

Le sens de la transgression

- Est-ce vraiment un « jeu » ? Pourquoi ont-ils besoin de jouer de cette façon ?
- Le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'aider à identifier le malaise ?
- Certains élèves vivent des situations difficiles. Comment les aider à prendre distance par rapport aux difficultés pour laisser place à l'apprentissage ?

Les coupables

- Quelle est l'importance de connaître le(s) coupable(s) ?
- Ne pas trouver le coupable revient-il à « laisser tomber » ou « ne pas agir » ? Ne renforce-t-on pas le « pas vu » - « pas pris » ? Ne banalise-t-on pas certains faits qui devraient être considérés comme « intolérables » ?
- Que faire si on trouve un coupable ? Le punir individuellement ? Que dire ou faire avec les autres ?

Place de la parole

- Faut-il laisser les élèves s'expliquer sur ce qui s'est passé ?
- Quels risques prend-on à laisser trop de place à la parole des élèves ?

Règles de vie - socialisation

- Où en est le « respect » ?
- Les élèves n'ont aucune règle ; on est confronté à des jeunes de différentes cultures, de différents milieux et il faut aussi les socialiser. Quel doit être notre investissement dans la socialisation ?

Sanctions

- Comment relier les règles à des sanctions justes ?
- Comment mettre sur pied un plan de réflexion, des sanctions responsabilisantes ?
- Quels sont les effets attendus d'une sanction ?

Point de vue institutionnel

- Il est important que la direction des écoles aide les enseignants et les élèves à se positionner. Quand on arrive comme jeune enseignant, on ne reçoit pas d'informations relatives au fonctionnement de la discipline d'une école.
- Dans les écoles, on parle si peu des situations difficiles à gérer. On devrait pouvoir s'exprimer sans crainte sur nos difficultés. On manque d'outils.

Autorité

- C'est quoi intervenir avec « autorité » ?

- Comment intervenir entre autorité et bienveillance ?

En fonction du groupe, du temps imparti à la formation et de divers critères, les formateurs décident avec le groupe de la suite à donner et des questions qui vont être approfondies (pour des pistes, voir entre autres Auger & Boucharlat, 2004³¹).

Un processus de transformation

L'activité décrite fait partie d'un dispositif de formation qui vise essentiellement à mettre en place un processus de transformation. Il s'agit ici de faire évoluer les représentations et les pratiques autour de la sanction et cela en trois étapes.

Elargir le champ des réactions possibles

La diversité des réactions apportées par les uns et les autres permet de prendre conscience que la réaction spontanée que chacun pourrait avoir en telle circonstance est loin d'être la seule possible. Cela invite à sortir des évidences et donc à imaginer d'autres options.

Prendre du recul à partir d'une grille d'analyse

En s'interrogeant à plusieurs sur les effets et les risques liés à chacune des réactions, il ne s'agit pas de trouver des arguments rationnels pour ou contre chacune des attitudes mais bien d'en percevoir les enjeux réels ou cachés.

On invite ainsi à une prise de recul par rapport aux différentes attitudes possibles. Cela permet de faire émerger le questionnement sur les types d'interventions et donc amener les participants à analyser leurs propres réactions.

Passer du particulier au général, de l'individuel au collectif

Nous voyons que la méthodologie proposée permet de stimuler une réflexion globale sur les sanctions en s'appuyant sur un incident particulier au départ.

De plus, on montre par ce travail comment passer d'un vécu individuel à une réflexion collective et on invite ainsi à ne pas rester seul pour traiter des difficultés liées aux transgressions.

Ce travail propose ainsi une méthodologie pour analyser collectivement les pratiques, ce qui nous semble être un des besoins les plus pressants des enseignants.

³¹ Auger, M.-T. & Boucharlat, C. (2004). *Elèves « difficiles », profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.

Conclusion

Benoît Galand

A partir de récits racontés par des enseignants, le premier chapitre de cet ouvrage analysait les questions et insatisfactions que suscite l'usage des sanctions chez les enseignants. Ce chapitre permet de mieux cerner ce que l'on met derrière le mot « sanction », de distinguer trois catégories d'actes différents sur lesquels portent les sanctions scolaires, et d'identifier différentes visées à ces sanctions. Les situations rapportées dans la section I des appendices illustrent également certaines sources de tensions et d'interpellations à propos des sanctions à l'École.

Les trois chapitres suivants cherchaient à dégager des manières de faire qui répondent aux questions et insatisfactions des enseignants. Le chapitre 2 explique que le choix posé dans cet ouvrage est d'interroger des professionnels à propos de leurs pratiques des règles et des sanctions, dans l'espoir de mettre en évidence des alternatives concrètes aux pratiques scolaires habituelles. Afin d'augmenter les chances de recueillir des pratiques originales et de pouvoir comprendre les spécificités du milieu scolaire, les entretiens concernaient aussi bien des professionnels travaillant dans les écoles qu'en dehors de celles-ci (ce que certains appellent le 3^{ème} milieu, à côté de la famille et de l'école).

Le chapitre 3 présentait les résultats de ces entretiens sous la forme d'un modèle en trois temps. Ces résultats montrent clairement que des pratiques différentes de celles couramment utilisées existent et semblent contribuer à une gestion apaisée du vivre ensemble. Elles favorisent apparemment la construction d'un climat plus serein au sein du groupe, qui permet un travail de socialisation et d'apprentissage. Soulignons cependant que ces manières de faire ne résolvent pas la question des difficultés d'apprentissages et de la qualité des apprentissages, ni celles de l'exclusion sociale, des discriminations, de la pauvreté, etc. Elles rendent peut-être ces problèmes plus criants aux yeux des intervenants, car ils ne sont alors plus masqués par des problèmes de discipline. Néanmoins, une approche plus « éducative » des règles et des sanctions – et même du fonctionnement de la classe – est donc possible et ne passe pas nécessairement par l'affirmation de pouvoir ou plus de sévérité. Mais une telle approche récuse également le laxisme et l'anarchie, elle s'appuie sur une forte explicitation du fondement des règles et une grande fermeté dans le respect des procédures.

Le chapitre 4 avait pour objet de mieux comprendre le contexte qui permet aux intervenants de mettre en œuvre ces pratiques éducatives. Nos observations ne font pas émerger une bonne manière de faire, qu'il suffirait d'étudier et de reproduire. Elles font, au contraire, apparaître une variété de pratiques qui partagent un certain nombre de principes, une culture et des dispositifs de travail semblables. La plupart repose sur l'instauration d'un cadre clair et de procédures de décision transparentes, qui s'appuient sur un travail collectif entre adultes et des espaces collectifs de dialogue avec les jeunes. Ces manières de faire sont peut-être d'autant plus cruciales avec des jeunes moins familiers avec les codes scolaires de par leurs origines sociales (ce qui augmente les risques de malentendus ; Duneton, 1976³²). Les pratiques repérées ne sont pas vraiment nouvelles, dans le sens où elles sont mises en œuvre depuis longtemps (Viaud, 2005³³), ni coûteuses, et ne demandent pas de spécialisation particulière. Les exemples rapportés dans la section II des appendices illustrent bien cet état des choses.

³² Duneton, C. (1976). *Je suis comme une truie qui doute*. Paris : Seuil.

³³ Viaud, M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées différents*. Paris : PUF.

Sur les principes de base, on constate beaucoup de points communs entre ce qui se fait en dehors des écoles et dans les écoles. On peut dès lors se demander pourquoi ce genre de pratiques n'est pas plus répandu en milieu scolaire au sein de la Communauté française. Peut-être est-ce lié à certaines spécificités du milieu scolaire qui ressortent de nos investigations ? Premièrement, la fréquentation scolaire est soumise à une obligation, alors que la fréquentation des associations, mouvements de jeunesse, écoles de devoirs, etc., se fonde – au moins en partie – sur l'adhésion à un projet. Deuxièmement, l'École se distingue par le (très) grand nombre de règles spécifiques (propres à l'École) qui y ont cours, dont le lien avec ses finalités premières n'est pas toujours évident. Troisièmement, l'École tend à faire primer la collectivité sur l'individu, tandis que le 3^{ème} milieu tend à être beaucoup plus attentif à la personne. A l'École, la priorité semble souvent de clore l'incident, plutôt que de prendre le temps de résoudre le problème, pour pouvoir continuer à donner la matière. Mais, in fine, gagne-t-on vraiment du temps à procéder ainsi ? Quatrièmement, peut-être à cause de sa taille, de sa division travail et de sa hiérarchisation, l'École se caractérise par une faible structuration du travail en équipe. Dans quelle mesure les difficultés autour des règles et sanctions sont-elles par conséquent un problème d'adultes plutôt que d'enfants, la question reste ouverte. Il est cependant inquiétant de noter que l'École exclut plus facilement que les lieux éducatifs où la présence du jeune n'est pas obligatoire (Galand, 2007³⁴). De par ses missions-mêmes, l'École n'a-t-elle pas une obligation de moyens éducatifs face aux jeunes qui lui sont confiés ?

Selon nous, un abord plus fructueux des règles et des sanctions à l'École demande un changement de mentalité, de culture, autant que de pratiques. Ce qui manque le plus souvent, ce ne sont pas les manières de faire – nous avons vu qu'elles sont multiples –, mais d'autres points de vue à partir desquels élaborer ses pratiques. Nous espérons que cet ouvrage pourra contribuer à la réflexion sur ce sujet. Le chapitre 5 présentait justement une piste possible pour susciter une réflexion collective au sein des établissements, en partant des difficultés concrètes rencontrées par les uns et les autres.

Le parti pris de cet ouvrage est de se mettre à l'écoute des professionnels de l'éducation. Si cette approche s'est avérée riche et passionnante, elle ne nous dit pas grand-chose du regard que les familles et les élèves portent sur les règles et les sanctions à l'école. Voilà qui mériterait sans doute d'autres travaux.

³⁴ Galand, B. (2007). *Inscriptions scolaires et mixité sociale, beaucoup de bruit pour rien ?* Bruxelles : Changements pour l'égalité.

APPENDICES

I. Poser le problème

Socialisation par l'absurde

Ni socialisation, ni psychologie dans mon métier. Peut-être même pas de pédagogie. C'est normal, je suis prof de math ! Quelle que soit la classe dans laquelle je vais, j'y entre pour faire des mathématiques. Avec plus ou moins de facilités, plus ou moins de résistance et une panoplie de carottes et bâtons.

Pas de questions existentielles et métaphysiques, les mathématiques, c'est utile voire indispensable pour tous. Tous les élèves et les adultes en sont conscients. Il suffit de donner l'occasion à chacun d'en faire le plus possible et à tous...

Le retardataire

(Toc-toc)

- *Oui*

- *Excusez-moi pour le retard, Monsieur, mais...*

- *Il n'y a pas d'excuse : on commence à l'heure, on termine à l'heure.*

Dans le calme général qui sied à tout travail digne de ce nom, David rejoint sa place. Une place fixe à une table de quatre dans un groupe déterminé pour deux mois. Je travaille toujours dans le même local, c'est une solution qui arrange tout le monde : mes collègues parce je dérangeais les bancs et qu'ils étaient obligés de faire remettre les tables "à leur place", moi parce que je ne dois plus transporter tout mon matériel expérimental.

Le rêveur

- *Franz (avec z), cela fait une demi-heure que tu es assis béatement et que tu ne fais rien.*

- *Je réfléchissais.*

- *C'est ton problème, je te donne l'information. Je t'observe depuis le début de l'heure, tu es inactif. Il vaudrait mieux ne pas venir ! Quand on franchit le pas de cette porte, c'est pour travailler.*

- *Aujourd'hui, on n'a pas envie, il fait beau dehors, si...*

- *Si c'était pour ne rien faire, pour s'ennuyer ensemble ou pour aller se promener, je ne serais pas venu, j'avais d'autres choses à faire.*

L'asociale

- *Monsieur, vous pouvez regarder ce que j'ai fait ?*

(Silence du prof)

- *Au moins me dire si je ne me trompe pas tout à fait ?*

(Resilence)

- *Ça va, j'ai compris !*

- *Non, tu n'as pas compris ! Vous êtes quatre dans le groupe. C'est pour discuter, comparer vos résultats, faire le travail en commun et vérifier ensemble vos solutions.*

- *Mais, ils ne sont nulle part, ils n'avancent pas. Vous n'aviez pas besoin de changer les groupes. Avec mes copines, ça allait beaucoup mieux.*

- Julie, tu es là et tu travailles avec ceux qui sont à ta table. Il faut être capable de travailler en groupe et avec n'importe qui. Tu crois que j'ai choisi mes collègues ?

L'agressif

- Xavier, qu'as-tu à t'agiter ? Ce n'est pas la première remarque, c'est la dernière. Tu me sors de partout.

- Toi aussi.

- Pardon ?

- Toi aussi, tu me sors de partout.

Un bouillonnement me saisit, je sens la colère me monter mais j'arrive à me taire. Le lendemain, Xavier demande pour me voir après le cours.

- Monsieur, je vous demande pardon pour hier.

- Écoute, je te demande de m'excuser aussi. J'ai été grossier avec toi, tu as été grossier, on est quitte.

CQFD

La démonstration par l'absurde est un procédé de démonstration utilisé fréquemment en mathématiques, il s'agit de montrer qu'en niant la thèse on en arrive à contredire une hypothèse. Ce qui est absurde.

J'ai supposé que je faisais de la socialisation, vous avez bien vu, au travers de ces petits récits, que ce n'était que du dressage. Mathématiser : oui, socialiser : incapable. Ce que je voulais démontrer.

Benoît Jadin, in Echec à l'échec n°140.

Parer ou réparer ?

La logique collective a encore eu le dernier mot !

C'était un lundi, dans une classe de 4^{ème}, trente-trois élèves, dont je suis le professeur de français (cinq heures hebdomadaires) et la titulaire (sans heure prévue pour cette responsabilité ni dans l'horaire des élèves, ni dans le mien).

Certains élèves s'étaient déjà plaints plusieurs fois de chahuts systématiques aux cours d'histoire et d'anglais. J'avais constaté, en prenant la relève après un de ces cours, qu'une tringle de rideau pendait, à moitié pliée, et qu'une tablette de banc avait été dévissée. Personne n'avait voulu se dénoncer... J'avais menacé de prendre une sanction générale³⁵. J'avais donc averti la proviseur de la situation, en lui demandant d'intervenir pour ces faits qui me paraissaient les prémisses possibles d'une escalade dans la violence.

Ce lundi, la proviseur est donc venue en classe en début de leçon, a précisé les faits, a rappelé les points du règlement concernant les déprédations matérielles et a demandé aux coupables de se dénoncer, faute de quoi toute la classe serait punie. Les élèves étaient, semble-t-il, assez mal à l'aise quand elle a quitté la classe. Comme elle n'avait pas donné de délai pour les éventuels aveux, j'ai annoncé que si le mercredi suivant, je ne les avais pas, je prendrais la sanction générale (retrait de trois points de comportement), soulignant que cette solution était désagréable pour tout le monde mais que si les vandales, lâches de surcroît, étaient soutenus par le silence du groupe, cela n'était finalement pas si injuste que cela. J'ai posé le problème délicat de la dénonciation : quand est-ce de la délation ? Quand est-ce un acte de courage ? Quand est-on complice ? Quand est-on solidaire ?

Quelqu'un m'a demandé ce que risquaient les coupables. J'ai répliqué que, comme la peine de mort, la prison et la torture n'existaient pas dans les écoles, ils n'encourraient que des sanctions administratives dont la direction serait juge. Mon rôle serait d'introduire le cas, en essayant éventuellement de plaider les circonstances atténuantes.

Détournement

Légers remous dans la classe. Je propose de les laisser discuter un quart d'heure entre eux. Deux élèves sont chargés de présider la réunion : Sandra pour mener les débats et Mounir pour veiller à leur bon déroulement. Je suis dans le couloir, s'ils ont besoin de moi, ils peuvent m'appeler.

Du couloir, j'entends d'abord un brouhaha, qui s'estompe peu à peu, puis des rires, des applaudissements. Je m'efforce de rester discrète en engageant la conversation avec un élève de 6^{ème} éco qui attend son tour dans le couloir pour une simulation d'interview professionnelle. Quand le quart d'heure est passé, je frappe à la porte, j'entre : *"Regardez, Madame, me lance Sandra toute souriante, c'est réparé !"*

- *Qu'avez-vous décidé ?*

- *Eh bien, demain on répare le banc... Est-ce qu'on sera punis ?*

Là je suis prise au dépourvu : *"Ben... non, si c'est réparé !"*

³⁵ Les punitions collectives sont illégales, dans la mesure où la Circulaire ministérielle du 11/07/90 les interdit !

Il restait cinq minutes de "cours". J'ai laissé tomber. Je ne sais pas très bien ce qu'eux ont appris ce jour-là. Moi, il m'a semblé que c'étaient moins mes discours moralisateurs, l'appel à leur conscience, que le rappel pur et simple de la loi (le point du règlement) qui avait eu un impact sur le groupe. Je n'étais pas satisfaite. J'aurais préféré sans doute que le groupe exerce sur les coupables une pression suffisante pour qu'ils se dénoncent. De plus, la réparation des déprédations n'effaçait pas le dommage moral subi par ma collègue au cours duquel elles avaient été commises. Mais j'étais épatée par la rapidité avec laquelle ils avaient résolu le problème à leur façon, par leur efficacité.

Je préfère ne pas penser à ce qui serait arrivé si un élève avait fait une chute en réparant la tringle...

François De Burges, in Echec à l'échec n°140.

Voler de ses propres ailes

À certains moments, on ne sait plus très bien à quelle loi se vouer.

Ce lundi, en revenant de la piscine, j'accroche comme d'habitude mon manteau parmi ceux des enfants de ma classe, 24 élèves de fin de primaire, entre 10 et 12 ans. Il nous reste une bonne heure de cours avant la sortie. Et là, surprise, mon portefeuille, que je laisse toujours dans ma poche, a disparu...

C'est la première fois en 18 ans qu'un de mes objets personnels disparaît ainsi; je passe en revue le trajet... Peu de doute: cela c'est passé soit dans le bus qui nous ramenait de la piscine, soit en classe. La vérification est rapide. Et mon incrédulité énorme. La situation est tendue en classe. Nous savons tous ce qui s'est passé et qu'il s'agit d'un ou plusieurs élèves. Dès le début, le directeur et moi avons décidé que ce serait lui qui effectuerait les recherches pour identifier le(s) auteur(s). Et puis, très rapidement, un élève vient le trouver pour dire qu'il sait où se trouvent certains documents. De fil en aiguille, les deux élèves responsables sont identifiés. Ils ont brûlé plusieurs papiers et dispersé les autres. Ce qui nous choque le plus, c'est qu'il s'agit de deux enfants de familles avec lesquelles nous avons des relations très suivies: depuis un an et demi, nous nous voyons toutes les trois semaines pour accompagner en un des deux élèves dans sa fin de scolarité primaire. Une relation de confiance s'était établie au fil des mois; les parents, avertis, sont effondrés. Heureusement, très vite, nous exprimons de part et d'autre la même crainte: que cette confiance ne se perde. Et nous avons les mêmes désirs: comprendre et (faire) réparer.

École, lieu d'apprentissage

Les parents marquent leur prise en charge de leur rôle dans l'éducation des deux enfants. Ce qui s'est passé doit avoir une valeur éducative. Au point d'assumer une partie de la réparation négociée en commun, toujours avec la direction : le remboursement de tous les frais liés à ce vol, puisqu'une série de documents seront à refaire; ni moi ni les familles ne souhaitons que des poursuites hors de l'école soient engagées. Et donc, je ne porterai pas plainte. Nous considérons l'école comme un lieu d'apprentissage. On peut utiliser cette « première fois » pour apprendre. Non pour fermer les yeux, ce qui aurait sans doute des conséquences désastreuses. Le sentiment d'impunité pourrait générer de l'angoisse chez l'enfant, qui peut inconsciemment se poser des questions : Où sont les limites? Quand serai-je arrêté, puisque apparemment rien ne se produit en réaction à son geste ?

Je trouve important que les adultes utilisent cette occasion pour en faire profiter tous les enfants: nous parlons beaucoup de loi, de sanction en classe. Je prends le temps d'expliquer que demander une réparation et la recevoir, c'est permettre de clôturer un dommage subi. Ce n'est pas évident pour tous. Quelle est la nuance entre une sanction, voire une punition, et une réparation? Des élèves se posent la question du retour en classe de leurs compagnons. Serons-nous les mêmes? Pourrons-nous vivre avec eux sans penser chaque fois que ce sont des voleurs?

Ces questions sont essentielles. J'explique: « *Ce n'est pas parce qu'on a volé une fois qu'on est voleur* ». Les deux élèves vont assumer les conséquences et réparer pour pouvoir dire: « *C'est fini, j'ai réglé le tort que j'ai causé* ». Ensuite, ils pourront reprendre une place dans le groupe, différente que celle qu'ils occupaient avant. Il y a un avant et un après. Toute la classe se

transforme par ce qui se passe. Et chacun, dans la classe, peut choisir comment il réagira, même si c'est difficile. Et selon nos réactions, nous pouvons en faire des voleurs si nous les regardons comme tels ou en faire des enfants qui ont appris quelque chose. Ils continueront à assumer des responsabilités financières (caisse coopérative de classe) comme tout le monde et mon portefeuille sera toujours dans ma veste. Nous essayons de comprendre ce qui se passe et de nous donner des mots pour le dire.

Pas de plainte?

La journée terminée, la tête et les tripes pleines de ce débat émouvant, retour à la société hors école: je vais devoir faire remplacer mon permis de conduire et ma carte bancaire détruits. Je ne veux pas déclarer cela comme simple perte! Naïvement, après en avoir discuté avec des collègues, je me rends au commissariat pour déclarer le vol sans porter plainte. Le policier de service commence par noter mes coordonnées dans son carnet. Je lui explique que mon portefeuille a été dérobé.

-Et vous soupçonnez quelqu'un?

-En fait, je sais qui c'est. Les deux élèves ont reconnu les faits.

-Ah, attendez un moment alors, je vais chercher les documents pour le juge de la jeunesse.

-Hé, non. Je viens seulement déclarer le vol, mais je ne veux pas porter plainte!

-Mais Monsieur, me répond courtoisement l'agent, vous parlez à un policier assermenté! Je ne peux pas enregistrer un vol sans plainte. Et il s'agit de mineurs, il y a automatiquement un dossier ouvert à la protection de la jeunesse et une enquête est menée. Réfléchissez à ce que vous dites! Si vous avez besoin de parler à quelqu'un qui est lié par le secret professionnel, consultez notre service social. Mais moi, je dois agir dès que vous me donnez l'information.

J'explique pourquoi je ne veux pas porter plainte. Je ne souhaite rien de plus que la réparation en cours et les adultes qui éduquent ces enfants ont pris les choses en main en collaboration avec l'école. Mener une action judiciaire parallèlement, c'est détruire ce que l'on construit d'autre part. Silence.

-Ecoutez, je n'ai encore rien noté pour votre déposition, me dit-il. Que voulez-vous me déclarer?

-Et si je n'avais pas de soupçons, que se passerait-il?

-Dans le cas d'un vol de portefeuille, nous transmettons le dossier au parquet qui le classera sans suite après un moment s'il n'y a pas d'élément neuf...

Donc, si je viens déclarer le vol pour être couvert du côté des banques sans que des poursuites, soient engagées, je dois trahir la vérité!

-Très bien. Je viens déclarer le vol de mon portefeuille et porter plainte contre inconnu. Je n'ai pas de soupçons...

J'aurais appris cela en plus du reste! Mais le débat est loin d'être clairement tranché: les lois de la société doivent-elles avoir cours ou non dans l'enceinte de l'école, pour les élèves? Le moindre délit doit-il faire l'objet d'une plainte en bonne et due forme? Jusqu'où doit aller la sécurité que nous voulons mettre en place afin de permettre que l'erreur soit utile? Quand devons-nous passer le relais? Même si j'ai fait un choix aujourd'hui, je n'ai toujours pas de réponse...

Stéphane Lambert, in Echec à l'échec n°129.

Des obligés scolaires

Les élèves de mon école ont bien du mal. S'ils sont présents aux cours, c'est bien parce qu'ils le doivent. L'école serait facultative, probablement seraient-ils nombreux à quitter nos classes.

Aujourd'hui, l'organisation de notre enseignement impose à nos élèves des 2^{ème} et 3^{ème} degrés plus de trente-deux périodes de présence par semaine à l'école. Quelques précisions sur le nouveau décret [ce texte date de 1998]. Nous lisons dans les articles 92 à 94 que: « *tout élève mineur qui compte plus de vingt demi-jours d'absence injustifiée par année scolaire doit être signalé au SAJ (service d'aide à la jeunesse). À partir du 2ème degré, tout élève qui compte au cours d'une même année scolaire, plus de trente demi-jours d'absence injustifiée perd la qualité d'élève régulier, sauf dérogation accordée par le Ministre en raison de circonstances exceptionnelles. L'élève majeur qui compte, au cours de la même année scolaire, plus de quarante demi-jours d'absence injustifiée peut être exclu de l'établissement.* »

De quoi s'agit-il? Probablement de la part du pouvoir public, y a-t-il là volonté de donner aux directeurs d'école un « bâton » pour mettre au pas les élèves récalcitrants. Plusieurs d'entre nous, directeurs et enseignants, ont cru en ces nouveaux outils « décret ». Enfin une arme pour combattre l'absentéisme scolaire, ce fléau qui nous agresse en permanence et que nous combattons jours après jour depuis tant d'années. Seulement voilà, ces règles n'ont pas été imaginées avec nous et, au lieu de nous aider, elles nous coïncent.

Absents non justifiés

Les réalités sont complexes:

- certains élèves mineurs du 1^{er} degré vivent des situations familiales telles qu'elles produisent un absentéisme supérieur à 20 demi-jours d'absence injustifiée. À nous de prévenir le SAJ. Celui-ci, sauf cas particulier, ne peut qu'acter les informations que nous lui transmettons. Les moyens dont il dispose ne lui permettent rien d'autre.
- au deuxième degré, certains élèves mineurs sont dans la même situation. Information au SAJ. D'autre part, plusieurs d'entre eux s'ajoutent aux élèves majeurs des 2^{ème} et 3^{ème} degrés pour former un groupe qui atteint 30 demi-jours d'absence non justifiée et qui représente 15% de la population scolaire. Ces élèves ne sont donc administrativement plus élèves réguliers.

Les mineurs des 2^{ème} et 3^{ème} degrés et les majeurs du 2^{ème} degré doivent obligatoirement être gardés dans l'école sans que leur année compte plus³⁶, tandis que les majeurs du 3^{ème} degré qui dépassent 40 demi-jours d'absence injustifiée peuvent être exclus de l'établissement.

Les raisons de cet absentéisme sont multiples: place de l'ainé(e) de famille chargé(e) de prendre les plus petits en charge, situation familiale précaire, notamment financièrement, ce qui amène à éviter l'appel au médecin...

Qu'est-ce qu'une absence non justifiée?

Sans oublier le rapport de ces adolescents à l'école. Quelle place l'école a-t-elle pour eux? Lieu obligatoire au passage obligé qui ne permet pas pour autant de trouver un emploi (les

³⁶ Cette dernière « obligation » est évidemment intenable, dans la mesure où elle produirait une violence physique.

refus qu'ils vivent sont notamment liés à la couleur de leur peau, à leurs cheveux,...). La majorité de ces élèves, probablement grâce au travail incessant et épuisant que nous menons pour les raccrocher, reviennent, se prennent en main, demandent à ré-appartenir à cette école, qu'ils perçoivent, à un moment donné, comme les « protégés de l'extérieur ».

A ce moment, il est primordial que nous puissions valoriser notre travail, reconstruire avec les élèves, mettre toutes nos forces et mobiliser les leurs dans la réussite de leur année. Se pose à ce moment la question de leur statut administratif: élèves réguliers? Élèves irréguliers? Élèves qui comptent pour le calcul NTPP (méthode de calcul qui lie le nombre d'heures de cours et de coordination au nombre d'élèves régulièrement inscrits) de l'année suivante?

Raccrocheurs mais irréguliers

Dire aux raccrocheurs que tout leur travail et le nôtre n'ont servi à rien, qu'ils ne peuvent pas présenter leurs examens, que leur année ne compte pas, qu'ils n'ont droit ni à une attestation A, ni à une attestation B, ni à une attestation C? Élèves qui « ne comptent pas », malgré tout le travail réalisé par les enseignants?

Demander une dérogation au Ministre pour ceux qui ont raccroché? Au-delà du travail considérable que cela demande de réaliser un dossier pour chaque élève concerné, quelle image cela donne-t-il d'une « règle » que le « fait du Prince » peut suspendre, quelle idée de toute-puissance du Ministre ou de la direction (dans le cas où la dérogation est accordée) ce fonctionnement n'induit-il pas auprès des élèves?

Nous attendions un soutien (une médiation entre les élèves et nous-même) et nous nous retrouvons plus coincés qu'avant: nous sommes astreints à déclarer certains élèves irréguliers tout en leur ouvrant nos classes et, quand nous avons réalisé avec eux un travail de raccrochage, seule une demande de dérogation peut, éventuellement, apporter une solution. Qu'en sera-t-il à terme, à propos de la reconnaissance, en heures NTPP, du travail réalisé.

Une double piste semble toutefois se dessiner. Elle mériterait d'être fouillée:

-quelle que soit la situation de l'élève, si un travail de raccrochage est réalisé par l'école, l'élève serait comptabilisé lors du calcul NTPP. La question devient: qui va évaluer si un « réel » travail de raccrochage est réalisé? Les travailleurs concernés ne sont-ils pas les seuls en mesure de le dire?

-un élève qui raccroche pourrait obtenir automatiquement la dérogation, et le fait d'être, à un moment donné, « élèves irrégulier » être utilisé comme déclencheur d'une démarche nouvelle ou comme élément clarificateur d'une situation de rupture entre l'élève et l'école. Encore faudrait-il qu'en cas de rupture, celle-ci soit définitivement consommée, même pour les majeurs de 2ème.

Cette piste semble intéressante pour autant qu'elle n'oblige pas l'école à multiplier des démarches administratives déjà trop lourdes aujourd'hui.

Claude Prignon, in Echech à l'échech n°129.

Droits parents, par endroits

Notre voisin part en guerre. Son fils est mis à la porte de son école, dans laquelle il ne pourra pas redoubler sa 5ème secondaire.

Le renvoi de Yassine est incompréhensible pour la famille: c'est la première fois que celui-ci échoue une année, sa scolarité a été bonne jusqu'à présent, ses professeurs et éducateurs s'entendent pour dire que ce garçon a toujours été correct et se conduit bien dans l'enceinte de l'école.

Changer d'école après onze années de fréquentation, c'est dur, surtout quand on se demande si ce renvoi n'est pas le fruit du racisme. Même si ils n'en sont pas tout à fait sûrs, les parents de Yassine gardent ce soupçon au fond de la gorge: trop de gestes et de réflexions leur rappellent au quotidien qu'ils ne sont « que des immigrés ». Ils ont souvent entendu que l'école de leurs enfants n'aimait pas que trop de Maghrébins sortent de 6ème: ce n'est pas bon pour sa réputation. La blessure de Yassine est d'autant plus forte qu'il était bien intégré dans son école et qu'il y avait ses meilleurs amis. Il va devoir investir toute son énergie pour se refaire une nouvelle vie dans une nouvelle école, qui déjà le regarde d'un mauvais oeil parce qu'il a été renvoyé d'une école bien cotée.

Pour les parents, il ne reste plus qu'à retirer les autres enfants de cet établissement et d'inscrire tout le monde ailleurs. Chercher une ou plusieurs écoles d'un aussi bon niveau, qui accepteront d'inscrire des Marocains. Porter l'affaire devant le tribunal? La maman a été tentée de le faire. Une association qui soutient les familles dans leurs affaires de justice lui a conseillé de ne pas s'engager dans une telle démarche: s'ils obtenaient gain de cause, comment leurs fils, admis à nouveau dans l'école, pourrait-il s'y refaire une place honorable? Autant investir sa nouvelle école et tenter de réussir sa scolarité malgré l'affront... et tenter de renverser l'image qui lui colle à la peau.

Les plus et les moins

Cette histoire nous remet devant nos vrais devoirs et nos vrais droits de parents. Il ne s'agit pas de se mettre en mouvement seulement quand notre enfant ne se sent pas bien à l'école, rate son année ou subit ce que nous estimons être des injustices. Il s'agit de revendiquer une école où tous les enfants aient une place de choix et de vraies chances de réussite. Il s'agit de réclamer une école où le boulot de papa et maman, la couleur de peau, le bagage culturel de départ,... ne déterminent pas les chances d'arriver. Une école où il ne faut déjà connaître ce que l'on va apprendre.

Le plus dur, c'est de savoir où et comment ces droits et ces devoirs collectifs sont à construire. Parce qu'on se trouve souvent dans une jungle, où chacun sait très bien s'il est le plus fort ou non. Comprenez: si vous vous sentez « plus » socialement c'est facile, vous traitez l'institut de vos enfants d'inférieur, vous apprenez à vos enfants qu'ils valent mieux que leurs professeurs et que la dernière chose à faire dans la vie, c'est de devenir enseignant. Combien de profs subissent au jour le jour ces humiliations et voudraient tant que les parents n'aient aucune place à l'école? Si, par contre, vous vous sentez moins socialement, c'est facile aussi. Vous savez que votre opinion ne compte pas, puisque vous n'y connaissez rien: vous comprenez quand même bien que l'école sait ce qu'elle fait.

Bon, mais comment on fait pour réclamer une école de la réussite de tous? D'un côté les marges de manoeuvre semblent tellement étroites, de l'autre, si on ne les investit pas, il n'y aura plus qu'à laisser faire. Outre son devoir critique de citoyen, de soutien et de militance possible dans des groupe de pression, il me semble qu'on peut au jour le jour, faire des choix et agir, même en tant que parents, pour une école plus juste.

Le dire fort et souvent

Commençons par le choix de l'école. Dans ce qui est devenu le marché scolaire, vais-je choisir une de ces écoles réservées à l'élite, qui sélectionnent sévèrement à l'entrée et éjectent ceux qui dérapent en cours de route, parce que le bien de mon enfant et ses chances à venir passent par là? Où vais-je chercher une école ouverte à d'autres publics, qui fait le pari (cela se fait rare) d'offrir une scolarité de qualité au plus grand nombre et de garantir à ce plus grand nombre la chance de pouvoir poursuivre des études supérieures. Il existe quelques écoles, mais aussi, répartis inégalement sur le territoire scolaire, de nombreux enseignants pour lesquels l'émancipation des milieux populaires n'est pas un vain mot. Parents nous pouvons les soutenir.

Il y va aussi de notre devoir de parents de faire savoir au gens peu au courant du pouvoir de sélection de l'école, qu'il existe des écoles poubelles (et cela dès le fondamental), des filières voies de garage, des écoles ghettos où des professeurs isolés et peu soutenus ne sont plus à même, à considérer qu'ils le veulent vraiment, de tenir leur rôle d'enseignants et d'apprendre à « ces enfants-là ». Il faudrait dénoncer haut, fort et souvent le fait qu'il ne suffit pas d'inscrire ses enfants dans l'école de son quartier, qu'il faut choisir entre deux écoles de niveaux différents, et plus fort encore que certaines couches de la population n'ont pas accès (ou un accès très difficile, parsemé d'obstacles et d'humiliations) aux écoles de bon niveau. Mais ce n'est pas si simple. Les questions se bousculent: les écoles dites de haut niveau font-elles réellement des activités de haut niveau? Quand on n'a pas le profil pour s'inscrire dans une école réputée et qui tient à sa réputation, faut-il s'y introduire malgré tout, au risque de s'en faire exclure un peu plus tard ?

Prendre la place

On peut aussi investir les comités de parents et maintenant les conseils de participation. Et, de ces lieux, interpeler collectivement l'école pour savoir quelle est sa stratégie par rapport aux enfants en difficulté, ce qu'elle fait pour comprendre les cultures en présence dans l'école, quelle est sa politique d'inscription, de redoublement, quelles relations elle entretient avec les groupes et associations de son quartier... Toutes interpellations qui auront d'autant plus de poids qu'elles seront portées par un plus grand nombre de personnes.

Le projet n°1 des parents élus au conseil de participation de l'école primaire de nos enfants est de définir comment ils pourront consulter les autres parents de l'école. La fédération d'associations de parents propose sa structure et ses connaissances pour nous aider. Il faudra décider si c'est la meilleure voie pour arriver à connaître l'avis d'un maximum de parents sur le projet de l'école et sur sa réalisation sur le terrain. La première réunion d'information ouverte à tous nous a déjà appris une chose: beaucoup plus de gens que nous croyions sont prêts à investir du temps dans des réunions de parents et ont des choses à dire. Alors que la direction de l'école, depuis toujours c'est: « *Il est inutile de faire des réunions de parents dans ce milieu-là, les parents ne viendront pas, ça ne les intéresse pas* ». Depuis dix ans que nous

fréquentons cette école, seulement deux réunions de parents collectives ont été organisées par la direction: une pendant les grèves et l'autre suite à des récriminations de certains parents concernant la garderie du matin. Et je n'ose presque pas vous parler des réunions de désinformation organisées par le PMS, où celui-ci ne présente, aux parents des enfants qui entrent dans le secondaire, que les écoles techniques et professionnelles!

Lors de la réunion concernant le conseil de participation, il n'y avait sans doute pas foule (où y a-t-il eu foule ?), mais je retiens ce commentaire d'une maman marocaine: « *J'ai dit à mes amies qu'elles auraient vraiment dû venir. C'est la première fois qu'on nous expliquait si bien les choses. On a écouté ce que tout le monde avait à dire. C'était comme une réunion de famille* ». Comment et où réclamer des réunions qui expliquent aux parents les projets de l'école, le sens des apprentissages, les changements à venir, les raisons des décisions... dans les établissements où elles n'existent pas encore ?

Natalie Rasson, in Echech à l'échech n°129.

J'ai l'droit!

« *Ben, j'ai l'droit de parler...* » Je n'entends plus ce que profèrent les lèvres de Youcef, mais je sais qu'il me met dans la même escarcelle que les emmerdeurs, les empêcheurs de tourner en rond... Voilà bien où je suis, où j'en suis. Une empêcheuse de tourner en rond. Pour cet enfant, rappeler la Loi, les lois de la classe, c'est l'empêcher de faire ce qu'il veut. À ce moment-là, il me maudit pour sept générations.

Longtemps je n'ai pu supporter cette malédiction et pour l'éviter, j'étais prête à accepter de ne pas dire la loi. En ce cas, nous étions dans la fusion, nous croyions nous aimer... seulement nous n'étions que petits: mes élèves étaient petits et je ne les aidais pas à grandir, et moi aussi, je restais petite... maternante et maternée. Dans ces cas-là, quelle était la loi? Je croyais que c'était la loi de l'amour alors que c'était celle des enfants ou plutôt de certains enfants: LA LOI DU PLUS FORT. Et bien sûr, un peu plus tard, on ne pouvait plus s'aimer, car des exactions me faisaient dresser les cheveux sur la tête, je reprenais alors le pouvoir en usant... de la Loi du plus fort. Un enfant a tous les droits. Il ne sait pas qu'il y a des limites. Son pouvoir est tout-puissant. À nous, éducateurs, parents de les lui donner, ces limites.

Là pour travailler

Et nous devons les répéter, les répéter inlassablement, car ces lois ne sont pas innées, il les acquiert petit à petit. Pour moi, c'est dur... très dur. J'ai quand même mis environ trente-cinq ans à comprendre que les lois servaient à grandir, à vivre ensemble, qu'elles étaient le cadre nécessaire à la liberté, que sans elles, c'était bien le bazar... la Loi du plus fort. J'ai mis aussi longtemps, et peut-être n'en ai-je pas fini, à sortir des lois que je m'étais fabriquées, et surtout à ne pas voir les lois comme carcan auquel je devais me soumettre, moi et ceux dont j'étais responsable. Oui, mais alors? Dans ta classe...

Dans ma classe, il y a quatre lois, dérivées des lois fondamentales de l'humanité :

- Chacun est respecté dans ses affaires et dans sa personne.
- Chacun est ici pour travailler.
- Chaque personne est importante pour le groupe.
- La maîtresse n'appartient à personne, elle travaille avec chacun.

Les enfants apprennent peu à peu à respecter ces lois; ce n'est pas sans peine et sans cris de ma part:

- *Comment? Mais tu sais bien que tu es là pour travailler?*

- ...

-*Alors pourquoi ne travailles-tu pas?* (parfois mon langage n'est pas aussi châtié...)

Je dois m'y faire: moi, je sais que je viens à l'école pour travailler, pour les faire travailler, mais les enfants n'en ont pas conscience, surtout ceux dont les parents n'investissent pas la culture et le rôle de l'école.

Des hommes devenus

Dans la classe, les enfants ont des droits: le droit d'être écouté, le droit de parler, le droit de choisir,... Les devoirs en découlent : le devoir d'écouter, le devoir de se taire, le devoir de négocier, le devoir de travailler. D'avoir des devoirs, de respecter les Lois de la classe, me donne des droits. En effet, certaines « ceintures de comportement » donnent des droits :

ceinture jaune, je peux aller à la toilette sans demander; ceinture verte, je peux me déplacer seul dans les couloirs; ceinture noire, je peux rester seul en classe pendant les récréations,... Ou bien les droits que j'ai dans la classe me donnent des devoirs envers moi-même et les autres?

Si la loi humaine existe au-dessus de nous, l'éducateur est l'un de ses transmetteurs. La loi garantit les personnes. Pourtant, notre vieux monde n'énonce souvent qu'une loi infantine: la Loi du plus fort. La loi de la Toute-puissance. Une loi qui porte la mort d'autrui. La guerre, les exclusions, le capitalisme n'en sont qu'une illustration.

Dans la classe, j'énonce des lois qui ne sont pas de cet ordre, des lois pour des hommes devenus humains.

- *Tu n'as pas le droit de le frapper... son corps, c'est son corps...*
- *Mais il m'a dit « Nique ta mère ».*
- *Il n'a pas le droit non plus. Je comprends que tu sois en colère mais essaie de te contenir, si tu n'y arrives pas, viens me le dire.*

La parole comme régulateur mais aussi:

- les ceinture de comportement pour apprendre à intégrer ces lois difficiles pour certains, pour évaluer où l'enfant en est dans sa maîtrise des lois;
- une instance de régulation: « *Je critique* », « *Je félicite* », qui est une petite partie du conseil où on écoute les conflits se dire;
- et encore, le conseil.

Moi, là-dedans, je suis garante... ou du moins, j'essaie de l'être. Mais j'ai encore des doutes sur les assemblées d'enfants que je ne sais que livrer à elles-mêmes... Je ne veux pas que le conseil régisse tout. Je préfère utiliser la loi du plus fort moi-même pour mettre les enfants dans le même statut, plutôt que de les laisser s'entredéchirer ou s'auto-congratuler et se donner tous les droits... Mon histoire est impliquée dans cette peur

Marie-France Duflot, in Echech à l'échech n°129.

II. Mettre en œuvre

Dites-moi d'obéir !

Pas évident de prendre du recul par rapport à nos rêves/fantasmes d'enfants autodisciplinés, qui feraient, sans qu'on le demande, tout ce qu'on aimerait qui soit fait pour notre tranquillité avant même qu'on n'y ait pensé.

« C'est incroyable qu'il faille leur dire ça ! Ce sont des choses tellement évidentes et ils ne sont pas capables de les faire sans qu'on leur demande et qu'on leur court après ! », tonne le prof d'éducation physique parce que les élèves sont partis sans ranger « spontanément » le matériel.

L'obéissance, que l'on appelle prudemment « respect des règles » dans ce cas, on en a besoin dans notre métier d'enseignant. Un besoin immédiat. Autant d'adultes dans l'école, autant de « C'est évident que ça ne se discute pas ! ». Des évidences qui posent problème parce qu'elles ne sont tout simplement pas connues.

Vider les cartables

Etat de grâce de la rentrée scolaire dans cette sixième primaire de 25 enfants du Namurois. Je discute quelques instants avec le professeur de morale pendant que les élèves préparent leur matériel avant le cours. Soudain, un hurlement. Matthieu a empoigné Anthony et le tabasse littéralement. Une brutalité instantanée, inouïe. Nous les séparons et leur imposons une place dans des coins opposés de la classe. En fixant rendez-vous à la récréation. Qu'est-ce qui a pu se passer pour que ces deux grands copains qui sont toujours ensemble se tapent dessus comme cela ?

- Il m'avait insulté !

Je n'en saurai pas plus. De cette entrevue, je garde l'impression d'une loi du silence. On ne parlera pas de ce qui se passe. Entre eux, les noms d'oiseaux sont fréquents, ils font partie du langage courant. L'an passé déjà ils étaient dans ma classe et cela n'avait jamais donné lieu à des coups pourtant...

A seize heures, je croise la maman de Matthieu dans la cour. Je lui relate l'évènement et mon étonnement devant la brutalité à laquelle j'ai assisté.

- Cela date des vacances, répond-elle, il y a eu de gros problèmes lorsque Anthony, qui venait tous les jours à la maison, a dépassé certaines limites et que je l'ai remis en place. Il l'a très mal pris et maintenant ça ne va plus entre eux deux. J'en ai parlé au père d'Anthony, avec qui on s'entend assez bien, mais il dit qu'il est dépassé et qu'il n'arrive plus à se faire obéir. Depuis que c'est arrivé, Anthony fait payer à Matthieu mon intervention. L'autre jour, il s'est caché dans le chemin près de l'école avec sa bande. Ils ont frappé Matthieu et lui ont pris son vélo. Moi j'en ai marre que mon gamin se fasse taper dessus et racketter. J'en arrive à avoir envie de porter plainte ! Je trouve important que vous le sachiez, bien que cela se passe en-dehors de l'école et que cela ne vous concerne donc pas.

Comme quoi, il y a bien autre chose que des crayons dans le cartable à la rentrée ! D'autant plus que le lendemain matin, la mère d'Arthur, un autre gamin de la classe m'accroche dès mon arrivée à l'école :

- J'ai appris qu'Anthony s'est battu en classe. Il est vraiment dangereux celui-là, avec sa bande ! Ma fille a peur de sortir maintenant. Avec ses copains, ils l'ont accostée en lui demandant ce qu'elle faisait, où elle allait. C'est incroyable, on croit qu'on est dans un quartier tranquille et puis voilà que c'est Chicago ici. Ce n'est quand même pas à moi de le faire obéir ! Si ça continue, c'est la police qui va s'en occuper.

Construire un discours

Je coupe, un peu agressivement, l'entretien. Et je vais le plus rapidement possible le rapporter au directeur. J'ai besoin de prendre du recul. D'autant plus que les faits reprochés sont extérieurs à l'école, où Anthony a un comportement tout à fait différent de ce qui lui est reproché. Je vois plutôt un enfant qui a beaucoup d'humour et souvent le cœur sur la main. Il s'occupe parfois des petits de maternelle. Ses difficultés scolaires sont réelles, en particulier pour l'organisation et la régularité de son travail, le respect des échéances. Comment donner du sens à cette importante différence entre le dedans et le dehors de l'école ? A l'école, les règles sont construites et discutées avec les enfants ; il y a le conseil de classe pour poser et tenter de résoudre ce qui pose problème. Et dès qu'on sort de ce cadre, tout ce qui est construit est-il perdu ? Dur constat. Notre travail éducatif n'aurait-il pas d'effet hors des balises qui l'ont rendu possible ?

Nous convenons, le directeur et moi, d'une entrevue avec la psychologue du PMS attachée à l'école. Elle conseille devant la menace de plainte formulée à deux reprises, de prendre contact avec l'assistante sociale de police pour connaître son avis. Avis qui ne tarde pas : s'il y a plainte, il y aura enquête et, dans le pire des cas, décision de retirer l'enfant à la garde du père. Elle conseille de mener un travail d'information auprès de l'enfant, même si cela se passe hors école. Il faut bien que quelqu'un le fasse ! Avec le directeur, une collègue directe et la psychologue, nous construisons le discours qui sera tenu au gamin. Nous devons lui dire ce que nous savons. Sans que ce soit une menace.

On veut te dire...

Nous le rencontrons lors de la récréation de l'après-midi :

- Voilà, Anthony, dis-je. Nous avons voulu te voir suite à ce qui s'est passé en classe avant-hier. Depuis lors, des parents sont venus nous voir pour des actions qui se sont passées hors de l'école. Nous n'avons pas à juger ce que tu as fait. Notre travail, c'est un travail d'éducation. Nous pensons que tu dois savoir que les personnes qui nous ont parlé ont eu envie de porter plainte à la police. Comme on ne savait pas ce que cela pouvait avoir comme conséquence, on s'est informés. Tu dois savoir qu'il y aurait une enquête dans le quartier et chez toi, que le résultat de cette enquête serait transmis au juge de la jeunesse, qui déciderait de ce qu'il faut faire. Dans le pire des cas, le juge pourrait estimer que ton comportement demande qu'on te retire de ta famille.

Nous voulons te dire qu'on est avec toi. Pas pour te regarder faire des bêtises. Mais pour te dire que là, tu passes une limite de la société. Nous voulons être certains que tu le saches. Nous voulons aussi te dire que Matthieu, ce n'est pas les parents de Matthieu et que ce qui s'est passé entre toi et eux pendant les vacances, ce n'est pas avec lui. Il n'est pas responsable de ses parents.

Anthony pleure en me fixant dans les yeux. Et puis, il dit doucement :

- Je ne savais pas. J'ai peur. On ne m'a jamais dit. Je n'ai jamais pensé que cela pouvait arriver.

Ce qui m'impressionne le plus, c'est de prendre conscience que, s'il avait évidemment le sentiment de faire quelque chose qu'on ne peut pas, il n'avait aucune idée des conséquences possibles de ce comportement. Interdit, d'accord : il sait bien qu'on ne peut pas frapper quelqu'un, qu'on ne peut pas lui prendre son vélo. Mais que se passe-t-il si on le fait quand même ? Anthony n'en sait rien. Peut-être est-ce cela qui était en jeu : « Je ne savais pas ». Depuis cette entrevue, il n'y a plus eu d'échange de coups. Plus de plaintes sauvages du voisinage non plus. Anthony et Matthieu ont tous les deux pris la parole au conseil de classe suivant : « Merci de vous être occupés de nous ». S'occuper d'eux ? S'arrêter, mettre des mots en évitant de moraliser, dire les règles « à temps », cerner les contours des personnes, des sentiments (je, lui, eux), présenter les responsabilités. Et si Anthony nous avait répondu « Je m'en fous ! » ?

Louis Berlan, in Traces de changements n°132.

Triangle à trois voix

C'est vrai, il n'y a que deux classes primaires dans notre petite école. Mais comme ailleurs, en récréation, ça cogne dur parfois...

Je viens récupérer mes élèves à 13h15 et la surveillante m'en désigne deux, alignés le long du mur : « Avec ceux-là, je ne sais plus quoi faire, ils étaient à s'insulter et se frapper comme des bêtes... »

Pendant que les enfants montent déjà en classe, la surveillante m'explique qu'elle était déjà intervenue plusieurs fois, mais que vraiment, « ils se cherchent ces deux-là aujourd'hui ». Je conviens avec elle que si une situation ingérable à ce point survenait encore, elle n'hésite pas à m'envoyer les belligérants en classe, ou du moins à envoyer un élève me prévenir.

Ce sera chose faite quelques jours plus tard. La surveillante me rejoint en classe avec trois élèves : Serge, Gilles (des anciens, qui étaient déjà dans la classe l'an passé) et Mounir, qui est nouveau dans l'école. « Voilà, comme tu m'as dit que je pouvais les conduire chez toi, je le fais parce que c'est de nouveau les coups et les insultes. Et impossible de les faire s'expliquer, ils ne s'écoutent même pas, ils n'arrêtent pas de se couper la parole, pas moyen de savoir ce qui s'est passé ! » C'est vrai que souvent, tenter de comprendre ou de chercher qui a tort ou raison, qui était le premier à avoir frappé ne mène à rien. Il y a tant de gestes, de mots, et du non-verbal parfois subtil qui sont présents dans les relations qu'il s'avère très complexe de démêler tout cela. Et puis, pour savoir quoi ? Au fond, peu importe qui a commencé. Il y a avant tout une somme de subjectivités qui se heurtent et qui ont chacune fondamentalement une valeur égale. Ce midi, je sens qu'ils ont besoin de pouvoir dire. Dire devant un adulte qui écoute, et qui, surtout, ne moralise pas. Qui fasse avec eux le pari qu'ils ont en eux les ressources qui leur permettent de sortir de ce conflit en ayant été entendus, et avec le minimum de sécurité : arrêt des insultes et des coups.

Histoires sans paroles

Je les fais s'installer chacun à une table avec de quoi écrire. Je leur explique que comme la parole semble difficile pour le moment, on ne parlera pas, mais qu'on écrira. Et je leur demande d'écrire ce qui s'est passé, le plus précisément et complètement possible. Après quelques minutes, les enfants m'apportent les feuilles et je les lis à haute voix, de la façon la plus neutre possible, en nommant chaque fois l'auteur :

- Gilles : « Sans faire exprès j'ai mis mon bras dans la figure de Bachir alors Mounir a réagi sur moi parce que c'est son meilleur copain alors je vais mal. »

- Serge : « Y a Mounir qui tape tout le monde dans la cour alors je lui ai dit d'arrêter. Après, il m'a donné un coup de pied et après un coup de poing dans le ventre de Gilles. Alors, je lui ai dit d'aller dans une école de fous. »

Mounir n'a rien écrit.

Silence. Ils écoutent et, comme annoncé, je ne fais aucun commentaire. Les enfants ne cherchent pas à réagir. Puis, je donne à chacun la feuille d'un autre, et je leur propose d'y écrire une demande adressée à un des autres enfants. Je reprends ensuite à nouveau les trois feuilles, et les lis à haute voix, sans commentaire :

- Serge : « Je demande à Gilles qu'il ne soit plus jaloux sur les chaussures de Mounir et qu'il tape plus Bachir. »

Gilles n'a rien écrit cette fois, mais Mounir bien : « Je voudrais m'excuser auprès de Serge. Je sais pas ce qui m'a pris de taper. Je suis vraiment désolé, je voudrais être ami avec toi. Mais des fois, je me prive d'ami quand je tape. Désolé. »

Silence. Je donne une dernière fois les feuilles, chaque feuille à celui des trois qui ne l'a pas encore eue. Je leur propose d'écrire ce qu'ils voudraient faire maintenant, suite à ce qui s'est passé et suite à ce qu'ils ont écrit.

Mounir demande de « faire la paix une bonne fois pour toutes », et Serge « qu'on soit amis jusqu'à la fin de l'année ».

Gilles est plus nuancé : « Faire la paix, mais pas copain. Jouer ensemble, mais pas dans la même équipe. » Mounir ne dit pas un mot, mais il fait oui de la tête. Je leur demande s'ils se sentent prêts et en sécurité pour redescendre dans la cour. Trois fois oui, sans hésiter.

Je suis impressionné. Ce dispositif leur a permis de dire ce qu'ils voulaient, mais par une tierce bouche, peut-être plus facile à écouter, tout en n'ayant pas dans les pattes un adulte en position d'arbitre ou de gardien d'une morale. Et si c'était d'abord de cela dont ils avaient besoin ?

Un triangle dans lequel chacun peut prendre sa place, pas toute la place, une place qui ne sera pas confisquée, en ayant la garantie d'éviter le choc frontal.

Stéphane Lambert, in Traces de Changements n°170.

Le conseil en 4e professionnelle

Se lancer, risquer, prendre la mesure,...

Sortie en 1980 du régendat, je n'enseigne que depuis 14 ans. J'ai passé quelques années avec mes enfants avant de retourner à l'école. Et je m'y suis heurtée à l'indifférence des élèves, aux chahuts, au surmenage, à la déprime... Et je m'y suis sentie exploitée par un système qui a utilisé rationnellement mon engagement. Puis les grèves... et un transfert révolté de mon militantisme dans un mouvement pédagogique : j'y rencontre des enseignants qui osent un regard réflexif sur leurs pratiques, qui organisent et pratiquent la formation permanente. Je participe à trois stages de Pédagogie Institutionnelle, je découvre la dynamique qu'elle engendre.

En classe, j'instaure l'institution du Conseil avec les huit élèves de 4e professionnelle Services sociaux. Noura rêve de devenir chanteuse, écrit des textes... Je reçois des propositions de concours d'écriture. On prévoit les cours de français dans cette optique, on rédige et on critique les textes. On trouve des responsabilités pour chacun : la classe est propre, décorée, les informations circulent, la bibliothèque est gérée... Les élèves se forment au traitement de texte pour taper les rapports du Conseil, avec la coopération d'une prof en dehors des heures de cours. Tout baigne.

Mûrir

Ils veulent organiser un voyage à Paris, aller visiter un studio d'enregistrement. Une randonnée parrainée à vélo est organisée, ils lavent des voitures sur un parking de supermarché, vendent des gaufres... Une partie de l'argent rentre chez l'élève trésorière. Mais certains gardent l'argent de leur parrainage, ne rendent pas les feuilles. Comment obliger l'élève qui s'est fait parrainer à apporter l'argent en classe ? Comment motiver à participer à la randonnée une fois l'argent récolté ? Deux filles du groupe, demandeuses d'asile, ne peuvent quitter le territoire ; une dispute entre trois autres provoque le retrait d'une d'entre elles. Impossible de partir à Paris. Les élèves votent l'annulation du projet et la récupération de l'argent qu'ils ont gagné. Je mets mon veto. Cette question d'argent se discute ferme : il appartient... ou pas aux élèves ; il peut servir à rembourser une partie des frais scolaires impayés... ou pas. Questions. La dispute qui a provoqué le retrait est gérée en médiation par l'assistant social de l'école. Le reste fait l'objet de discussions acharnées, de choix difficiles. Le groupe mûrit. Il assume ses décisions. Nous partons deux jours à la mer après les examens, sauf Magali qui rejette ces lois !

J'apprécie cette pédagogie qui me permet de regarder fonctionner les élèves, qui ose leur donner la parole, qui favorise la prise d'initiatives, l'expression des besoins, les mises au point, le respect. Je m'y risque dans les classes dans lesquelles j'ai beaucoup d'heures (et du « poids » face aux élèves et aux collègues), pas encore dans les autres. Comment faire naître le désir d'un autre fonctionnement de la classe quand il semble tellement éteint ou mourant, quand il s'oppose aux pratiques de ses autres profs ? Je me protège. Cette année, je vais risquer dans tous les groupes l'instauration d'un quart d'heure de Quoi d'neuf, une autre institution de la PI. Et j'observerai encore.

Isabelle Berg, in Echec à l'échec n°152.

Et si on leur laissait le pouvoir ?

Une plongée dans l'inconnu...

Mercredi 20 juin 2001, dans l'école dans laquelle je travaille depuis 4 ans, a eu lieu le conseil de classe de la 4^e année. Celui-ci se composait du Directeur, du polyvalent, du professeur de 4^e année et de moi-même. Je devais recevoir ces élèves le premier septembre prochain et c'était la première fois que je faisais une 5^e année. Bilan global : catastrophique ! Ce sont des enfants fort turbulents, intelligents mais vraiment difficiles à « tenir » et bavards. Les filles sont des pestes et les garçons, des hyperkinétiques. Les enfants entre eux sont assez méchants et certains sont hypocrites. « Je te préviens », m'avait dit ma collègue de 4^e, « je suis souvent rentrée chez moi en pleurant, et ils sont comme ça depuis leur 1^e année. »

Tout juste pour moi

Je devais donc démarrer ma 5^e année d'expérience avec ces monstres et pourtant, je ne voulais absolument pas échouer. Que faire ? Ces professeurs qui ont tellement plus d'expérience que moi et qui donnent beaucoup pour les enfants n'y sont pas arrivés... Comment guider ces enfants, comment les faire grandir ?

J'ai prévenu mon mari et mon entourage de ce qu'ils allaient devoir subir pendant un an et j'ai attendu le 17 août, premier jour des Rencontres Pédagogiques d'Été, question de me motiver avant la rentrée. Je m'étais inscrite en Pédagogie Institutionnelle parce qu'il était écrit dans la description du stage « organiser la coopération » et « travailler les conflits »... tout juste pour moi !

Le premier jour, Jacques, un des responsables du stage, nous a dit : « Je donne le pouvoir au groupe ». Là, je me suis vraiment demandée si j'allais avoir les réponses à mes questions ! Et pourtant, tous ensemble, nous avons construit quelque chose d'unique. Nous avons eu des sensations nouvelles, parfois excitantes, parfois déstabilisantes. Mais personnellement, j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler en coopération, de prendre et partager le pouvoir. Décider, convaincre, imaginer, découvrir les autres, organiser, respecter, écouter, proposer,... n'était-ce pas ce que je désirais pour ma classe de monstres ?

Il ne me restait plus qu'à essayer en classe. Quels étaient les risques ? Me faire « bouffer » par eux ? Qu'ils en profitent pour avoir une heure de récré en plus ? Qu'ils ne se respectent pas ? Tant pis, au point où ils en étaient, je devais essayer... juste pour voir, puis j'allais aviser. Je me suis dit que la seule force que j'avais était la confiance en moi, l'organisation, la clarté... J'ai appliqué quelques principes de la PI et instauré des moments pour leur faire découvrir ce que j'avais vécu. Je voulais qu'ils partagent le pouvoir, le fassent circuler et essayent de le connaître. Je me suis fort inspirée de quelques lectures et j'ai instauré quelques institutions (ça va, ça va pas, quoi de neuf ?, cahier de vie de la classe, responsabilités...) et, bien sûr, le Conseil. Ils avaient à leur disposition trois boîtes (je reproche, j'aimerais, je félicite) dans lesquelles ils pouvaient glisser, tout au long de la semaine, leurs avis sur papier dans le but d'en parler au Conseil.

Juste pour eux

Au premier Conseil de l'année, le lundi 3 septembre 2001 à 8 h 30, les bancs sont reculés et je leur demande de s'asseoir en cercle. Chacun s'exécute en silence, très impressionné par mon attitude impassible, et je leur dis : « Le premier conseil de l'année est ouvert ». À ce moment-là, certains enfants se sont regardés et ont eu beaucoup de mal à ne pas rire. C'était la nervosité face à l'inconnu, sentiment que j'avais eu aux premières paroles de Jacques au stage. J'aimais les observer. Sans tarder et avec un ton très solennel, je leur ai annoncé tous mes projets. Déjà, ils se sentaient nouveaux, et au fur et à mesure que les jours avançaient, je les ai vus évoluer. Jamais, à aucun Conseil, ils n'en ont profité. J'ai été stupéfaite du sérieux avec lequel chacun s'est investi dans chaque institution, j'ai découvert et apprécié certains enfants « difficiles », j'ai ouvert chez chacun d'eux un coffre aux trésors dans lequel je vais puiser quand je ne sais plus quoi faire.

Annabelle, une enfant très timide, était venue me voir avec sa maman parce qu'elle avait des problèmes relationnels avec Valérie, une « tête » du groupe des filles. Renfermée, elle gardait ce problème en elle depuis le mois de septembre. Je l'avais toujours connue secrète et peu loquace et je ne m'étais pas inquiétée. Mais elle le vivait très mal, me disait sa maman, elle en parlait à la maison, mais une fois à l'école, on ne l'entendait plus. Elle n'avait jamais osé en parler au Conseil.

Alors je l'ai rassurée, encouragée à mettre un petit mot dans la boîte « je reproche », je lui ai expliqué qu'elle ne serait pas seule, que d'autres filles l'aideraient, et moi aussi. J'avais l'impression d'être son coach. Après une heure de négociations, de mise au point et d'évaluation, j'arrive à la convaincre... Le jour du Conseil, je la voyais avaler difficilement et elle était nerveuse. J'avais aussi peur qu'elle d'en arriver à son mot. Enfin, on en arrive à elle et je lui demande de s'expliquer... Tout est sorti en un bloc, comme un gros fardeau trop lourd. Nous étions tous pendus à ses lèvres, Valérie s'est à peine défendue car ses arguments ne tenaient pas et s'est très vite excusée de son attitude de rejet envers Annabelle. En cinq minutes, le problème était réglé et depuis, elle a pris en charge des responsabilités, je l'entends lors des quoi de neuf ?, je la vois s'amuser avec ses copines. J'ai la satisfaction de la voir s'ouvrir et s'épanouir... grâce à la parole.

Ma volonté, leur volonté

Dernièrement, c'est moi qui ai dû me contrôler. Rien n'était au mur, je voulais que le besoin vienne d'eux, cependant ils (les murs !) restaient désespérément vides. Mais je tenais le coup, les enfants devaient décider eux-mêmes, sans que je leur dise, comment les utiliser ou les décorer. Vendredi dernier, miracle, le secrétaire du Conseil, qui doit rappeler les dernières décisions, se plaint qu'il devient difficile de relire les décisions des autres Conseils. « Oui, c'est vrai » réplique un autre, « moi aussi la dernière fois, je n'en sortais pas, on ne sait plus ce qui est une décision ou non ». À la bonne heure, nous y sommes, nous allons ENFIN avoir un panneau avec les décisions.

Mais avant de se mettre d'accord, nous avons mis 45 minutes pour un résultat dont je ne me doutais absolument pas. Les désirs de la classe étaient tout à fait différents des miens. J'avais envie de leur dire « mais enfin, il suffit de tout retranscrire sur un panneau pour avoir les décisions sous les yeux, afin de faciliter la tâche des secrétaires », mais je mordais sur ma langue et j'observais le déroulement de cette nouvelle décision en attendant, comme tout le monde, le résultat du vote. J'avais également exprimé rapidement mon avis, parce que l'on me l'avait demandé, et la proposition pour laquelle j'avais voté a recueilli seulement deux

voix... Nous allons donc avoir deux panneaux : un avec les décisions et un autre avec les prénoms des enfants, afin qu'à chaque Conseil, on puisse évaluer les enfants qui respectent les décisions du Conseil !!! Moi qui les évaluais tout le temps, je m'étais dit qu'ils pouvaient franchement se passer d'une évaluation supplémentaire. Mais non : ils voulaient des boules vertes et rouges etc. L'ensemble est géré avec méthode et entente et j'en suis ravie. C'était passionnant des les voir ainsi prendre possession de la vie de la classe, le tout dans la coopération !

Chatouiller le désir d'apprendre

Nous avons vécu des moments très intenses lors de certains Conseils, et jamais je n'aurais pensé atteindre un tel résultat. Et dire que nous ne sommes que fin novembre ! En trois mois, j'ai déjà atteint l'objectif que je m'étais fixé pour la fin de l'année !

Maintenant, malheur à moi si je manque à une seule des institutions instaurées au début de l'année ! Des collègues me félicitent, les enfants sont plus calmes, ils semblent plus «réfléchis», les parents me disent qu'ils sont heureux de voir qu'il y a quand même moyen de leur faire confiance.

Maintenant, je me questionne pour savoir comment je peux rendre plus démocratique encore la gestion de la classe. Tout est encore nouveau pour moi, et je veux aller par petits pas, afin d'éviter de faire marche arrière. Il y avait encore un sous-titre à l'annonce du stage en PI : «chatouiller le désir d'apprendre». J'aimerais approfondir cet aspect, même si le lien entre PI et apprentissages s'est déjà fait quelques fois.

Maintenant que j'ai osé laisser le pouvoir aux enfants, j'ai vu à quel point ils peuvent être riches et comme la découverte est intéressante... et vivement le prochain Conseil... juste pour voir !

Alexandra Paul, in Echech à l'échech n°153.

Sauter du 9^e étage !

Septembre... À moi de jouer ! Titulaire pour la première fois d'une classe 4^o et 5^o primaire, je ne voulais ni du régime « trousse-sanction » ni de l'anarchie totale... Quoique !

Pour moi, Émile serait capable de s'autodiscipliner sans heurts, de gérer ses conflits dans la joie et la bonne humeur, de travailler avec plaisir sans autre motivation que la découverte et l'apprentissage ; bref un truc idéal où je ne me mouillais pas, où j'intervenais le moins possible.

Les premiers jours, tout roulait, les enfants fonctionnaient avec les acquis des années précédentes, résultats du patient travail des collègues : écoute des autres, prise de parole (respectueuse), ...

Au premier conseil de classe, les choses ont dérapé, le cadre était trop flou et les enfants insécurisés :

- *Laurence, tu n'es pas assez sévère !*
- *Oui, c'est vrai tu dois nous faire copier des règles.*
- *Quelles règles ?*
- *Ben... Comme pour les règles de l'école, par exemple la règle n°1 c'est : on ne peut pas lancer de cailloux. Si on le fait, on doit l'écrire plusieurs fois.*
- *C'est vraiment ça que vous voulez ?*
- ...

Toute la journée, je pense à cette idée, je n'arrive pas à m'imaginer dans ce rôle, trop de souvenirs se bousculent dans ma mémoire, les tableaux de conjugaison à copier, les notes en rouge dans le journal de classe, l'angoisse des punitions doublées si elles ne sont pas faites... On a les références qu'on peut !

Gagner des libertés

Le lendemain :

- *J'ai une proposition à vous faire : si plutôt que d'être sanctionnés pour non respect de règles dans la classe, vous étiez récompensés quand vous les respectez ?*

En proposant la carotte plutôt que le bâton, je sais que je ne change rien fondamentalement, je choisis une solution qui me paraît plus confortable c'est tout.

- *Oui, bonne idée et qu'est-ce qu'on aura ?*
- *Des bonbons ?* (petit sourire en coin et plus que légèrement ironique.)
- Là, je m'y attendais, les enfants ne sont pas dupes. Tant mieux si les jeux sont clairs !
- *Non, je vous propose de gagner des libertés, de pouvoir faire plus de choses seuls.*
- *On pourra rester en classe pendant la récré ?*
- *Oui, par exemple.*
- *Et travailler seuls dans le réfectoire, et avoir une cabine individuelle à la piscine ?*
- *Oui, oui, mais il faudra prouver que je peux te faire confiance.*
- *M'wouai !*

Certains enfants sentent l'entourloupe : comment Laurence va décider si oui ou non elle peut nous faire confiance ?

- *Mais, il faut qu'on sache ce que l'on doit faire pour avoir une liberté en plus.*

Les enfants ont bien compris qu'on ne peut pas envisager que des comportements observables, des actes bien définis et vérifiables par tous.

-Par exemple, si on a terminé tout son plan de la semaine, la semaine suivante on peut aller travailler dans le réfectoire pendant le travail individuel.

C'était parti, chaque semaine au conseil de classe, on réajustait, on améliorait le système. L'arbitraire n'était pas totalement supprimé, mais était codifié. Dès lors nous nous donnions des mots pour le dénoncer et surtout le modifier ! Nous étions arrivés à déterminer ainsi huit stades ou « étages » ; le « top niveau » permettait beaucoup et exigeait tout autant. Je gardais un droit de veto, les enfants pouvaient exprimer leurs impressions à propos de « l'ascension » des autres. S'il n'y a pas eu de règlements de comptes, c'est que les enfants prenaient tout ça très au sérieux. Sans doute avaient-ils conscience qu'ils devaient d'être « grands », de montrer leur maturité... Le moment était grave... Trop !

Dur dur d'être un champion !

Un jour, Jean a « craqué » :

- Je demande qu'on installe un neuvième étage. Je suis au 8 depuis un mois et c'est dur. Je propose qu'au 9, on puisse oublier quelque chose, ne pas faire une des choses demandées plus bas et quand même garder les avantages du 8.

Jean avait inventé la soupape. Génial !

Après les vacances de Pâques, dérapage :

- Je demande à redescendre au premier étage.

Étonnement général. Martine est au sixième étage et jouit donc de beaucoup de libertés. Que se passe-t-il ?

- J'ai envie d'être au premier étage, c'est tout !

Que faire, comment réagir ? Personne n'est jamais resté au premier étage où on doit tout demander, jusqu'à l'absurde : se lever pour prendre une fiche, tailler son crayon... C'est invivable, surtout pour moi ! Je décide de jouer le jeu, en attendant que ça explose !

Martine au premier étage n'a plus de contraintes, de stress : que peut-il lui arriver, qu'elle travaille ou pas, elle n'a rien à perdre et ne veut rien gagner. Comment se fait-il que les enfants ne se soient pas aperçus plus tôt de cette énorme faille dans le système ? Mais est-ce une faille ?

Conseil de classe suivant : Martine propose que l'on supprime le système des étages. Trois enfants votent pour, le reste contre. Janine propose que l'on puisse décider si oui ou non on veut le faire. Discussion :

- Mais qu'est-ce qu'on fait à la place ?

- On copie les règles...

Retour à la case départ !

On a continué un peu comme on avait commencé, en chipotant tout en se posant des questions. En fin d'année, les enfants étaient contents de leur évolution. Moi je ne sais pas trop, beaucoup de questions restent sans réponse. J'ai dû parfois me faire violence pour ne pas tout laisser tomber, la nécessité de la rigueur m'a parfois stressée autant que les enfants.

Et en septembre qu'est-ce qu'on fait ?

Six nouveaux viendront s'ajouter au groupe... Sûrement l'occasion d'un souffle nouveau, le plein d'énergie pour reconstruire une nouvelle dynamique !

Laurence Henrard, in Echec à l'échec n°108.

Ce n'est pas au « bon plaisir » de...

Des ceintures, à l'école comme au judo, pour se situer et se mettre en projet d'apprendre.

Le premier jour de classe déjà, j'annonce les ceintures. Je dis aux élèves que j'ai besoin de savoir ce qu'ils sont capables de faire pour leur donner du travail à leur niveau. Je leur annonce qu'ils vont passer des examens dans toutes les matières. Les contrôles seront très faciles au début et augmenteront en difficulté. Chacun s'arrêtera quand il ne pourra plus continuer et saura donc où il devra commencer à travailler et à apprendre.

Je démarre tout de suite par la ceinture d'écriture. C'est ma préférée, celle qui met la machine en route, qui est facile à comprendre et qui contient déjà les enjeux de « l'esprit ceinture ». Je dis donc à mes élèves : « Vous allez passer un examen d'écriture qui vous donnera à chacun une ceinture, comme au judo. » Ici la ceinture ne sera pas en tissu autour de la taille mais affichée en couleur sur les murs.

Progresser là où on en est

Je donne l'ordre des couleurs : rose, blanc, jaune, orange, vert clair, vert foncé, bleu clair, bleu foncé, beige, gris, marron, noir, ainsi que le niveau auquel chacune correspond. À la fin du CP (équivalent français de la 1ère primaire), on peut être jaune ou orange ou même vert clair. A la fin du CM1 (4ème primaire) on peut être vert foncé, bleu, beige ou même marron. Je précise bien que cela dépend des enfants, que chacun est différent et que c'est normal. L'important est de progresser là où on en est.

J'annonce aussi d'emblée que selon le résultat de l'examen et la couleur obtenue, le matériel d'écriture utilisé ne sera pas le même. Jusqu'à la ceinture jaune, on utilise le crayon à papier obligatoirement, en ceinture orange on peut utiliser le stylo bille, et la ceinture verte donne le droit d'utiliser le stylo plume.

Pour corriger les examens, j'utilise des grilles sous forme de tableau à double entrée : en abscisse les élèves, en ordonnée les items de la ceinture. Chaque exercice réussi de façon parfaite (aucune tolérance pour les points oubliés, la ponctuation...), donne lieu au coloriage de la case. Dès que ma grille collective est prête, j'organise une séance solennelle de remise de ceintures où chacun coloriera ses propres résultats sur une grille individuelle.

À cet instant, tout est déjà noué, du désir émerge dans la classe. Certains enfants, à qui il manque une case pour compléter une couleur par exemple, demandent déjà quand ils pourront repasser l'examen. La différenciation est posée et s'applique déjà en termes de droits et de devoirs. De plus, tout ceci est le résultat de l'examen, critère objectif, ce n'est pas le bon plaisir de la maîtresse.

La ceinture d'écriture est particulièrement intéressante car elle permet à certains qui auront de petites ceintures par ailleurs de se voir progresser dans celle-ci. Les difficultés sont facilement repérables par les enfants : des quantités de plus en plus importantes de copie, des exigences qualitatives différentes aussi (capitales d'imprimerie, majuscules cursives, écriture script, temps limité...) qui se terminent en ceinture noire par des réalisations de « chefs-d'œuvre » : réalisation d'une affiche, par exemple.

Les ceintures matières

Petit à petit d'autres ceintures vont être installées : en lecture, numération, orthographe, grammaire, conjugaison, course à pied... Il est toujours intéressant qu'elles soient constituées de façon judicieuse dans les matières « principales » de l'enseignement, en respectant les progressions d'une didactique par exemple. Cependant ce n'est pas là l'atout principal d'une ceinture. Même si la ceinture n'est pas parfaite aux yeux du maître, ce qui compte c'est ce qu'elle met en jeu dans la classe, à savoir la possibilité pour chacun de l'émergence d'un « je » dans le désir d'apprendre, en relation avec d'autres, dans une institutionnalisation permanente.

Dès que je « sors » une ceinture, les élèves se comparent entre eux. C'est pourquoi il est important d'en avoir plusieurs. Les comparaisons perdent ainsi leur effet nocif et deviennent multi-référencées. Je suis bleu en écriture mais seulement orange en orthographe. Chacun peut être reconnu pour ses compétences et devenir ressource pour les autres.

Une ceinture n'est pas une progression linéaire. Il y a un saut qualitatif entre deux couleurs. Un langage commun se constitue peu à peu dans la classe avec les élèves et avec les collègues. Une ceinture repère des niveaux facilement identifiables par tous.

Les ceintures permettent aussi à tous de travailler sur un même objet. Lors d'une mise au point de textes par exemple, chaque groupe de couleur peut travailler en orthographe à son niveau : les verts cherchent les pluriels, les bleus s'attaquent aux accords sujet/verbe et les beiges aux participes passés. De même lorsqu'on travaille en numération, on peut facilement différencier certaines tâches : avec un stock d'étiquettes chiffres par exemple, les oranges travaillent à classer des nombres à deux chiffres, les verts à trois chiffres, etc.

La vie de classe et la ceinture de comportement

Dans les jours qui suivent la rentrée, je fais aussi allusion à la ceinture de comportement. J'en cite volontiers des items face aux comportements inadéquats de certains élèves. À un élève qui continue un comportement auquel j'ai dit non, je fais remarquer qu'il ne sait pas respecter des interdictions : item de la ceinture blanche en comportement. À un enfant qui donnera son aide, je citerai « J'aide parfois un petit », ceinture verte en comportement.

Le sujet des droits et des devoirs de chacun est souvent abordé par des demandes auxquelles je sursois en début d'année. « Est-ce que je peux aller boire ? » En effet, l'exercice de certains droits est référencé à la ceinture de comportement. Il s'agit, par exemple, de gérer tout ce qui concerne la circulation en solitaire dans l'école. Certains métiers (responsabilités) ne peuvent être attribués qu'à l'essai, par exemple le messenger qui doit circuler hors de la classe. Tout responsable de rangement d'objets collectifs doit déjà avoir une ceinture jaune : « Je range mon matériel ».

Ceci crée un climat de classe très différent de celui d'une classe traditionnelle car cela va à l'encontre d'un mythe éducatif qui a la vie dure : la sacro-sainte égalité. Chacun est unique mais, pour vivre avec les autres, doit réguler son comportement en fonction d'un code de conduite commun fondé sur la coopération.

Pratiquement, les ceintures de comportement sont remises au conseil à peu près au moment des vacances de la Toussaint. C'est moi qui attribue la première ceinture en fonction de ce

que j'ai constaté des comportements. Je fais bien attention de ne cocher que des comportements dont je suis certaine. Lorsque j'ai un doute, que je n'ai pas constaté par moi-même, je le signale à l'attention du groupe. Il est fondamental en effet de ne pas se tromper car on ne peut pas redescendre de ceinture.

Certaines attitudes deviennent inacceptables à un certain niveau mais dès la première ceinture, le principe d'exigence s'allie à la reconnaissance et l'exercice de quelques droits : par exemple, un rose est très dépendant du maître dans ses déplacements, mais il aura la parole le premier au Quoi de neuf. Un jaune en comportement peut s'entraîner à présider le Quoi de neuf, en même temps qu'il doit savoir respecter des interdictions.³⁷

Les items : le tout n'égal pas la somme des parties

Chaque couleur est associée à un âge plutôt qu'à un niveau scolaire, parce que les items ne sont pas tirés des programmes scolaires mais de comportements utiles à la vie coopérative. Un enfant de cinq ans peut ne pas réussir à tenir un interdit hors de la présence de l'adulte. C'est normal. De même, il n'est généralement pas autorisé à aller seul à l'école car même s'il est « sage », s'il sait qu'il faut faire attention pour traverser, il peut se laisser entraîner par un ballon ou un copain et traverser la rue sans regarder. Vers sept ans, par contre, il peut bien sûr commettre des infractions, mais il saura alors qu'il le fait.

La ceinture rose correspond aux compétences d'un enfant de cinq ans environ, la couleur blanche est possible aux élèves de six ans, et ainsi de suite. Tout ceci étant bien sûr variable selon les enfants. Mais ce repère d'âge permet aussi d'aider les élèves à relativiser. « Je n'ai que 7 ans, c'est normal que je ne puisse pas encore accéder à la ceinture verte. » Par contre, un élève de dix ans encore rose en comportement parce qu'il ne sait pas respecter des interdictions peut apprendre peu à peu à modifier ses comportements, justement parce que ceux-ci sont soumis à des critères.

Il y a une liste d'items assez peu nombreux. En ceinture rose par exemple, on demandera à l'enfant d'utiliser les WC, de respecter quelquefois les interdictions et de travailler quelquefois. La ceinture rose doit permettre à tous les enfants d'être rose au départ du CP. Les termes sont choisis de façon à montrer un changement. Dans la façon d'aborder le travail, par exemple, l'évolution peut se traduire ainsi : je travaille quelquefois, j'essaie de travailler, je travaille avec aide, travaille seul et en équipe, je travaille seul et en équipe sans incident.

Certains items sont assez faciles à déterminer, d'autres sont plus difficiles à préciser. C'est pourquoi ceci se travaille tous ensemble, à partir de tous les détails de la vie de classe. Chaque problème rencontré au conseil fera avancer le groupe sur ce que représente la ceinture et sur la compréhension des items. De multiples verbalisations permettent à chacun de prendre conscience des petits actes quotidiens inadéquats pour le bien-être des autres. On ne peut mettre en place des ceintures dans sa classe si on ne tient pas conseil !

³⁷ Voir l'article *Les droits de l'enfant au quotidien dans la classe coopérative institutionnalisée*, de Bruno Robbes et Édith Héveline p. 106, in Ressources 95 n° 2, janvier-juin 1992, CDDP du Val d'Oise.

Le changement de ceinture : grandir

L'enfant qui grandit acquiert progressivement de nouvelles possibilités d'exercer ses droits. La ceinture permet de pointer, dans une classe où le groupe prime souvent sur l'individu, le progrès particulier de chacun, tout en ne stigmatisant pas les échecs.

Lorsque les ceintures de comportement sont remises, je donne le mode d'emploi pour pouvoir en changer. Je dis qu'il faut s'inscrire au conseil pendant le temps des propositions : « Je me propose pour obtenir telle ceinture. » Toutes les réactions sont alors observées. Certains s'inscrivent immédiatement, mais le jour du conseil ne savent même pas quel(s) item(s) leur manque(nt). D'autres ne s'inscrivent pas et ils ont besoin de l'aide du groupe pour y parvenir. Je me souviens d'Antoine qui prit conscience tout en fin d'année qu'il pouvait largement être jaune en comportement en se comparant avec un autre plus en difficulté que lui qui avait obtenu sa ceinture : « Ben alors, moi aussi je peux être jaune ! »

Lorsqu'un enfant a posé au conseil sa demande précise (Je voudrais obtenir la case « je respecte les interdictions et je tiens compte des avis »), sont invités à prendre la parole pour donner leur avis les enfants par groupe de couleur égale ou supérieure. En effet, pour pouvoir juger d'une compétence chez l'autre, il vaut mieux l'avoir soi-même. Je reformule toujours le problème en terme de groupe : « Est-ce que le comportement de X est comparable dans la vie de la classe à celui des jaunes ? » Lorsque chacun s'est exprimé, je donne le mien qui peut être conforme au groupe ou non, puis je confirme ou non l'acquis de la case ou de la ceinture. En général, je fais confiance au groupe. Si je pense cependant qu'un enfant mérite la ceinture mais que beaucoup y sont opposés, je sursois en disant à tous que chacun est invité à observer le comportement de l'élève. La ceinture est toujours donnée à l'essai pour une semaine.

Les problèmes

Il arrive parfois qu'un enfant ne puisse plus assumer sa couleur pour des raisons variées. Il m'est arrivé qu'une petite fille, Carine, soit beaucoup critiquée au conseil parce qu'elle n'avait plus la patience de faire correctement ses métiers, d'aider les autres... J'ai proposé à Carine la « punaise dorée » (une punaise de cette couleur recouvrait sa ceinture de comportement). Son statut de grande en comportement a été momentanément suspendu : elle n'avait plus de métiers, de responsabilités, elle est sortie de son équipe pour s'installer à une table seule. Au bout de trois semaines, Carine redemandait sa ceinture au conseil.

Il y a aussi l'enfant qui explose tout à coup, qui met les autres ainsi que lui-même en danger, qui ne respecte plus rien. Son statut devient alors celui de « punaise rouge », totalement dépendant du maître, comme un tout petit, ses déplacements ne se font qu'avec l'adulte. Cet élève ne dépend plus des règles de la classe et du conseil. Quiconque va vers lui le fait à ses risques et périls. Pour sortir de ce statut, il lui faut convaincre un camarade de l'inscrire au conseil pour en parler. Ces « solutions » sont extrêmes et je ne les ai pas expérimentées très souvent.

Il arrive également que des élèves ne demandent pas à changer de ceinture, n'en ont pas le désir ou ne le montrent pas. À certains, il manque juste un item : « J'ai un métier ». Ils ne prennent pas de responsabilités. C'est plutôt révélateur et cela m'aide à porter attention à ces enfants qui ne se feraient guère remarquer autrement. L'intérêt de la classe coopérative est qu'y coexistent de multiples objets de transfert³⁸ et que si les ceintures ne donnent pas envie

³⁸ Voir le livre de Catherine Pochet, *L'année dernière j'étais mort*, signé Miloud, éditions Matrice.

de grandir à certains, peut-être que d'autres techniques ou institutions les y aideront : la correspondance, la monnaie intérieure, le journal scolaire, l'imprimerie... (...)

Edith Héveline, in Echech à l'échech n°153.

Qui socialiser ?

Ainsi, socialiser, ce serait "rendre socialement acceptable". Vient alors la question de qui décide quand, comment de ce qui est acceptable. Entre autres parce que l'arrogance de ceux qui ont déjà intégré — hors de l'école — la norme sociale est inacceptable.

C'est leur dernière année dans l'enseignement fondamental. Une fin de parcours assez explosive entre ces filles et garçons d'horizons très différents. Un peu à l'opposé de la classe ghetto... Le conseil de classe hebdomadaire est le reflet de cet arc-en-ciel. Comme le disait Mourat : *"Eux, ils ont plein de CD, et ils se gênent pas pour les montrer, c'est les familles qui ont beaucoup d'argent."* Ou le grand frère d'Hamza : *"Vous ne donnez pas de devoirs à l'école. Mais c'est injuste. Dans certaines familles, comme il n'y a rien, ils inventent alors du travail pour leurs enfants, ce que nous ne savons pas faire. Cela agrandit les différences !"*

Aujourd'hui, pour la première fois de l'année, Serge s'adresse à Sandra au conseil. Pour lui demander de ne plus dire à tout le monde qu'il est un drogué parce qu'il fume. Sandra articule difficilement sa colère entre les sanglots :

- *Moi, ça fait trois ans que je te demande de ne plus m'appeler 'Jambonnet'. Chaque fois tu promets, chaque fois tu ne tiens pas ta promesse. Et je ne suis pas la seule à me plaindre de toi. Ça dure depuis la 4^{ème} ! Avec toi, ça ne sert à rien de demander. Regardez au tableau, il y a trois demandes et plaintes contre lui ! Tu peux toujours courir pour que j'arrête. Non, je n'arrêterai pas, je continuerai même certainement ! Et d'abord tu te vantes devant tout le monde que tu fumes !*

Serge ne bronche pas. Il plante son regard dans les yeux de Sandra, serre un peu les mâchoires et tapote des doigts sur la table. Ce geste, je le connais bien. La première fois que je l'ai vu, c'était lors de la première rencontre mensuelle avec ses parents. Pendant que nous parlions, il tapotait ainsi ostensiblement la table. *"Je n'aime pas qu'on parle de moi quand je suis là. Je préfère ne pas être là quand tu vois mes parents"*, m'avait-il expliqué. Depuis lors, je lui fais un rapport personnel après chaque entrevue. Les mêmes sentiments sont-ils présents chez lui en face de Sandra, qui maîtrise remarquablement la langue et le fonctionnement du conseil ? Elle poursuit, encore plus rageuse :

- *Et il s'en fout !*

Me prenant à partie, elle ajoute :

- *Tu vois bien comment il me regarde !*

On parle pas comme vous

Éric, le copain de toujours de Serge, demande la parole. La présidente du jour s'empresse de la lui donner :

- *Vous êtes tous contre Serge. Vous vous plaignez tout le temps de lui, mais vous n'essayez même pas de voir ce qu'il fait de bien, les efforts qu'il fait. Bon, d'accord, il parle parfois trop vite. Mais vous dites aussi vite qu'il vous insulte ou je ne sais quoi. C'est parce qu'on parle pas comme vous. Nous on dit des choses comme "connard" quand on se parle, mais ce n'est pas une insulte, on parle comme ça quoi. Il ne faut pas toujours dire qu'on vous insulte ! C'est quand on joue, on s'amuse, ça sort tout seul !*

Tout le monde se tait pendant quelques secondes. Puis Sandra revient à la charge :

- *Tu dis ça parce que c'est ton ami. Moi, en tout cas je ne change pas d'avis et je réponds toujours non. D'ailleurs, je ne pourrais pas m'engager au contraire. Je sais bien que je ne pourrais pas tenir mon engagement !*

Deux autres élèves interviennent dans le même sens et la présidente prend la parole :

- *Mais alors vous ne serez jamais d'accord ! Bon, on écrit au cahier que Sandra a répondu "non".*

Je demande la parole avant de passer au point suivant :

- *L'intervention d'Éric me fait réfléchir. C'est vrai que parfois on est tellement convaincu de quelque chose qu'on ne remarque plus rien d'autre. Et quand vous dites qu'on doit tout le temps se plaindre de Serge, c'est évidemment excessif. Je demande, si Serge est d'accord, qu'on mette à l'ordre du jour du prochain conseil, juste après l'ouverture du conseil, un point "Serge". Chacun pourra y dire le positif et le négatif de la semaine. Cela nous permettra de nous rendre compte plus précisément de ce qui se passe.*

Serge est d'accord et il demande qu'on lui dise tout de suite quand il dit quelque chose de blessant. Sandra hausse les épaules. Pas d'objections. Ma proposition est acceptée, au soulagement de la présidente qui s'empresse de passer au point suivant.

Socialiser les socialiseurs

Deux jours plus tard, Sandra m'accoste pendant la récréation :

- *Toi, tu soutiens toujours Serge, hein !*

- *Pourquoi dis-tu cela ?*

- *Quand il y a un problème avec lui, tu veux toujours aller plus loin. Pas avec les autres.*

Enfin si, avec Mury aussi.

Quelques instants de silence. J'éprouve bien des difficultés à mettre de l'ordre dans mes idées et mes sentiments. Je prends conscience qu'il y a évidemment beaucoup de vrai dans ce qu'elle dit. J'utilise les institutions pour offrir à certains enfants une place — un morceau de place parfois — que d'autres occupent spontanément avec une grande aisance parce que ces différences me touchent. Et que je veux rétablir quelque chose de l'inégalité flagrante que je constate au jour le jour entre les enfants de la classe. Comportement qui engendre comme effet pervers un sentiment d'assistance, d'injustice ou de commisération... Je lui réponds finalement :

- *Je ne crois pas que ce soit aussi radical que ça. Mais tu as raison, je suis plus touché par certaines situations que par d'autres. Là au conseil précédent, je me suis rendu compte que c'était la première fois que Serge demandait quelque chose et je me rends compte maintenant que j'aurais aimé que cela réussisse pour l'encourager. Je n'aime pas me trouver devant une situation qui a l'air aussi bloquée que la vôtre.*

Au retour de la récréation, avec l'accord de Sandra, je raconte notre conversation au tour de parole. Pour que chacun puisse profiter du recul qu'elle m'a offert.

Il n'y aura plus de réaction jusqu'au conseil suivant. Lorsque le président demande qui a quelque chose à dire à Serge, deux doigts se lèvent, dont celui de Sandra :

- *Il m'a dit une fois "Jambonnet".*

- *Oui, mais je me suis excusé tout de suite !, répond immédiatement Serge. Je l'avais dit sans faire attention et quand je me suis rendu compte, je me suis excusé.*

- *C'est vrai, reconnaît Sandra, j'allais le dire.*

Lors de deux conseils suivants, nous faisons collectivement le même constat : Serge n'est pas un enfant plus grossier qu'un autre. Mury dira même :

- *Vraiment, je croyais qu'il insultait tout le temps. Comment ça se fait que je croyais ça ?*

Et cette fois, je me suis bien gardé de répondre.

Stéphane Lambert, in Echech à l'échech n°140.

S'abimer dans ses peurs ou devenir auteur

« Vous, taisez-vous! », me crie Karima, dérangée par quelques directives organisationnelles au moment où elle veut imposer à travers tout (et tous!) son envie de théâtre un peu anarchique.

Se mettre en scène. En scène, elle et d'autres se nomment « drèri » et surtout pas « lèchecardes ». « Drèri », un mot en dialecte marocain pour dire « voyous ». Se mettre en scène et jouer, elles, les filles voilées, aux garçons càids dont parle la presse en cas d'émeutes.

« J'ai pas envie » ou « ça fait chier » sont des refrains courants à propos du travail scolaire, même actif. Et si un travail plait tout à coup, (mais allez savoir ce qui fait « coup »!!), c'est « cool, à l'aise, zen » comme si elles avaient besoin d'apaisement dans un brouillard d'agitation et d'incertitudes.

Petits traits parmi tous ceux qui s'inscrivent dans un tableau immense. Tableau qu'il m'est devenu possible de regarder avec recul et de déchiffrer quelque peu grâce à ce que j'ai pu puiser, entre autres, dans une discipline qui n'est pas la mienne, via le travail entamé un jour dans mon école avec Virginio Baio, psychanalyste lacanien. J'ai capté là des éléments qui me semblent inédits et précieux pour, mon travail d'enseignante.

Classe (é)mouvante

Dans cette classe de 1ère A, ceux qui ont donc leur certificat de primaires, 13 filles de 12 à 16 ans, avec qui j'ai tenté de tracer quelques unes des touches captées. La plupart ont leurs racines ailleurs: deux yougoslaves, serbes, une mi-belge, mi-yougoslave, une belge, membre affirmée d'ATD-Quart Monde, neuf marocaines, d'origine berbère ou arabe, toutes de familles d'origine rurale. Des situations familiales et économiques difficiles: trois élèves dont le père a quitté la famille, tous les pères ouvriers, dont la plupart n'ont plus d'emploi, plusieurs frères en prison. Des résultats fort faibles en primaires et de nombreux changements d'école.

Toutes habitent le centre de Molenbeek, dans des quartiers vétustes, sans équipement (les seuls services publics sont l'école, la police et quelques maisons de quartier communales), dans des logements sans commodités. Elles semblent écorchées en permanence et craignent toujours de ne pas compter, d'où une demande d'attention très grande style « *tout pour moi et tout de suite* ». Elles interprètent très souvent en termes affectifs ce qui relève de l'organisationnel.

La plupart ont beaucoup de mal à se tenir à une activité plus de 10 minutes, du mal à passer d'une activité à une autre et du mal à s'organiser, ne fût-ce qu'un peu. Leur rapport au temps n'est pas clair : elles n'anticipent rien... « *Dans une semaine* » est difficile à imaginer et à opérationnaliser.

Chacune cherchant nerveusement une place, des conflits éclatent souvent entre elles avec force paroles injurieuses et/ou passage à l'acte: cheveux arrachés, griffes, morsures.

J'ai l'impression générale que je devrai sculpter avec un burin fin comme une aiguille, dans un mélange de béton et de cristal fragile.

« On s'amuse »

Les couleurs annoncées en début d'année scolaire n'ont fait que se confirmer. En janvier et février, c'est l'escalade. La difficulté à se concentrer est énorme. C'est comme si elles

imaginaient de tout pour ne pas apprendre. Elles s'amuse par exemple à jeter des choses à travers la classe y compris des bouteilles de Tipp-ex ouvertes. Elles essaient aussi de boire et de manger tout le temps (sauf pendant le Ramadan) et tentent de quitter la classe sous n'importe quel prétexte. Quand on sort de l'école, c'est une expédition. D'une part, elle s'habillent et se maquillent avec soin, « *pas des gamines* », d'autre part, elles copient des comportements de garçons qu'elles connaissent: elles maltraitent les gens et les objets sur le chemin (arrêter des escalators, dire à quelqu'un qui les frôle par hasard « *Tu me fais chier, sale con* », dire au guide d'une exposition très vivante sur le quotidien des berbères: « *C'est bête tout ça* » ou « *Pour qui vous vous prenez ?* », quand le guide demande gentiment d'arrêter avec les chewing-gums, écrire leur nom sur le mur intérieur de cette maison etc.). Leur réponse à mes interpellations douces ou fermes à propos de leurs attitudes est souvent la même: « *Je fais ce que je veux* » ou « *On a le droit de s'amuser* ». Le tout s'amplifiant avec l'effet de groupe à l'intérieur duquel il m'est difficile de considérer un à un les sujets et toutes les « balles » ou « lettres » qui me sont envoyées. Alors? Je cherche.

Apprendre leur grammaire

Je reçois des bribes. Parmi les bribes qui me semblent communes, il y a comme une peur d'apprendre qui doit venir de loin, peur d'échecs précédents, peur de renoncer quelque part aux parents, non scolarisés eux, peur d'une espèce d'arrachement au connu, familial et familial, peur de faire confiance parce que peur de se faire rouler, besoin d'être valorisées mais n'y croyant pas du tout, sauts à pied joints au milieu des images diffusées, images d'elles et des leurs: arriérés, déchets, donc jouer les déchets (cri lancé à l'arrivée dans un cinéma: « *Garez-vous, les déchets sont là!* ») et s'entourer de déchets aussi (partout où elles passent ou séjourment, elles jettent par terre chewing-gums mâchés, chips, canettes, etc.).

Elles ont chacune leur grammaire propre mais j'ai beaucoup de mal à tenter de composer des phrases avec les bribes qui me sont envoyées chaque jour, entières ou déjà effacées le lendemain.

Parmi ces bribes, il y a beaucoup de NON: lire c'est non, écrire, c'est non. Des « non » qui se manifestent de toutes sortes de façons, violentes ou sournoises. Il y a aussi une insécurité langagière très grande qui entraîne une insécurité tout court et du coup beaucoup d'agressivité ou de retrait. Il ya des OUI à parler mais parler n'importe comment, de préférence en criant et toutes à la fois et surtout pas avec cet « *instrument de merde* » comme dit Hannane, à propos d'un petit sablier qui limite le temps de parole de chacune mais le permet aussi. Parler aussi sans se soucier d'une écoute, comme si on jetait des mots dans l'espace, contre les murs ou uniquement à moi, pas au groupe.

J'ai une place à tenir. Ce que l'institution attend de moi: qu'elles apprennent des choses d'un niveau de première secondaire, en français et étude du milieu. En français, 4 compétences à développer: lire, écrire, parler, écouter. J'y arrive peu.

Qu'est-ce que je fais alors? Il y a un désir à deux faces sur lequel je ne cède pas: tenir les places de chacune, que chacune sache, au moins un peu, qu'elle est quelqu'un quelque part et donc aménager l'organisation qui le permet: d'autre part, garder sous les yeux mon goût d'écrire et de lire.

Ces désirs là se manifestent en quelques repères que je mets peu à peu en place, repères pour moi, repères pour les élèves aussi je pense, repères qui me semblent permettre en tout cas que quelque chose se passe, ait lieu, même petitement, même non attendu par l'institution.

Petits cailloux-repères

L'inscription

« *C'est écrit là* » que Hanane est facteur, qu'Amel est responsable des relations extérieures, Mariam de la bibliothèque, Laetitia des absentes, Fatima de la plante, etc. Elles ont choisi leurs responsabilités et certaines sont très convoitées. Leurs noms sont écrits à côté de chaque responsabilité. Prendre ces responsabilités, c'est prendre quelque chose du prof, de l'adulte. Elles sont en colère quand des profs ne respectent pas ces responsabilités et font les choses eux-mêmes pour aller plus vite. « *On se fout de nous ici* », disent-elles alors avec raison. Et bien souvent? Il m'a été dit par des collègues « *Enlève leur ces responsabilités parce qu'alors, elles s'y croient...* ». Moi, je suis déjà bien contente qu'au moins là elles « *s'y croient* », mais bien sûr, ces prises en mains par les élèves déstabilisent les habituelles complétudes des enseignants.

Tous les 15 jours, à l'intérieur du Conseil, les élèves doivent rendre compte de ces responsabilités et chacune peut dire ce qu'elle pense de la façon dont la responsabilité a été tenue (la sienne, celle d'autres). Il y a une plante avec laquelle on a déjà vécu de tout, mais tant que la plante reste préoccupante, vivante et donc soignée, quelque chose ne s'éteint pas.

Trois temps de parole: le conseil, Quoi de neuf, le théâtre

Le conseil c'est le cerveau, le coeur et le rein du groupe. On y fait des projets, on y réfléchit à leur organisation, on tente de s'y purifier de ce qui reste « sale » dans le groupe et on établit des relations, toujours avec des médiations: se parler à propos de...

Le *Quoi de neuf* c'est un moment où qui veut peut parler de ce qu'elle veut. On s'inscrit et la présidente donne et gère le temps. Le *théâtre*, c'est un moment où elles ont demandé de faire l'impro mais où j'ai glissé des textes à jouer et à retenir.

Ces moments sont fixés et réagis par des règles. Le fixe, les élèves s'y tiennent. C'est elles qui me rappellent déjà de loin dans la cour: « *Aujourd'hui on fait quoi de neuf* ». Mais les règles qui doivent régir ces moments et dont certaines ont été faites avec elles, se tiennent difficilement. Sauf quand même le sablier. Tout ce qui tourne autour du temps est assez bien tenu. Autour de l'espace c'est plus dur (respecter les lieux, les meubles, le rangement). Quant aux règles qui tournent autour d'elles, style demander la parole, ne pas couper une autre, elles sont les plus dures à tenir.

L'espace

Quelque chose tient quand même: les règles des murs. Chaque pan de mur est prévu pour certains types d'affichage selon un plan qu'elles ont fait elles-mêmes. Toutes les règles qu'on se donne sont en fait comme des sous-lois de la seule loi de l'interdit de l'inceste, de la coupure, de la distinction, du non, ça ne sera pas la famille, ça ne fusionnera pas n'importe comment dans le groupe, non, ça ne coulera pas n'importe où.

Nous avons déjà fabriqué beaucoup de petites règles depuis septembre: pour le robinet, la bibliothèque, les correspondants, les murs et pour chacune des règles, on sait que la responsable s'en occupe et fait respecter... en principe. Si la responsable oublie, j'utilise ma place de garante pour le lui rappeler. Là pour les murs, personne ne transgresse ; il faut demander l'autorisation d'afficher ou de désafficher aux responsables des murs.

Au début de Ramadan, j'ai par exemple demandé de pouvoir afficher des calligraphies arabes traçant de très belles phrases, à la place des posters des *spice girls*... Je me rendais compte que ma demande était peut-être violente vu leur admiration pour ce groupe commercial de jeunes femmes à moitié nues, devant elles, en foulard... puis je me suis dit que le commerce qui se fit sur leur dos était encore plus violent et j'ai tenté de demander. J'ai accompagné ma demande d'un texte à propos de Ramadan qu'elles ont écouté attentivement et applaudi. Elles ont été tout de suite d'accord de remplacer les posters par des calligraphies mais en me disant « *juste*

pour le temps du Ramadan ».les calligraphies y sont restées 3 mois et j'ai attendu que les responsables ou d'autres m'en disent quelque chose. Rien de ces murs n'a été abimé sauf une fois quand elles ont jeté du Tipp-ex, la carte du monde a été atteinte et elles en étaient malheureuses.

Le téléphone

Ça c'est mon système à moi. Au départ, c'était leur donner mon numéro au cas où... et avoir le leur pour des motifs pratiques. Je ne suis pas tous les jours dans l'école et comme titulaire j'ai parfois des choses à leur dire ou à leur demander qui ne peuvent pas trainer.

Avoir mon téléphone, c'est aussi une petite « rassurance » pour les élèves. Certaines me téléphonent parfois pour demander ce qu'il faut étudier alors qu'elles n'étudient rien (leur classeur est resté à l'école!). Je me suis vite rendu compte que pour les élèves, ce téléphone permettait des moments privilégiés. D'abord parce que pour elles, c'est une activité et de gens « bien », ensuite parce que c'est neuf le téléphone dans les familles marocaines. Il y a encore cinq ou six ans, peu de familles l'avaient. Ensuite parce qu'elles sont comme honorées que je leur téléphone à elles et pas à leurs parents (eux-mêmes étonnés qu'il n'y ait pas « convocation »- ce même mot à la police et à l'école). Enfin, on se téléphone pour organiser ou communiquer quelque chose et non pour une plainte du genre « *Votre fille a fait ceci, cela* ». Une élève à qui je n'avais rien à dire cette semaine-là est venue me demander quand je lui téléphonais, même « pour rien ». Le téléphone est aussi précieux parce qu'il y a à la fois contact et distance. Du coup ose s'y dire ce qui ne dirait pas aussi facilement en face à face. Enfin, c'est un des lieux du « une par une ». Là, elles se sentent plus uniques, plus « la seule » que dans le groupe-classe.

Un jour une des plus difficiles m'a parlé pendant une heure au téléphone et entre autres de ceci: « *Vous savez ce que je veux apprendre moi? Tous des mots compliqués d'adultes intellos. Alors vous nous donnez des listes de mots et on les apprend par cœur.* »

Je lui ai demandé un exemple du premier mot qu'elle aurait voulu connaître. C'était « sadique ». Bien ou pas bien, je lui ai dit aussi ce que signifiait « maso » qu'elle confondait avec « macho ». Du coup se pointe sa question, inquiète, « *Est-ce que je me fais du mal à moi même moi?* » c'est la seule conversation sérieusement « présente » que j'ai eue avec Hanane depuis le début de l'année. Hanane qui regarde toujours ailleurs ou se bouche les oreilles quand je tente de l'impliquer.

S'autoriser

Voilà 4 repères que j'essaie de garder, tant pour les élèves que pour moi. Pour ce qui est des apprentissages scolaires, on n'avance pas encore beaucoup. J'ai l'impression que ces jeunes ne sont pas « dans leur tête » mais de tous les côtés, très déconcentrées, un peu fleurs coupées qui bougent à tout vent et tombent où elles peuvent, entre autres sur moi, en même temps pour me mettre en difficulté et en même temps pour s'accrocher. Ce sont des fleurs lourdes de toutes sortes de choses extérieures ou intérieures à l'école. Le refus de cet écrit que je dois leur apprendre, tant en lecture qu'en écriture, est très fort et jusqu'ici je ne le décède qu'à moitié. Sans doute, en grande partie, l'absence de cette nécessaire quadruple autorisation subjective: qu'elles s'autorisent à être autres que les parents, que les parents les autorisent à être autres qu'eux et s'autorisent eux-mêmes à être autres que leurs enfants, qu'elles s'autorisent à être autres elles-mêmes, chemin terrible « entre attachement et arrachement ». Nécessaires ruptures que j'ai à entourer du mieux que je peux.

Il n'y a qu'à nos correspondants français qu'elles veulent bien écrire et des textes de théâtre qu'elles veulent bien lire.

Un enseignant est tracassé quand il n'arrive pas à faire apprendre tout ce qu'il est sensé faire apprendre mais j'en ai pris mon parti: il faut peut-être tout ce temps, tout le lent travail de structuration, toute la place à leur faire, pour que ces jeunes (qui ne sont pas seulement des élèves mais aussi des filles de...) osent se tenir quelque part et enfin s'autorisent à apprendre.

Des pas risqués

Les mots du théâtre restaient un peu trop collés aux réalités crues et immédiates dont on se sortait pas. Comment sortir de l'immédiat et comment garder trace?

Comment avancer dans d'autres paroles, comment sortir de l'immédiat et comment garder trace? J'ai fait mettre par écrit des extraits de saynètes dans lesquelles se disait avec force quelque chose de la domination de ceux qui savent sur ceux qui ne perçoivent comme ne sachant pas: elles et leurs parents qu'elles présentaient comme des « *14-18 arriérés* ». Mais pour quoi, pour qui cet écrit? Il nous fallait des destinataires. Au milieu des affres d'un février très remuant, nous avons décidé d'un projet et c'est alors seulement qu'est venue la conscience de pouvoir décider quelque chose de fort ensemble, quelque chose qui change le cours des cours. Faire un journal dans lequel « *On écrit ce qu'on aime et notre vie* ».

Les premières idées de rubriques vinrent en référence à la lecture: les *7extra* et autres pièges commerciaux pour jeunes. Après avoir rempli des rubriques *Chagrin d'amour* et *Horoscope*, il a fallu inventer de quoi aller plus loin que le connu proposé à la consommation et docilement reproduit. Prenant appui à la fois sur l'idée de journal et sur les vedettes dont les posters s'affichaient en classe, j'ai proposé d'inviter une journaliste marocaine et un rappeur. Ces moments-là furent de grâce et les interviews réalisées pour le journal étaient de qualité. Ces rencontres ont créé comme une assise dans le groupe et une prise de confiance entre autres parce que « *ils se sont dérangés pour nous* ».

Depuis, au rythme d'une organisation mise en place au conseil devenu un lieu très investi, le journal, devenu revue, s'est construit. Toujours à la force du poignet puisque devait aussi s'apprendre la patience de la réécriture, de la correction, des arrangements et négociations. Tout un prix à payer pour arriver à une production.

La bande des complices

Lorsque le moment est venu de se redonner un nom pour cette revue, quelque chose s'est passé de l'ordre de l'assurance prise, de la transformation et d'une reconnaissance mutuelle comme sujets acteurs reliés aux autres. Au début, les titres proposés restaient encore dans les images négatives de soi style « *la racaille* » ou la « *ruine* ». Dans une fièvre de sève montante, s'est dessinée comme une nouvelle identité. Surement pas celle de petites filles sages et bêtantes mais celle de comparses qui ont fait la guerre ensemble.

Quand Dounia, tentant de faire synthèse entre diverses proportions, à lancé « *la bande des complices* » chacune s'y est retrouvée avec délectation. Moi aussi. Leur goût de bande était sauf et la complicité était devenue constructive. Depuis ce jour, elles ne signaient plus « *la 1 ère A* » mais « *La bande des complices* », avec la fierté de qui a fait quelque chose de bien comme le rire sous cape de qui a fait une bonne blague: « *Ceux qui nous croient des nulles, ils vont voir...* »

C'est d'abord dans leurs anciennes écoles qu'elles ont voulu aller vendre le journal, ensuite à d'autres jeunes et dans le quartier. Ainsi s'exprimer, en fin d'année, La bande des complices, inspirée par un article de dictionnaire à propos de leur nouveau nom: « *nous, on combat pour être les meilleures, pour que les autres sachent ce qu'on fait. (...) On a un chef, c'est la titulaire parce qu'elle pousse, elle donne le coup de pousse (sic), elle se porte garant qu'on va tenir. Et on fait des pyramides comme à la gym. Il y a une fille très légère qui monte tout au-*

dessus sur les bras des autres mais elle tient parce que toutes les autres tiennent par en dessous. Pour notre journal, c'était pareil: chacune donne des idées et puis, hop, une idée est la bonne et elle va tout au-dessus. C'est le chef qui aide à tenir la pyramide mais c'est aussi nous parce qu'on a toutes été un peu chef, chef de ces textes, chef des décisions prises au Conseil, chef quand on est responsable et qu'il faut tenir jusqu'au bout. »

Noëlle De Smet, in Echech à l'échech n°129.

Règles et procédures

La mise en place de moments de parole est indispensable pour pouvoir vivre ensemble sans se démolir. C'est certainement vrai pour les enfants. Mais nous faisons le choix que ce le soit aussi pour les adultes qui cohabitent sur leur lieu de travail. Les belles intentions du projet pédagogique généreux qui nous réunit, dans notre école fondamentale, ne gommant pas, par magie, nos mesquineries, jalousies et autres demandes de valorisation ou de protection.

Nous nous efforçons, comme les enfants ont la possibilité de le faire pour « régler » la coexistence (pas si fiqu que ça !) dans la cour de récréation, de définir et de mettre par écrit les procédures qui règlent notre vie entre adultes. Ces décisions sont prises pendant le « Conseil des profs » hebdomadaire qui ne s'occupe pas de la gestion pédagogique, mais plutôt de la gestion humaine et matérielle du bateau. C'est justement pour pouvoir nous occuper de notre métier, enseigner, qu'il nous faut nous occuper de tout le reste. Pour que tout le reste ne prenne pas toute la place. Les différentes décisions que vous allez lire ci-après ne forment pas un catalogue complet de ce qu'il faut faire, mais c'est une série d'instantanés de ce qui a été mis en place à un endroit, à un moment donné.

Nous pensons que cette exigence de clarté minimale permet, à elle seule, d'explicitier toutes une série d'implicites qui, souvent, gèrent le fonctionnement d'une institution. De plus, mettre des règles par écrit, cela permet de les transformer, de les adapter, de les supprimer, de les rendre vivantes, transmissibles aux « nouveaux ». Cela permet que leur existence soit réellement liée à un besoin. Chaque règle est une réponse, une solution partielle, momentanée, mise au point ensemble, face à un problème qu'au moins une personne a eu le courage de dévoiler.

Pour la lisibilité, je vous livre les décisions dans la forme que nous leur avons donnée au Conseil, en y rajoutant des notes explicatives. Quand on parle d'Alain, on parle du directeur. Les autres prénoms sont ceux des collègues enseignants. Le côté parfois anecdotique est laissé. Même si cela a l'air fort « interne », il m'a semblé intéressant d'illustrer le fait que nos « problèmes » n'ont rien d'exceptionnel.

Le conseil des profs

Le Conseil des Profs est structuré comme suit :

- 1 Rappel des tâches et agenda,
- 2 Approbation du rapport précédent,
- 3 Demandes,
- 4 Surveillances,
- 5 Ménage,
- 6 Tour de parole,
- 7 Ordre du jour,
- 8 Informations urgentes,
- 9 Infos syndicales.

Il commence à 15 heures et se termine à 16 heures. Si un point nécessite débat et/ou décision, il doit être porté à l'ordre du jour en déposant un papier sur le bureau d'Alain le jeudi avant 16h30.

Les différents « moments » du conseil se sont ajoutés au fur et à mesure. Ce que nous appelons « tâches » est un tableau qui explique les différentes tournantes pour les surveillances, par exemple, mais aussi pour les différentes responsabilités à répartir : les pommes à distribuer (les élèves ont la possibilité de passer commande mensuellement pour des pommes ou des mandarines pour leur « 10 heures »), nettoyage de la cour et des abords de l'école, accueil du Conseil d'école, rédaction du rapport du Conseil des profs, attribution des tâches en cas d'absence.

Les « demandes » permettent d'officialiser les arrangements nécessaires pour faire face aux réalités variées et aux urgences. Quand quelqu'un part en formation, il doit s'arranger pour assurer les conséquences de son absence (informations, surveillances). Aussi quand on a besoin d'un local, de la vidéo ou tout simplement d'un coup de main.

Les « surveillances » permettent de rendre publiques les initiatives prises lors des surveillances individuelles. Pour gérer les urgences, mais aussi pour installer une cohérence entre les différents adultes qui doivent réagir aux événements de la cour. Les décisions urgentes (souvent des consignes de sécurité) prises par les adultes sont explicitées dans le rapport du Conseil d'école pour que tous les enfants soient au courant. Ces décisions restent valables seulement 15 jours pour leur assurer ce caractère d'urgence.

Le « ménage » permet de régler les problèmes des nombreux oublis ou négligences inhérents aux groupes de gens pressés. Les portes, les clés, les cadenas, la disparition des brosses ou des lavettes, l'alarme, les tasses de café, les déchets près de la photocopieuse, l'emprunt non signalé des outils collectifs, rogneuse, livres, rallonge et autre tournevis. La vraie vie, quoi !

Le « tour de parole » permet de partager son humeur, ses émotions, mais aussi de poser des problèmes de tout ordre, surtout déontologiques. Comment réagir, que dire, que faire, à qui parler ? Si les thèmes nécessitent décision, donc débat, et s'il n'y a pas d'urgence, ils sont reportés au point « ordre du jour » du Conseil suivant.

Les « informations urgentes » complètent oralement, vu leur urgence, la liste des informations écrites qui est jointe au rapport et qui contient le résultat du dépouillement du courrier abondant qui arrive chaque jour dans les écoles. C'est un enseignant qui dépouille et ventile le courrier. Fameux boulot !

Les rapports du Conseil d'école, l'agenda et les mots transmis par la direction doivent être distribués aux personnes indiquées sur le papier près de la photocopieuse.

Ces points traduisent notre réflexion sur le partage de l'information, la transmission des rapports et la confidentialité de certaines lignes. Les maîtres spéciaux (profs de gym,...) ont fait la demande de recevoir le rapport du Conseil des profs malgré leur absence au Conseil. Cela a été accepté et quand quelqu'un estime que ce qu'il vient de dire est confidentiel, il signale au rédacteur du rapport qu'il ne doit pas transcrire ses paroles.

L'agenda est essentiel. Il reprend les activités et départs prévisibles pour tous les membres de l'équipe pour les semaines à venir. Il est donc distribué chaque semaine et permet ainsi de s'organiser et d'être tenu au courant.

La vie est quotidienne

Une demande de dépense avec la caisse d'école doit se faire au point « demandes » et elle doit être faite par au moins deux personnes. La décision est prise la semaine suivante par vote à bulletin secret à la majorité absolue (moitié plus 1) des votants (les procurations signées sont acceptées). Le dépouillement se fait après le Conseil par Lucette (institutrice).

Nous sommes une école communale et nous n'avons donc pas de caisse ni d'argent disponible. La seule source de revenus que nous nous autorisons est liée à notre fonctionnement financier (explicité aux parents). Les enfants passent commande mensuellement pour les repas chauds. Si un enfant est absent, son repas n'est pas commandé. C'est aux parents d'en tenir compte et de déduire, le mois suivant, la somme correspondant à ce qui n'a pas été consommé. Beaucoup de parents (volontairement ou non, nous l'ignorons) oublient de réclamer leur dû. Cela nous fait un pactole de plus ou moins 10 000 francs par an qui nous permet d'acheter livres, outils de référence, et autres abonnements.

Une décision engageant la vie de l'école suit la procédure suivante : présentation de la proposition au Conseil, décision la semaine suivante par vote à bulletin secret à la majorité des 2/3 des votants (les procurations signées sont acceptées). Le dépouillement se fait après le Conseil par Lucette.

En cas de maladie, il faut laisser un message sur le répondeur et prévenir Alain à son privé. Les enfants seront répartis par Alain en utilisant la « roue de secours ».

Chaque titulaire doit préparer (et mettre à jour si nécessaire après chaque absence) une boîte marquée d'une croix rouge bien visible (la « roue de secours »). Dans cette boîte seront déposées les fardes nominatives contenant du travail à faire par les enfants. Les consignes doivent être explicites pour ce qui est obligatoire et ce qui est suggéré. Cette « roue de secours » est utilisée en cas de maladie (par définition imprévue !). Doit aussi y figurer la liste des enfants avec le prénom de la titulaire qui les accueillera. Si le malade doit surveiller le matin, il prévient Lucette AVANT 7h30 pour qu'elle puisse être à l'école à 8h. En cas de problème de voiture et dans l'impossibilité de prévenir qui que ce soit, c'est Lucette qui accueille les enfants que des parents pressés pourraient lui amener.

En contrepartie de sa disponibilité obligatoire, Lucette, qui habite à 50 mètres de l'école, ne fait pas partie de la tournante des surveillances du matin. Tout se négocie ! Certains collègues « troquent » la rédaction du rapport du Conseil contre des surveillances du matin. Ce qui n'a pas empêché de trouver réponse à des demandes gratuites, sans contrepartie. Peut-être même que cela l'a permis. On ne peut donner gratuitement que quand on est convaincu de ne pas être toujours la bonne poire qui s'y colle !

Le quotidien est là tous les jours

Les formations continuées sont indiquées dans l'agenda qui présente les événements des semaines à venir. Deux enseignants maximum peuvent partir le même jour. Des arrangements ont chaque fois été trouvés quand plus de deux personnes voulaient partir. Mais il faut le faire à l'avance et au plus tard au Conseil précédant la semaine pendant laquelle on part en formation continuée. Les enseignants qui partent doivent prévenir les titulaires-hôtes de leurs élèves LA VEILLE AVANT 13 heures chaque fois qu'ils partent. Si ce n'est pas fait dans les délais, la formation suivante sera supprimée. En l'absence de consensus, c'est le collègue qui a le plus d'enfants qui a priorité pour partir à la formation.

Ces points s'apparentent à une sorte de « règlement interne » et ont le mérite de dire tout haut ce qui « devrait être connu ».

La caisse d'école met 5 000 f à la disposition des cours philosophiques pour l'achat de matériel. Alain rappelle néanmoins que les maîtres spéciaux doivent (comme tout enseignant) à s'adresser à leur PO respectif pour obtenir un financement pour leurs outils de travail. Les 5000 f ne seront accessibles qu'aux maîtres spéciaux qui apporteront la preuve écrite de leur demande vers leur PO respectif.

Là aussi, que faire quand un prof de religion demande du matériel de bricolage pour donner son cours ? Jusqu'où faut-il être solidaire en assumant les responsabilités financières des PO ?

Dès qu'Alain a connaissance d'une absence dans le personnel d'entretien et de garderie (Irène, Carine, Marie-Béatrix, Catherine, Jeannine...), il transmet le message à Michel qui fait suivre vers les autres classes.

Toutes ces personnes sont essentielles pour le bon fonctionnement. Elles s'occupent du nettoyage, de la garderie de midi et de 4 heures, de la vaisselle. Si elles le souhaitent, elles peuvent participer au Conseil. Jeannine qui fait la vaisselle et quelques remplacements pour les garderies, est présente chaque fois, fait des demandes, des rappels, des suggestions. Elle vient au Conseil et demande chaque fois : « Où se met Alain ? C'est pour l'entendre avec ma bonne oreille ! »

Si un titulaire souhaite changer de classe, il doit le signaler dans le courant du mois de juin. Ce changement ne se fera que 14 mois plus tard, pour qu'il puisse se former durant l'année. Si aucun collègue n'accepte de permuter, c'est le tirage au sort qui s'en chargera ou Alain qui imposera sa décision après l'avoir justifiée.

Nous favorisons donc ce travail de définition de procédures transparentes. Il permet de vivre ensemble. Toute situation problématique, lorsqu'elle explose (parfois avec violence et douleur) nous oblige (nous permet !) de nous poser des questions sur le fonctionnement qui a fait naître cette situation perçue comme insupportable. Il faut soigner les causes, pas les volcans. Heureusement qu'ils peuvent exploser sans risque, car, sinon, ce serait encore plus violent. La vie confinée dans un climat tendu par le nombre et la puissance des forces en présence nécessite des garde-fous puissants et solides pour ne pas s'y engloutir.

Alain Desmarets, in Echeq à l'écheq n°119.