

LA DISCIPLINE

Jean-Claude LEBEAU

SOMMAIRE

1. Comment peut-on définir le mot "discipline" ?..... p. 2
2. Pourquoi un essai sur la discipline ?..... p. 3
3. L'enfant citoyen et les règles..... p. 4
 - Une question d'atmosphère...
 - Les grands principes
 - La mise en oeuvre
4. Quel rôle joue la motivation ?..... p. 8
5. Et les relations ?..... p. 12
 - La présence du maître
 - Le maître qui s'efface
 - L'enfant unique
 - Le rôle de la sanction
6. Et si les problèmes demeurent ?..... p. 17
 - Le contexte
 - Les repères de temps
 - Les repères dans les activités
 - Face au groupe
 - Les enfants "difficiles"
7. Conclusion..... p. 20

1. Comment peut-on définir le mot "discipline" en 1996 ?

Ce qu'en dit le dictionnaire Hachette :

discipline nf **I.1.** Domaine particulier de la connaissance ; matière d'enseignement. Les *disciplines scientifiques, littéraires*. **I.2.** Ensemble des règles de conduite imposées aux membres d'une collectivité pour assurer le bon fonctionnement de l'organisation sociale ; obéissance à ces règles. Sanctionner *un manquement à la discipline*. **I.3.** Règle que l'on s'impose. *Sportif qui s'astreint à une discipline rigoureuse*.
II.1. Fouet dont on se servait comme instrument de pénitence ou de mortification. *Se donner la discipline*.

Le mot est lourd de sens caché et chargé de connotations. On l'associe plus ou moins consciemment au registre de la rigueur illustrée aussi bien par le fouet de la pénitence que par le "bataillon disciplinaire" ou encore l'expression "une discipline de fer".

Peut-être l'École elle-même, par le passé (malheureusement pas si éloigné qu'on ne s'en souvienne), a-t-elle usé (abusé ?) sans modération du bonnet d'âne, du bon-point, et autres coups de règle appliqués avec précision sur l'extrémité des doigts joints. Il n'y a encore pas si longtemps, le "bon maître" était celui "qui savait se faire obéir" : il est vrai qu'il n'était pas encore question de *mettre l'enfant au centre du système éducatif*. La politique pratiquée ressemblait plutôt à la technique de l'entonnoir : emplir de connaissances les jeunes têtes blondes en les tenant bien (les têtes et le reste) pendant l'opération, tout le reste n'était que faiblesse et perte de temps. On me rétorquera que, quand même, on a connu aussi de ces instituteurs pleins de bonhomie et de patience qui vous donnent envie de "bien travailler" ne serait-ce que pour leur faire plaisir... J'en conviens mais proportionnellement, combien étaient-ils avant les années 70 ?

Au cours de cet essai, il sera bien question de la discipline en tant que "*Ensemble des règles de conduite imposées aux membres d'une collectivité pour assurer le bon fonctionnement de l'organisation sociale ; obéissance à ces règles.*"

Pour que la collectivité "classe" ait un bon fonctionnement social, ses membres doivent obéir aux règles de conduite qui leur sont imposées (ne serait-ce que par la sécurité par exemple). Cette définition de la discipline, si l'on ne retient que le sens premier des mots qui la composent, paraît donc s'appliquer à notre propos.

Cependant, il faut avoir à l'esprit qu'une classe n'est pas une communauté sociale achevée. C'est à l'école que les enfants peuvent s'approprier, en situation, les règles de conduite qui régissent notre société. Avant l'avènement de l'Éducation à la citoyenneté, on considérait que ce temps de l'école devait être mis à profit pour inculquer les règles sociales aux enfants, futurs citoyens. Aujourd'hui, fait de société, face à la montée de l'individualisme, de l'intolérance, de la marginalisation, de la violence, on préfère parler **d'apprentissage de la vie collective** :

"L'élève sera capable de comprendre et respecter, à l'école et hors de l'école, les règles de vie qu'auront développées l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé ainsi que l'éducation à la consommation et à la sécurité. Ces domaines, qui ne sauraient être érigés en disciplines, sont abordés dans le cadre de l'ensemble des champs disciplinaires." (Programme de l'école primaire, p.84)

L'enseignant n'est donc plus seulement celui qui transmet le savoir en faisant respecter le règlement. Il a aussi un rôle d'éducateur car le règlement lui-même devient objet d'enseignement. Il est en quelque sorte un médiateur entre la discipline et les enfants, comme il peut l'être entre le savoir et les élèves.

En tenant compte de toutes ces données, je proposerai donc une définition du mot "discipline" appliqué au cadre de l'école :

C'est un comportement responsable attendu des individus. Il est déterminé par un tissu de relations sociales qui permet à chacun de connaître son rôle (droits et devoirs) et celui des autres, de savoir si tel ou tel comportement est en accord avec les codes explicites ou implicites qui régissent le groupe et d'agir en conséquence.

2. Pourquoi un essai sur la discipline ?

Les problèmes qui se posent à l'enseignant dans la pratique de son métier peuvent schématiquement (et peut-être un peu arbitrairement, comme à chaque fois qu'on simplifie) se classer en deux familles de problèmes : ceux qui relèvent des contenus d'enseignement et ceux, plus sournois qui sont liés à la conduite de classe (on dit "conduire une classe", comme "conduire une voiture").

Sur les premiers, nous ne nous étendrons pas, le remède est généralement disciplinaire mais au sens I.1 du dictionnaire Hachette (voir plus haut).

Les problèmes qui relèvent de la conduite de classe ne peuvent que difficilement être abordés de manière formelle ou théorique. Il y a bien les grands principes dont les noms sont tellement employés qu'ils finissent par en perdre leur sens profond : telle "*autonomie*" ou telle "*responsabilisation*" méritent-elles toujours l'appellation d'origine ?

Qui peut prétendre que l'enseignant, aujourd'hui comme hier, peut remplir son rôle sans tenir compte du climat affectif de sa classe ? Comment éduquer les futurs citoyens (cette expression n'est pas qu'une mode) sans prendre en compte leurs désirs ? On veut tendre vers le *respect*¹ des règles sociales à l'école, il faut donc sans cesse oeuvrer pour qu'elles soient acceptées, c'est à dire comprises.

Dès lors que l'enseignant admet ce principe de l'acceptation des règles par ses élèves, il peut s'exposer à deux difficultés majeures :

¹ Le dictionnaire évoque l'"obéissance" mais les dictionnaires suivent l'évolution de la langue, ils ne la devancent jamais...

- il renonce à utiliser le traditionnel système "carotte / bâton", qui a fait ses sinistres preuves ;
- il perd le statut de "Tout-Puissant" puisque devant expliquer des règles démocratiques, il se doit de les appliquer lui-même ;

Comment va-t-il compenser la perte de ces atouts de poids, piliers de la pédagogie traditionnelle, schémas tellement classiques qu'ils en deviennent culturels (On admet encore souvent qu'un enfant bien élevé ne répond pas aux adultes, il doit obéir, écouter, se taire, ...) ?

Comment peut-il, sans être un enseignant laxiste ou démagogue, amener ses élèves à exercer une partie du "pouvoir" qui revenait au "maître" ?

Dans quelle mesure doit-il user de son autorité, de son charisme ?

Cet essai tente de répondre à ces questions en faisant référence à des expériences de pratique de la classe.

3. L'enfant citoyen et les règles

- Une question d'atmosphère...

Il ne me paraît pas très utile ici de dresser un inventaire des règles de vie d'une classe ou encore d'élaborer un règlement-type car plus que la lettre, c'est l'esprit qui détermine le climat propice à la discipline.

Prenons un exemple : dans une classe vivante, les élèves prennent la parole sans discernement, le ton monte, la communication devient impossible. Le maître interrompt l'activité, il peut :

- Attendre ostensiblement le silence puis reprendre l'activité ;
- Demander aux enfants d'être plus à l'écoute ;
- Engager un cours d'éducation civique sur la règle, le respect de la parole de l'autre, la liberté de chacun qui s'arrête là où commence celle des autres, etc..., et suspendre l'activité interrompue ;
- Faire relire aux enfants pour la trentième fois la ligne du règlement de la classe qui spécifie pourtant *"Je ne dois pas parler en même temps que quelqu'un, je demande la parole en levant la main."*
- Manifester sa mauvaise humeur (souvent feinte mais pas toujours...) ;
- Punir les enfants les plus "bavards", ou seulement les menacer de punition et reprendre l'activité ;
- ...

On voit bien les degrés possibles dans la réaction du maître à une situation "d'indiscipline". On voit bien aussi combien il serait tentant de qualifier les unes de bonnes réactions et les autres de mauvaises, voire honteuses...

La réalité de la classe est tout autre, elle nous oblige souvent à recourir à des procédés qu'on réprouve dans l'absolu, comme par exemple, isoler un élève (pour

ne pas dire le mettre au coin). Il est de ces moments de la vie de la classe où la prévention ne suffit plus, de ces moments où le maître sort son képi de gendarme. Car la répression, même si elle nous répugne, est malheureusement nécessaire à l'évolution du groupe : quel crédit accorder à un meneur de jeu qui ne ferait pas respecter les règles ?

Nier cette évidence a conduit un certain nombre d'enseignants débutants à des situations de débordement, d'autant qu'un groupe "teste" toujours celui qui prétend le mener. S'ensuit inévitablement, un sentiment d'impuissance et de culpabilité qui renforce l'inhibition lors des expériences suivantes. Cette spirale peut être interrompue facilement mais, à tout prendre, mieux vaut faire l'économie de cette dépense d'énergie.

La classe idéale où le maître n'élève jamais la voix, où les élèves respectent à tout moment les règles de vie, où l'ambiance est toujours sereine, cette classe calme et studieuse n'existe pas (en tout cas pas à ma connaissance). Ou, pour mieux dire, elle n'existe que comme un point de mire qu'on pourrait approcher et même atteindre à certains moments privilégiés mais jamais pour très longtemps. L'essentiel de l'effort du maître et des enfants consiste à s'en approcher le plus possible.

L'application de règles "à la lettre" supposerait que le règlement soit considéré comme infaillible et immuable. Or, ce n'est pas le cas. Si l'on veut que les élèves se l'approprient, ils doivent pouvoir le critiquer, l'amender, le compléter. On doit alors considérer le règlement comme un matériau, comme une base de travail.

Du même coup, on dédramatise la "faute" qui devient "erreur". L'élève qui ne respecte pas les règles n'est plus alors un "hors-la-loi" mais quelqu'un qui se trompe. Il ne s'agit plus de le rejeter pour préserver le groupe mais de faire en sorte qu'il s'y intègre, ce qui peut passer par un isolement provisoire.

Reprenons l'exemple de l'élève que l'on "met au coin" :

- dans le premier cas, le discours du maître est le suivant :

"- Tu es méchant parce que tu gênes la classe, on ne peut pas continuer à travailler si tu es avec nous, tu es éliminé, tu reviendras quand je te le dirai."

Il s'appuie sur la loi qui n'a pas été respectée, sur la nécessité de neutraliser les éléments qui ne correspondent pas aux critères définissant "l'élève normal" pouvant participer à la "classe idéale" qu'on a évoquée plus haut. Il s'appuie enfin sur un jugement de valeur et atteint l'enfant dans ce qu'il a de plus personnel et de plus sensible : l'image qu'il a de lui, l'intention est de blesser (même si elle n'est pas avouée).

- dans le second cas :

"- Tu ne respectes pas les règles. Ton comportement gêne la classe, on ne peut pas continuer ainsi. Tu vas sortir un petit moment du groupe. De là où tu es, tu peux regarder et écouter ce qui se passe mais tu n'as pas le droit d'intervenir. Quand tu te sentiras capable de revenir, tu reviendras."

Le discours du maître s'appuie alors sur la nécessité de s'intégrer au groupe et sur la capacité de l'élève à analyser son comportement. La notion de culpabilité est présente dans ce discours, mais elle est liée à un comportement qui peut et doit

évoluer (on lui en donne les moyens) et non au caractère, à la personnalité de l'enfant. Ce n'est pas parce qu'il est "vilain" qu'il est isolé mais parce qu'il n'est pas prêt à travailler, à lui de faire en sorte de le devenir, avec l'aide des autres.

Dans ces deux cas, pour une même sanction, les fondements sont diamétralement opposés, on peut en dire autant des conséquences : on devine bien lequel de ces deux enfants a le plus de chances d'améliorer son comportement.

- Les grands principes

Donc, plutôt qu'établir un règlement-type, je préfère essayer de faire un inventaire des grands principes, souvent non dits, qui sous-tendent les relations dans le groupe entre le maître et ses élèves.

Commençons par le point de vue du meneur du groupe : le maître...

... sur lui-même :

- je dois rester maître de la situation, ne pas me faire déborder ;
- ma parole doit se faire entendre ;
- je suis responsable du groupe, mais je n'ai que les droits et les devoirs inhérents à ma fonction.

... sur les enfants :

- chaque enfant est une personne et à ce titre a droit au respect (le mien et celui de ses pairs) ;
- chacun peut faire valoir ses droits mais aussi doit assumer ses devoirs et respecter les règles.

- Celui de l'enfant...

... sur le maître :

- il propose, relance, organise les projets de la classe ;
- c'est son métier de m'aider en cas de difficulté dans mon travail ou dans mes relations avec les autres ;
- il fait appliquer les règles de vie : il peut sanctionner si elles ne sont pas respectées;

... sur les enfants :

- nous sommes à l'école pour apprendre ce dont nous avons besoin pour devenir "grands", pour apprendre à nous passer de l'aide des adultes.
- tous les enfants apprennent les mêmes choses mais pas en même temps, il arrive que certains aillent vite, d'autres lentement ;
- parfois, on peut aider ou se faire aider pour progresser.

- La mise en oeuvre

Ces principes de base sont énoncés et discutés régulièrement avec le groupe : ils trouvent des illustrations à tout moment dans la vie de la classe. Dans de nombreux cas, les enfants sont amenés à réfléchir sur tel ou tel problème (cela peut aller de l'aménagement de la règle d'un jeu en éducation physique à la violence dans la cour de récréation...) et à proposer des solutions, qui sont elles-mêmes pesées et discutées dans le groupe.

Les enfants découvrent ainsi que les règles sont nécessaires, c'est évident, mais ils prennent conscience également qu'on peut les améliorer, les aménager en fonction de leur effet ou d'une situation nouvelle. C'est là, la clé de l'apprentissage : ils adoptent une attitude critique face à leur environnement à deux niveaux complémentaires qui sont le jugement et l'action. Lors de cette réflexion sur les règles, ils apprennent à observer, à analyser les situations de vie, le milieu dans lequel ils évoluent et, surtout, à tirer les conséquences de ces observations pour agir sur leur milieu de vie.

Mais ce discours sur les règles, pour nécessaire qu'il soit n'est rien sans un certain "esprit des lois" vécu au quotidien, les principes de base énoncés plus haut sont les règles des règles, elles doivent être intégrées sans équivoque par les membres du groupe, sans quoi on risque bien de n'instituer qu'une parodie de socialisation. Ces principes sont rappelés, assez fréquemment, lors de situations de vie, ils doivent devenir latents et presque "visibles" dans les comportements des individus.

Un exemple : lors d'une activité collective, un enfant se trompe ouvertement devant le groupe, le comportement des autres est alors très significatif :

- ils peuvent l'aider ;
- ils peuvent laisser le maître l'aider en écoutant les explications (ce qui ne peut nuire à personne car lors d'une telle activité, elles ne peuvent être que ponctuelles) ;
- ils peuvent se moquer, car eux n'auraient pas fait cette erreur.

Dans tous les cas, l'attitude du maître est capitale, c'est sa réaction (pas nécessairement verbale) qui va encourager ou enrayer le comportement du groupe et faire en sorte qu'il sera reproduit ou banni lorsqu'une situation analogue se présentera.

Dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, ce n'est que dans la répétition que les progrès peuvent être observés et rien n'est jamais complètement acquis.

4. Quel rôle joue la motivation ?

Cette "atmosphère sociale", que l'on a sans cesse en point de mire serait donc le fruit d'un travail spécifique sur la règle. En réalité, elle est aussi la conséquence, et/ou peut-être la cause d'une attitude encore plus significative que le respect des règles, qui n'est pas en soit une raison de vivre (même six heures par

jour), il s'agit de la **conscience des apprentissages**. Elle n'est malheureusement pas une condition suffisante de réussite, elle est néanmoins nécessaire. On sait aujourd'hui que pour qu'un enfant "réussisse" à l'école, il faut qu'il sache ce qu'elle peut lui apporter.

Il est vrai que certains enfants, en particulier dans les petites classes, travaillent autant pour faire plaisir au maître ou aux parents que pour apprendre. On voit l'effet pervers d'un enseignement où il faudrait séduire son public pour l'amener à accomplir des tâches qui l'enrichiraient pour ainsi dire à son insu. Comment alors parler de responsabilisation, de construction de la personnalité ?

Sans nier l'importance des relations sociales, sans renier le rôle capital de l'affectif (sécurité, motivation, plaisir de découvrir,...), il faut bien admettre que le but premier de l'école n'est pas le plaisir, mais l'élévation de l'individu (même si l'élève est avant tout un enfant). Bien entendu, si on peut prendre du plaisir à apprendre, à travailler, alors pourquoi s'en priver ?

Or, les enfants n'ont pas toujours bien conscience de cette fonction de l'école. Peut-être n'en perçoivent-ils que ce qui est le plus visible, comme se mettre en rang, se taire, écouter, lire, écrire, obéir au maître ? Il est d'ailleurs très instructif de leur poser la question. Comment pourraient-ils adopter le comportement responsable que l'école attend, si précisément, ils ne savent pas ce pourquoi ils y sont ?

Il s'agit de définir le projet à long terme : l'enfant ne vient pas à l'école pour obéir, se taire, écouter, il n'y vient pas seulement pour y apprendre à lire, à écrire, à connaître les sciences, ... Il vient pour grandir, prendre des responsabilités, devenir autonome. Tous les apprentissages qu'il va y effectuer seront dirigés vers ce même but. On veut qu'il adopte un comportement raisonnable, responsable, autonome, alors faisons en sorte qu'il sache pourquoi et qu'il oeuvre lui aussi dans ce sens de la conquête de l'autonomie.

Comme pour les règles, deux approches complémentaires sont nécessaires : le discours et le vécu.

- Dans le discours, cette notion doit être abordée de façon simple : dès le début de l'année puis régulièrement, on évoque avec les enfants le "pourquoi" de l'école. Il est étonnant, de constater à quel point ils ont une vision floue ou stéréotypée des raisons pour lesquelles ils sont à l'école et de ce qu'elle peut leur apporter (...pour apprendre à lire, pour avoir un métier plus tard, parce que c'est obligé, ...).

- Pour ce qui est du vécu, c'est plus délicat. L'enseignant a tout d'abord intérêt à démystifier les rôles en jouant la transparence. Il doit être crédible, donc sincère. Les enfants doivent connaître tous les mécanismes sociaux qui les entourent.

Quelques exemples :

- Le directeur n'est pas le propriétaire de l'école, s'il ne veut pas qu'on arrache les feuilles des arbres de la cour, c'est parce que c'est son rôle de protéger l'école ;

- Si le maître se donne tant de mal pour que nous apprenions à lire, c'est peut-être parce qu'il nous aime bien, mais c'est aussi parce que c'est son métier, il est payé pour cela ;
- Lorsque les parents viennent parler avec le maître, il y a toujours au moins une partie de l'entretien en présence de l'enfant : on l'invite à donner ses impressions, son avis.

Si les rôles sont clairement définis, l'enfant se situera mieux dans cet environnement social qu'est l'école. S'il est assez facile d'éclairer les enfants sur les fonctions des adultes, qui s'expliquent presque d'elles-mêmes lorsqu'on parle des règles, en revanche, leur faire réellement prendre conscience de ce qu'eux-mêmes viennent faire à l'école prend souvent beaucoup plus de temps.

On n'apprend bien que ce que l'on a besoin d'apprendre, c'est la grande découverte de ces dernières décennies en matière de pédagogie. C'est bien souvent toute la difficulté de s'adresser à un groupe : le besoin n'est pas universel. On sait bien par exemple, que les enfants qui entrent au CP n'ont pas tous besoin d'apprendre à lire, l'un parce qu'il ne voit personne lire autour de lui, un autre parce qu'il est en concurrence avec un petit frère pour capter l'attention de sa mère et ne veut pas grandir, un autre encore parce qu'il a peur que ses parents ne lui lisent plus son histoire, au moment du coucher quand il saura le faire lui-même, ...

Le premier des objectifs pédagogiques est d'amener les élèves à donner du sens à l'action d'apprendre en général : il s'agit de "devenir grand". Le chemin à parcourir n'est pas le même pour tous les enfants. Certains sont tout à fait prêts à comprendre l'intérêt de maîtriser telle ou telle notion, d'autres prennent tout apprentissage comme une brimade.

Dans ce rôle de médiateur entre les élèves et le savoir, l'enseignant rencontre un allié de taille : le "projet pédagogique". Il est le moyen de rendre concret le but à atteindre. C'est par lui que vient la motivation. Je parle ici de la véritable motivation : celle qui a pour objet l'apprentissage lui-même. Je ne parle pas du plaisir de faire des dictées, des opérations ou autres exercices, ce plaisir existe pour les élèves qui savent qu'ils "travaillent bien" et qui se le prouvent à chaque nouvel exercice. Je ne parle pas du plaisir de venir à l'école parce que la maîtresse est gentille ou pour jouer au foot avec les copains à la récréation. Je parle de l'envie de Faire (avec un grand F) pour apprendre et du désir d'apprendre pour Faire de mieux en mieux, il s'agit bien d'une conquête de l'autonomie.

"Projet pédagogique", voilà encore une expression qui, à force d'être utilisée, s'est entourée d'un halo de connotations, de tendances politico-pédagogiques, de pédantisme administratif... Et pourtant, que l'idée est grande : donner à l'enfant l'occasion de se projeter dans l'avenir en participant à une activité qui lui montre en grandeur réelle à quoi servent les apprentissages. Comment motiver mieux les élèves qu'en leur proposant de s'impliquer dans une action immédiate qui aura des conséquences à court terme sur leur vie ?

Le projet des projets, on l'a déjà vu plus haut, celui qui représente le but ultime, c'est savoir se débrouiller sans aide dans les situations de la vie courante. Ce qu'on peut traduire simplement pour des élèves jeunes par "devenir grand" ou "se passer des adultes".

Ce projet à long terme n'est pas des plus simples à intégrer pour les enfants. Peu importe, je pense qu'il faut le leur rappeler de temps à autre, quand l'occasion s'en présente.

"Est-ce que tu ne crois pas que tu devrais connaître les tables de multiplication pour calculer rapidement ? Comment font les adultes quand ils font des achats, ou quand ils doivent payer les places de cinéma pour toute la famille ?"

"Tu aimes qu'on te lise des histoires, imagines que tu saches lire, tu pourrais lire ce que tu veux, quand tu le veux."

Ce grand projet, raison de la présence des enfants à l'école, est relayé par d'autres, plus modestes mais beaucoup plus concrets, qui ont une visée à court terme. C'est grâce à ces petits projets que les enfants peuvent mesurer le chemin parcouru.

"Au début du CE1, je savais lire des petites histoires, mais maintenant, à la fin de l'année, je suis capable de présenter une histoire après l'avoir lue."

"Maintenant, je suis capable d'écrire seul un reportage pour le journal de la classe."

"J'ai appris à écrire une lettre pour demander une information"

...

Lorsque dans une classe, les enfants savent pourquoi ils sont là, ce qu'ils vont apprendre et ce qu'ils vont faire concrètement, ils sont en "état d'attente" par rapport à l'école. Cet état d'attente est le premier but à atteindre. Plus le groupe "attend" du temps de classe et moins le rôle du rapport de force avec l'enseignant est important. L'avantage du projet est alors double : d'une part les enfants se représentent mieux l'apprentissage à effectuer et d'autre part ils adhèrent plus facilement aux activités proposées, ce qui n'est pas négligeable pour l'enseignant : il économise un peu de son énergie. Ce n'est pas parce que le maître se met ou va se mettre en colère que les enfants sont attentifs, mais parce qu'il faut entendre la consigne qui permettra de réaliser telle ou telle tâche. Nous sommes toujours dans la perspective de la classe idéale imaginaire évoquée plus haut : il est bien évident qu'on obtient jamais un tel résultat dans la pratique, mais on peut infléchir le comportement d'un groupe de façon très sensible seulement en s'appuyant sur ce climat de responsabilisation.

Voici en illustration, quelques exemples concrets d'organisations de classe qui peuvent contribuer à créer ce climat :

Le programme de la journée : chaque matin, le programme des activités est affiché au tableau. Les enfants en prennent connaissance et peuvent ainsi se faire une image "a priori" de leur journée de classe. Lorsqu'une activité est achevée, on fait une marque au tableau. A la fin de la journée, il est facile de dresser un bilan : on l'a sous les yeux. Les enfants sont ainsi associés à l'organisation, l'enseignant ne laisse plus croire aux enfants qu'il détient le pouvoir de choisir pour eux les activités. Elles sont toujours justifiées par les programmes, aux yeux des parents, bien sûr, mais aussi pour les enfants : le sport, par exemple, n'est pas une récompense pour

une classe qui a été sage, mais une activité obligée où on apprend à se déplacer, à être adroit, à jouer en équipe, ... En EPS, comme dans d'autres domaines, il est beaucoup plus facile de "canaliser" une classe qui sait qu'elle apprend, même en jouant, qu'une classe qui jouit d'une récompense aussi inespérée qu'aléatoire ("*Je vous ferai faire du sport si vous êtes sages et s'il nous reste du temps...*").

La prise en charge des tâches matérielles :

Les services sont attribués pour la semaine. De l'arrosage des plantations jusqu'à la mise à jour du calendrier collectif en passant par la distribution des cahiers, le travail ne manque pas dans une classe. Voilà un moment de vie important, où chacun a un rôle à jouer, où la discipline joue d'elle-même :

- "Je suis tout seul pour distribuer toutes les feuilles, qui est de service avec moi ?"
- La classe fait silence (y compris le maître) car Sonia a frappé avec la brosse sur le tableau, c'est qu'elle a besoin qu'on l'écoute pour faire l'appel pour la cantine !
- Yann n'a pas noté le bulletin météo au tableau, les autres enfants le rappellent (courtoisement) à l'ordre : ils ne peuvent pas compléter leur relevé individuel.

L'organisation de l'espace :

- Les interactions sont facilitées par certaines dispositions du mobilier. Il est important de prévoir une possibilité de communication en petits groupes pour les activités de recherche en sciences, en géographie mais aussi en mathématiques, en lecture, en production d'écrits.

- Une certaine responsabilisation ne va pas sans une relative liberté de déplacement : pour tailler un crayon ou pour prendre un exercice dans un fichier par exemple.

- Quand on en a la possibilité, un coin de regroupement où les individus sont proches physiquement les uns des autres (ce qui les oblige à se tolérer, à se faire accepter) donne une autre dimension à la discipline : on s'y retrouve pour lire un conte, pour parler, pour montrer un objet que l'on a apporté, pour apprendre une poésie, pour chanter, ... Là, l'enseignant, s'il reste comme toujours le "responsable", se fait néanmoins un peu complice et partage avec ses élèves des moments moins formels que lorsqu'il est devant son tableau et pouvant contribuer à le rendre plus accessible, plus compréhensible, peut-être plus "humain".

5. Et les relations ?

- La présence du maître

C'est justement là que se trouve le noeud du problème. Un enseignant peut appliquer mille et un conseils glanés dans des manuels pédagogiques ou prodigués par des collègues avenants, il peut soigner son "look" et travailler sa voix, il peut passer des heures et des heures à peaufiner son cahier-journal, s'il ne s'implique pas, s'il n'est pas lui-même, avec son caractère, ses défauts (le moins possible), ses qualités, son humour, alors quelque chose manquera à sa crédibilité. Et tôt ou tard, le verni se fendillera et le naturel reviendra au galop. Voilà pourquoi il est si difficile d'aborder ce sujet, voilà pourquoi si peu d'ouvrages en parlent de façon pratique : c'est que chacun doit y mettre sa propre personnalité.

Non, la qualité première de l'enseignant n'est pas sa légendaire patience : ce serait plutôt son énergie, son enthousiasme communicatif. Pour conduire les enfants là où il doit les emmener :

- Il peut leur expliquer par où passer tout en restant derrière eux ;
- Il peut passer devant et leur demander de le suivre en mettant leurs pas dans les siens ;
- Il peut aussi les guider tout en marchant à leurs côtés.

Quelle que soit sa position par rapport aux enfants et par rapport au savoir (le mieux est sans doute d'en changer pour varier les perspectives), il doit se faire entendre. Il n'y a pas plus de deux manières de faire en sorte que quelqu'un vous suive : soit vous le contraignez par la menace, et vous faudra être fort et infaillible ; soit vous lui donnez de bonnes raisons de vous accompagner et vous faudra être persuasif et attentif.

Etre convaincu du bien fondé de sa fonction (mission) ne suffit pas, encore faut-il avoir des arguments.

Pourquoi les enfants désireraient-ils apprendre telle notion ou tel comportement ?

Quel est leur intérêt ?

Comment leur faire comprendre avec des mots simples ?

A partir de quels exemples peuvent-ils découvrir la nécessité d'un apprentissage ?

Les réponses à certaines de ces questions sont souvent un bon point de départ pour une série d'activités avec les élèves.

Exemple : le cahier de règles de français.

Dans cette classe de CE1, lors des activités de production d'écrit, les enfants font beaucoup d'erreurs. Or, leurs textes sont publiés dans le journal de classe ou bien envoyés à des correspondants : il faut faire le moins d'erreurs possible. On pourrait continuer comme l'an dernier, au CP : le maître pourrait corriger les textes. On est au CE1, le maître explique que dans cette classe, pour devenir de plus en plus autonomes, les enfants doivent commencer à corriger eux-mêmes leurs erreurs pour apprendre à ne plus en faire un jour. Les règles illustrées, choisies par le maître sont toutes consignées dans un cahier individuel qui sert d'outil pour écrire. Les règles sont vues au premier trimestre (plus ou moins rapidement selon les notions), de façon à être utilisées lors des travaux d'écriture par les enfants. Dans un premier temps, pour faciliter la correction par l'enfant, le maître guide la recherche en notant la référence de la règle à appliquer à côté de l'erreur soulignée. Par la suite, dans la plupart des cas, il suffira de souligner l'erreur. A la fin de l'année, les enfants auront appris toutes les règles au "programme" du CE1 et sauront appliquer les plus utiles, sinon spontanément, du moins en correction de leurs écrits. L'objectif aura été atteint sans qu'on ait perdu de vue le sens de l'apprentissage : les règles sont nécessaires et apprendre à les connaître pour mieux les utiliser est une démarche naturelle. Ce qui signifie pas que les enfants prennent beaucoup de plaisir à apprendre la conjugaison ou la grammaire, mais qu'ils savent pourquoi ils le font. Cet apprentissage, associé aux activités de production, est justifié à leurs yeux, ils s'y impliquent plus facilement.

Dans cet exemple, le rôle du maître a été :

- de montrer l'intérêt pour le groupe et pour les individus de l'apprentissage et des activités (au début et tout au long de l'année) ;
- d'adapter et d'organiser les contenus d'apprentissages (règles) ;
- de prévoir les supports (cahier individuel, affichage) ;
- d'organiser les activités (découverte des règles, exercices d'entraînement, correction des écrits) ;

On le voit bien ici, il lui faut des connaissances didactiques, sans quoi les règles ou les exercices d'entraînement peuvent être inadaptés : trop faciles ou trop difficiles ou bien encore inefficaces. Mais il reste que le point de départ de son travail, c'est l'aptitude à communiquer son enthousiasme pour un enseignement, non pas pour ce qu'il est mais pour ce qu'il peut apporter : savoir écrire seul quand on a sept ans, ce n'est pas rien (encore faut-il que cela serve effectivement).

- Le maître qui s'efface

Si tout va bien, cet enthousiasme communicatif, cette force de persuasion, ce charisme que possède l'enseignant lui permet de "tenir" sa classe. Il sait se faire entendre, imposer les règles nécessaires au bon fonctionnement du groupe, il sait éviter les écarts et les débordements de ses élèves, même les moins disciplinés.

Comment peut-il être sûr que ses élèves ont intégré ce comportement de respect des règles ? Comment peut-il savoir si ses élèves sont disciplinés parce qu'il ont compris que c'est nécessaire ou seulement parce que c'est lui, l'enseignant qui verrouille les écarts ? Comment réagirait le groupe sans le contrôle permanent de son autorité ?

Le seul moyen de mettre les enfants en situation, pour cet apprentissage comme pour les autres, c'est de l'amener à réagir seul, ou en tout cas, sans l'aide de l'adulte. Il ne s'agit pas de laisser le groupe sans surveillance, ce qui serait une faute professionnelle, mais de prendre ses distances en confiant une tâche à des petits groupes d'enfants et d'observer leur organisation, l'élaboration de règles internes, le respect de règles élémentaires.

Exemple : par groupes de quatre, les enfants doivent annoter une carte d'Europe muette (une feuille par groupe).

- Dans l'un des groupes, un enfant est choisi comme secrétaire, un autre cherche des informations dans son livre de géographie, un autre utilise un dictionnaire, le troisième a trouvé une planisphère dans le coin bibliothèque, chaque information est communiquée au secrétaire. Lorsque la carte est complétée, une vérification collective est effectuée. Le tout dans une ambiance calme (les enfants parlent à voix basse) ;

- Dans un autre groupe, la carte circule et chacun y note les noms de pays qu'il connaît. Un enfant se trompe : les autres refusent de lui passer à nouveau la feuille, la tension monte, le ton aussi. Le maître est obligé d'intervenir pour rétablir l'activité et rappeler les règles d'entraide ;

- Dans un autre groupe, on frise l'émeute. Chacun veut la feuille parce que lui, il sait ce qu'il faut écrire. Celui qui l'a enfin obtenue (elle est un peu froissée), ne veut plus la lâcher. L'activité ne peut reprendre que si le maître intervient rapidement et fait

établir des règles par le groupe qui précisent un rôle pour chacun ou un "tour de rôle" par exemple.

- A la fin de l'activité, lorsqu'on met en commun les résultats des différents groupes, le maître en profite pour faire également un point sur l'organisation : savoir comment se sont organisés les groupes qui ont réussi à compléter leur carte peut être utile pour un prochain travail. En précisant l'organisation matérielle de son groupe pendant l'activité, on est presque forcé d'évoquer les relations entre les individus : le maître fait remarquer ce point en particulier.

- L'enfant unique

La plus grande partie du temps d'enseignement est consacrée aux activités de groupes, grands ou petits. C'est incontournable : dans un souci d'efficacité, on ne peut pas individualiser les relations très souvent. Il n'est d'ailleurs pas certain que cela serait souhaitable : la socialisation passe par la prise de conscience par l'individu qu'il fait partie d'un groupe social. Cependant, les réactions d'opposition de certains élèves montrent un refus plus ou moins conscient d'intégration sociale. Le moyen le plus évident de rébellion sociale à l'école est le non respect des règles.

Maxime est au CE1. Il ne participait pas aux activités de lui-même. Il fallait le solliciter sans cesse. Dans le travail écrit, il était extrêmement lent. Il s'échappait constamment de l'activité, pas pour jouer, pour rêver ou attendre (attendre quoi ?). Comme réaction aux contraintes de l'école, il avait adopté la passivité : "j'attends que ça se passe...". C'était facile tant que le discours du maître était adressé au groupe : il lui suffisait de considérer qu'il ne faisait pas partie du groupe, et ce discours ne pouvait plus l'atteindre, il n'y avait plus qu'à laisser les événements se dérouler sans lui.

Kévin aussi est au CE1. C'est un enfant "vivant" comme on dit, de ceux qui rendent la vie de classe souvent difficile. Lui non plus n'avait pas parfaitement conscience de faire partie du groupe. Il refusait d'ailleurs toute consigne collective : il ne les entendait pas. Au moment de passer à la réalisation d'un exercice collectif, alors que tout le monde se mettait au travail, Kévin allait tailler son crayon, cachait la gomme de son voisin... et lorsqu'on lui demandait de dire ce qu'il fallait faire, il en était tout simplement incapable, comme s'il avait été absent lors de la phase de préparation du travail.

Maxime et Kévin ne sont pas des "cas exceptionnels" : dans chaque classe, on peut trouver des enfants qui correspondent à leur description. On invoque souvent des causes extérieures à l'école pour tenter d'expliquer ces comportements déroutants : l'environnement social pauvre, le milieu familial perturbé, le manque de maturité. L'ennui, c'est que l'école n'a que bien peu de prise sur ces causes. Elle ne peut que les constater, et encore, pas dans tous les cas : les relations avec les parents ne sont pas toujours très aisées.

On est en droit d'espérer, l'expérience l'a montré, que les difficultés scolaires de ces enfants peuvent en partie se résoudre en même temps que leurs difficultés sociales au sein de la classe. L'inverse fonctionne aussi : un élève en progrès sur le

plan scolaire, acquiert une confiance en lui qui lui permet de s'intégrer plus facilement au groupe.

Pour prendre la place qui lui revient dans cette société qu'est la classe, l'enfant a besoin de sentir qu'il n'y sera pas perdu, que sa propre personnalité continuera d'exister, que l'école n'a pas pour but de la nier, mais bien au contraire, de la valoriser, de l'enrichir.

Pour ces enfants qui posent des problèmes d'intégration et qu'on pourrait presque qualifier "d'asociaux", l'école est souvent le seul lieu, et pour certain le dernier, où ils peuvent apprendre les règles de la vie en société. La difficulté pour l'enseignant tient du fait qu'il doit s'adresser à ces enfants de façon individuelle sous peine d'être soit ignoré (cf. exemple de Maxime), soit "interpellé" (exemple de Kévin) par un comportement gênant.

Comment s'y prendre pour s'adresser à la fois au groupe et aux individus si différents qui le composent ?

Si l'enseignant s'adresse au groupe comme à une entité, sans montrer qu'il tient compte des individus, le message ne passe pas bien. C'est à cela que tient précisément le charisme : donner à chaque individu du groupe le sentiment que c'est à lui que l'on s'adresse.

La "bonne communication" utilise des techniques de base :
le maître ...

... adopte une attitude corporelle ouverte : pas de mains dans les poches, de bras croisés, les bras sont utilisés pour attirer l'attention, pour accompagner le discours (mime, schéma au tableau...);

... utilise les déplacements pour varier la source d'émission du son, pour se rapprocher physiquement des auditeurs : il leur montre qu'il est "présent" ;

... utilise le regard pour montrer aux auditeurs qu'il prend en compte les personnes tout en s'adressant au groupe (souvent, un regard adressé à temps à un enfant lors d'un temps collectif permet de faire l'économie d'un avertissement verbal) ;

... utilise correctement sa voix : il articule correctement, module l'intensité, le débit et la tonalité, ménage des silences pour surprendre et capter l'attention mais aussi pour laisser aux interlocuteurs le temps de s'approprier le message ;

... prend en compte sans délai les réactions individuelles de l'auditoire : main levée, signe d'agitation, aparté, ... ;

... s'assure que les auditeurs ont bien compris le discours : il peut tester en posant des questions, faire reformuler, demander un exemple ou un contre-exemple, ...

- Le rôle de la sanction

La sanction est une punition. Mais, encore une fois, le mot est associé à trop d'images négatives. Bonnet d'âne, oreilles tirées et autres coups de règles sur les doigts hantent la mémoire collective et le mot "sanction" conviendra mieux ici.

La sanction n'est jamais due à des mauvais résultats scolaires. Les enfants doivent le savoir : ils ne seront jamais pénalisés (pour ne pas dire "punis") parce qu'il n'ont pas bien compris une notion ou mal réalisé un exercice. Ceci est une condition de l'efficacité du travail de l'enseignant. Comment l'enfant en difficulté pourrait-il demander une quelconque aide au maître s'il craint une sanction, ou même seulement une manifestation d'impatience ou de mauvaise humeur ?

La sanction s'inscrit comme une conséquence logique et proportionnée du non respect d'une règle de vie. Elle ne se justifie pas par la colère du maître, même si elle l'accompagne quelquefois. D'ailleurs, le maître prend soin de toujours énoncer la cause d'une sanction.

- Tu ne peux pas travailler en groupe, tu gênes les enfants qui travaillent avec toi, et toi-même, tu ne travailles pas, tu vas travailler seul sur une table, j'irai te voir tout à l'heure.

- Tu as regardé le fichier de correction avant de faire tes exercices. Tous ces exercices ne t'ont servi à rien, puisque tu n'as pas réfléchi pour les faire. Tu vas donc tous les recommencer. Si tu as besoin d'aide, ne triche pas, viens me demander.

- Vous avez sali les toilettes de la cour en lançant de la boue sur les murs, voici un seau et des brosses pour nettoyer. C'est la deuxième fois que cela se produit, nous allons en parler avec vos parents.

Le statut "institutionnel" de la sanction permet de la séparer de la personne de l'enseignant. C'est lui qui évalue la "faute" et qui sanctionne, il se pose donc en juge. Etant le seul représentant de la "loi", il peut aussi être identifié à sa fonction. C'est la raison pour laquelle, il doit justifier ses actions. C'est aussi pourquoi il ne doit pas tenir "personnellement" rigueur à l'enfant de la faute commise.

L'an passé, lors d'un test individuel de lecture, j'avais posé ma montre chronomètre sur une table au fond de la classe. Après la récréation, la montre avait disparu. J'ai appris par hasard qui l'avait prise, c'était un élève de ma classe. L'élève a dû rapporter la montre, il n'a pas été puni, ses parents n'ont pas été prévenus, mais ma colère du moment a porté ses fruits, il me rapportait ensuite tout ce qu'il trouvait par terre, dans la cour ou dans la classe.

J'avoue que dans ce cas précis, je n'ai pas pu séparer mon rôle de responsable des règles de vie et celui de "victime", j'étais juge et partie. C'est souvent le cas dans les conflits. C'est difficile de l'éviter : on ne peut guère s'empêcher (malheureusement ou heureusement ?) de montrer de la mauvaise humeur lorsqu'un enfant tire les cheveux de son voisin ou lui "vole" ses ciseaux. Ce

qui est important, c'est que l'enfant ne soit pas identifié à sa faute : ce n'est pas lui qui est mauvais, c'est son acte. Il doit apprendre à se maîtriser pour ne pas le commettre à nouveau. Un enfant qui a conscience d'être "mauvais", ne croit pas pouvoir produire autre chose que de mauvais actes (tant sur le plan scolaire que sur le plan social). Il est très difficile de sortir de cette logique lorsqu'elle est installée. C'est là qu'interviennent la force de persuasion et la persévérance de l'enseignant.

6. Et si les problèmes demeurent ?

Comme toujours lorsqu'il s'agit d'influencer des comportements humains, on ne peut que se trouver confronté à des problèmes humains, donc souvent inextricables. Mais on peut s'appuyer sur une grande qualité humaine : l'adaptation. L'essentiel est d'oeuvrer dans le bon sens, de ne jamais renoncer à imposer ce qu'on croit indispensable au bon fonctionnement de sa classe, même si d'emblée cela semble difficile.

- Le contexte

Au moment d'analyser une situation critique, un point mérite une attention toute particulière : il arrive parfois qu'une situation d'indiscipline naisse d'une tension ressentie par le groupe. Ce stress peut avoir des causes obscures pour le maître, comme des rivalités entre enfants qui prennent de l'ampleur pendant les récréations (l'observation des enfants à ce moment est souvent très instructive), ou comme une dépression atmosphérique (les enfants y sont au moins aussi sensibles que les baromètres). Toutefois, il est utile de savoir que c'est parfois le maître lui-même qui provoque cette tension en ne répondant pas aux besoins légitimes de ses élèves. Donc, avant même de chercher des causes extérieures à une situation d'indiscipline, je pense qu'il faut se poser la question "Qu'est-ce que j'ai pu faire (ou ne pas faire), dire (ou ne pas dire), qui pourrait avoir déclenché cette situation ? Les besoins fondamentaux à ne pas négliger sous peine de déclencher des réactions d'opposition :

- Les repères de temps.

Un jeune enfant ne peut se concentrer que quelques minutes consécutives sur une même tâche. Passé ce laps de temps, les jambes s'agitent sous les tables (c'est paraît-il un moyen inconscient de réguler le rythme cardiaque), les bavardages ou les bâillements montrent au maître un tant soit peu observateur qu'il est temps d'abrégé la séquence ou d'en modifier le rythme s'il ne veut pas s'exposer à des réactions d'indiscipline à court ou moyen terme. Cela ne signifie pas qu'une séquence doive ne durer que ces quelques minutes pendant lesquelles l'enfant peut être pendu aux lèvres de son maître. Fort heureusement, il existe d'autres moyens de travailler : l'activité de l'enfant, lorsqu'elle est canalisée lui permet de varier les moyens d'appropriation d'une notion : "je regarde, j'écoute, j'essaie, je compare,

j'échange avec les autres, je produis une trace, je m'entraîne..." Plus les élèves sont jeunes, plus le rythme des activités des enfants doit être rapide. Au maître donc de penser à ces alternances lors de la préparation de ses séquences.

Les enfants sont très sensibles aussi aux changements dans l'organisation du temps. Ils se repèrent grâce à des rites qui représentent autant de jalons qui les rassurent. Il est bon de conserver l'ordre de ces rites, surtout dans les petites classes. Ainsi, chaque journée n'est pas tout à fait nouvelle, elle comporte des éléments connus. Il est plus facile pour les enfants d'adapter leur comportement dans ces conditions.

- Les repères dans les activités.

Je pense qu'il en va de même des activités : une notion nouvelle paraît difficile tant qu'on ne peut pas l'assimiler à quelque chose qu'on sait déjà. Cette situation est génératrice de stress. Cela peut être stimulant dans certains cas et sous certaines conditions, comme dans les jeux de casse-tête ou les situations problèmes qu'on peut s'amuser à décortiquer. Cependant, un enfant qui essaiera de résoudre des casse-tête toute une journée de classe, aura peut-être des raisons d'être instable, voire agressif. On sait qu'une des clés de l'efficacité en pédagogie tient à la mise en relation de connaissances acquises avec des éléments nouveaux. Plus cette relation est étroite, moins l'effort à fournir et le stress qui en résulte sont intenses. Il est impossible de dresser ici un inventaire des moyens pédagogiques qui facilitent cette mise en relation, il faudrait parler de *zone proximale de développement*, de *modes de représentation*, d'*images mentales*... Il en existe quand même un qui correspond bien à ce que j'ai déjà écrit : faire en sorte, avant même l'acte d'apprentissage, que l'enfant sache ce qu'il va apprendre et à quoi cela va lui servir dans un avenir relativement proche. En plus de la responsabilisation déjà évoquée, cela lui permet de mobiliser ses connaissances sur le sujet ou sur des sujets approchants et ainsi, de ne pas raisonner dans l'absolu mais par rapport à du concret.

Un exemple : Pour apprendre l'indicatif futur des verbes en ER au CE2, il me semble important que les enfants aient conscience de ce qu'ils vont y gagner : ils sauront écrire sans se tromper les verbes dans les textes au futur². Puis, avant d'essayer de leur faire mémoriser les tableaux de conjugaison du futur, tâche ingrate s'il en est, on peut leur demander de rassembler leurs connaissances sur le futur, d'une part mais aussi sur les verbes en ER dont il est question. C'est certes l'occasion pour les enfants et pour le maître de faire le point sur les acquis, mais c'est aussi un moment où on va parler des époques (passé, présent, futur), de terminaisons (tu -----es, nous -----ons, vous -----ez, ...), de l'infinitif. Ces connaissances vont largement faciliter l'appropriation de la nouvelle notion et diminuer la tension chez les élèves et les réactions qu'elle pourrait déclencher.

² Il faut bien sûr pour cela qu'ils aient l'occasion d'écrire...

- Face au groupe.

Dans les situations très difficiles, il est quelquefois urgent d'imposer sa présence au groupe avant de commencer à parler d'apprentissage. Certains groupes, ce sont des cas très exceptionnels, ne reconnaissent que les rapports de force. Le maître ne pourra être écouté que s'il dégage lui-même une autorité naturelle. Je pense qu'il ne faut ni avoir peur, ni avoir honte de faire jouer le rapport dominant / dominé : il suffit qu'il soit justifié et proportionné à la situation.

Etre grand et fort est un atout parmi d'autres mais ce n'est ni nécessaire, ni suffisant. Il est beaucoup plus efficace de bien maîtriser les bases de la communication énoncées plus haut, et de les mettre au service des valeurs que l'on veut imposer : les exigences doivent être bien définies, stables et elles doivent bien correspondre aux possibilités du groupe.

Ce qui est épuisant dans ces classes qui "dérivent" facilement, c'est que le maître est en permanence vigilant, donc sous tension, qu'il doit repérer et résoudre les conflits dès qu'ils apparaissent. Dans ces classes, encore plus qu'ailleurs, il est en permanence tiraillé entre ses deux rôles : la transmission du savoir et l'éducation sociale.

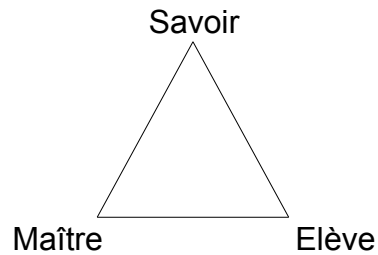
- Les enfants "difficiles"

Il arrive parfois que les rapports entre l'adulte et l'enfant deviennent tellement difficiles que rien ne semble pouvoir les améliorer. L'enseignant est trop impliqué dans le conflit avec l'enfant. Ce conflit peut prendre des proportions qui pourront nuire au rétablissement d'une bonne relation nécessaire après la résolution du conflit. Dans ce cas, heureusement rarissime, le seul salut est d'avoir recours à toutes les aides possibles :

- Les autres enseignants de l'école dans un premier temps peuvent aider à trouver des solutions (généralement, certains connaissent déjà l'enfant) ;
- Rencontrer les parents en entretien privé ou en réunion d'équipe éducative permet parfois de dégager des solutions (consultation d'un psychologue par exemple) ;
- En dernier recours, il reste à signaler l'enfant aux structures spécialisées afin que son cas soit débattu en commission. Si on doit en venir à cette décision, il faut le faire sans trop tarder car le délai est parfois long entre le signalement et la réunion de la commission (il paraît d'autant plus long que les problèmes vécus en classe sont graves).

7. Conclusion

Pour terminer ce mémoire sur une note synthétique, on peut remarquer que j'ai évoqué différents aspects d'une même réalité. En fait, il est toujours question d'une même valeur : le rapport au savoir.



Dans ce schéma, grand classique du genre, le Maître n'est qu'une éventuelle possibilité pour l'Elève d'accéder au Savoir. Cependant, ce dont il a été question tout au long de cet exposé, et ce que vivent quotidiennement les maîtres et les élèves (au pluriel et sans majuscules) ce sont les trois côtés du triangle. Ce sont les liens plus ou moins serrés, plus ou moins tendus, plus ou moins solides qui relient ces trois pôles. On dit souvent que le maître est un médiateur entre l'élève et le savoir, le terme me semble un peu neutre par rapport à la façon dont je considère la tâche. En cas de crise politique, le médiateur choisi pour régler un conflit est toujours une personne certes informée et écoutée par les deux parties en présence, mais elle doit rester indépendante et considérer les faits froidement, sans passion et même avec un certain recul. Dans notre cas, les choses me paraissent bien différentes : le maître est détenteur du savoir, il doit l'adapter, le rendre accessible à ses élèves et, dans le même temps, il doit leur faire partager son goût, voire son plaisir pour ce savoir. Dans ce cas, moins il apparaîtra impliqué personnellement dans sa tâche, moins il aura de chance de la réussir.