

Discipline scolaire : à qui le pouvoir ?

Sandra Droz

Les pratiques disciplinaires ont-elles réellement évolué ? Bien entendu, la fêrule et la verge ne sont plus à l'ordre du jour, mais le pouvoir disciplinaire appartient toujours au maître et à lui seul. Les frustrations des élèves sont bien réelles et tendent à s'amplifier. Cet état de fait correspond-il aux prescriptions légales en matière d'enseignement, ainsi qu'à la Convention relative aux droits de l'enfant ? Et surtout, correspond-il à l'image démocratique que veut donner l'école d'aujourd'hui ? Malheureusement, la réponse à ces questions est négative et il m'a semblé intéressant d'engager une réflexion quant à un éventuel «contre-pouvoir» capable de procéder à une redéfinition des rôles à l'intérieur de la classe. Ma route a croisé celle de la pédagogie institutionnelle.

Introduction

C'est dans la problématique du pouvoir que s'inscrit ce travail. Plus précisément, je m'intéresserai au pouvoir que détiennent les enseignants (du moins la majorité d'entre eux) en matière de discipline scolaire. Quelles ont été les pratiques disciplinaires à travers les siècles ? Qu'en est-il des pratiques actuelles ? Sont-elles conformes aux prescriptions légales en matière d'enseignement ? Une redéfinition des rôles à l'intérieur de la classe est-elle possible et avec quels outils ? Voici les questions auxquelles je vais tenter d'apporter une réponse.

Mais tout d'abord, il s'agit de définir précisément le concept de discipline : d'origine latine et de même racine que « disciple », le terme discipline est polysémique. En effet, si ce terme désigne une branche de la connaissance ou une matière d'étude, il a été par ailleurs porteur de nombreuses significations telles que la sanction, la douleur, l'instrument de châtiment, la direction morale, la règle de conduite pour faire régner l'ordre au sein d'une communauté ainsi que l'obéissance à cette règle.

Aujourd'hui, lorsque nous parlons de discipline, nous avons tendance non seulement à évoquer les règles et l'ordre qui en découle, mais encore les sanctions liées aux infractions. Bernard Douet (1987, p. 16) définit la discipline scolaire comme étant à la fois la règle et les méthodes : « le système disciplinaire et punitif concerne les différents interdits scolaires, les règlements et les méthodes employées pour les faire respecter : punitions, pressions diverses, etc. ». Pour cette raison, le concept a acquis pour beaucoup un sens quelque peu péjoratif.

Les règles et le type d'obéissance que la discipline postule sont relatifs à une collectivité donnée, vivant dans un temps historique déterminé, ainsi qu'aux corps sociaux qui y sont présents. Il existe une discipline familiale, ainsi qu'une discipline scolaire, militaire, religieuse, sportive, syndicale... On ne saurait donc parler de discipline indépendamment du contexte socio-historique où elle s'exerce.

Le propos de cet article se restreindra à traiter de la discipline scolaire telle qu'elle est pratiquée dans la majorité des classes des sociétés occidentales aux racines culturelles gréco-

latines et judéo-chrétiennes. Ma réflexion a été nourrie par divers ouvrages traitant de la discipline scolaire, ainsi que par de nombreux témoignages et informations « récoltés » en cours et séminaire tout au long de l'année universitaire 1998-1999.

Les pratiques disciplinaires, de l'école antique au XX^{ème} siècle finissant

« On ne peut faire la classe sans discipline. Elle apparaît comme consubstantielle à l'école, même si, tout au long de l'histoire ses 'figures' ont varié » (Petirinakis & al., 1997).

La période antique a vu les méthodes pédagogiques évoluer avec l'enseignement collectif, qu'améliore la présence du tableau mural. Mais la pratique ancienne fondée sur la violence demeure et, aux IV^{ème} et V^{ème} siècles, le terme de discipline sous entend la fêrule et l'éducation par la contrainte. La pratique se perpétue dans les périodes suivantes et l'éducation par la violence se retrouve chez les Germains, comme chez les Gaulois et les Gallo-romains. Les XI^{ème}, XII^{ème} et XIII^{ème} siècles voient ces méthodes se perpétuer. Les verges sont toujours utilisées pour les enfants de sept à douze ans. Aux XV^{ème} et XVI^{ème} siècles, les Jésuites ont été considérés comme des modèles éducatifs. Pour eux, la discipline correspond à une suite de règlements à respecter, dont le non-respect déclenche des sanctions. Cette conception correspond au dualisme de représentation de l'enfant : soit il est innocent et il faut le protéger du vice, soit il est perverti (péché originel) et il faut le corriger. Le fouet est l'instrument privilégié pour la correction.

Ce n'est qu'à partir du XVIII^{ème} siècle que les châtiments corporels sont critiqués. Le statut de l'enfant change et l'on considère qu'il est possible de l'instruire et de l'élever au rang d'adulte. Jean-Baptiste de La Salle critique celui qui pratique les châtiments corporels. Pour lui, le châtiment sert plus celui qui le donne que celui qui le subit.

Cependant, le système éducatif en place est toujours « magistro-centriste » et c'est le maître qui se situe au centre de l'acte éducatif. Il détient, seul, le pouvoir de décision et d'action. Afin de faire régner la discipline, le fonctionnement de la classe va être modélisé en termes de cellule, de place et de rang. Ce système a été théorisé et appliqué par Jean-Baptiste de La Salle dans sa célèbre *Conduite des écoles chrétiennes* et décrit par Michel Foucault (1975).

Le modèle de « l'homme-machine » traverse alors l'école avec un contrôle de l'activité et une structuration du temps ritualisés par des sonneries de cloches, par des frappés de mains et par « le signal » (J.-B. de La Salle). La surveillance est omniprésente et il s'agit de dresser pour éduquer. L'indiscipline va devenir une faute morale et l'on peut suggérer que les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles ont fourni à la pédagogie les arguments qui élèvent la discipline, et par conséquent la soumission, au rang de valeur. Michel Foucault nous montre très clairement que, à l'instar de la société, l'école du XVIII^{ème} siècle se militarise.

Le XIX^{ème} siècle sera celui des casernes-écoles. L'accent est porté sur le contrôle et la comparaison des élèves. Lignes et silence règnent, et la dépendance des élèves envers le maître est accentuée. Tout acte peut entraîner une punition qui relève de l'indiscipline ou de l'inaptitude. Or, si la punition d'un acte d'indiscipline a du sens dans cette militarisation, la punition d'un manque de connaissance crée une ambiguïté réelle. Cependant, le châtiment corporel est banni dans les textes officiels dès la fin du siècle.

Au début du XX^{ème} siècle, les désirs et les besoins de l'enfant vont tenir le centre des préoccupations de nouveaux pédagogues comme Decroly, Dewey, Freinet, Montessori... La discipline va alors se référer à la démocratie et se fonder sur deux valeurs en rapport dialectique : la liberté et la responsabilité. La discipline relève « naturellement » de l'autodiscipline et de l'autogestion et elle est générée par les membres de la communauté. Les rapports de pouvoir entre enseignant et enseigné en sont radicalement modifiés.

Si, à l'heure actuelle, ces courants autour de l'école active ou autogestionnaire ont pénétré par bribes l'enseignement traditionnel, ce dernier n'en reste pas moins fortement influencé par les « préceptes » issus du XIX^{ème} siècle. En effet, le contrôle, la comparaison et la sélection des élèves sont plus que jamais une réalité. De plus, le « magistro-centrisme », qui réduit les élèves à la plus grande passivité, est toujours d'actualité dans la majorité des classes.

Le « magistro-centrisme » toujours d'actualité à l'aube du XXI^{ème} siècle

« Aujourd'hui encore, l'acte pédagogique repose sur la parole du maître et établit ainsi une relation de dominant/dominé, fondée sur la différence des statuts et révélatrice de l'infériorité de l'élève. Le professeur sélectionne le savoir et les moyens d'y accéder. De plus, il dicte les règles, contrôle les comportements, tranche les sujets de dispute, supervise les relations humaines dans la classe et détermine les critères de ce qui est bon, vrai, beau, utile et correct ». Telle est la conclusion de Maria Teresa Estrela au terme de son *Etude sur l'indiscipline en classe*, publiée en 1986 (éd. 1994, p. 22).

Aujourd'hui encore la majorité des actes pédagogiques sont centrés sur la parole du maître. Ce dernier, afin de maintenir l'ordre, et ceci malgré les discours libertaires, va exiger de l'élève qu'il se taise, qu'il soit sage, attentif, obéissant et respectueux. Il va instituer un système de récompenses et de sanctions et va manipuler la compétition et l'émulation à l'intérieur de la classe. Dans un tel système, aucune responsabilité et aucune confiance ne sont accordées à l'élève.

Un tel fonctionnement à l'intérieur d'une classe va engendrer de multiples confusions, incompréhensions et donc frustrations pour les élèves. En effet, on demandera à ces derniers d'être soumis et dociles, mais aussi actifs et éveillés, conformes mais originaux, de développer une pensée personnelle, d'être curieux, mais aussi de se soumettre au programme et aux règles dictées par le « seul maître à bord ».

La frustration des élèves, également d'actualité

Il est réellement inquiétant de constater à quel point les frustrations des élèves sont toujours d'actualité lorsqu'il s'agit de discipline scolaire. En effet, les résultats d'un petit exercice réalisé lors du cours/séminaire le démontrent clairement. Il s'agissait de répondre aux deux affirmations suivantes : *J'aime l'école, parce que...* et *Je n'aime pas l'école, parce que...* Je signale tout d'abord que les étudiants ont été beaucoup plus éloquents lorsqu'il s'agissait d'exprimer pourquoi ils n'aimaient pas l'école. D'autre part, les réponses obtenues font état

d'une discipline scolaire extrêmement rigide et frustrante, dont ils ont fait l'expérience il n'y a pas si longtemps (cf. aussi p. 9).

Je n'aime pas l'école :

- ◇ *Pour son effet structurant qui réduit la spontanéité des émotions, de la création, des idées*
- ◇ *Parce que tout y est imposé*
- ◇ *A cause de certains professeurs qui aiment terroriser les enfants*
- ◇ *Pour ses humiliations*
- ◇ *A cause de son pouvoir répressif*
- ◇ *Parce qu'on y est puni pour des choses que l'on n'a pas faites*
- ◇ *Parce que la violence s'y installe*
- ◇ *Car la discipline, bien que nécessaire, s'y fait d'une manière très stricte et très rigide, pour que les enfants filent droit*
- ◇ *Car on se sent minuscule et surtout impuissant face au professeur détenteur de la connaissance et face à une institution*
- ◇ *Parce que je n'aime pas la possibilité qu'ont les professeurs de disposer des enfants à leur gré et de tout leur imposer*

Dans un deuxième temps, il s'agissait de décrire ***l'école de nos rêves***. Les réponses sont tout aussi révélatrices d'un certain malaise et d'aspirations à des méthodes différentes de celles de l'école traditionnelle actuelle :

- ◇ *Le professeur devrait avoir plus de temps pour dialoguer avec l'élève et le mettre en confiance*
- ◇ *Je souhaiterais une école exempte de professeurs terrorisants attachés à leur vieille méthode*
- ◇ *Que l'école soit plus souple, avec moins de règles strictes*
- ◇ *Une école où je ne me ferais pas punir pour des raisons quelquefois absolument ridicules, où je pourrais exprimer mes opinions sans craindre l'avis de l'adulte en face de moi*
- ◇ *Que l'élève ait du plaisir à fréquenter l'école et qu'il sache pourquoi il y est*
- ◇ *La classe déciderait des règlements à respecter et le professeur jouerait le rôle d'un observateur, arbitre, mais aussi participant. Il se soumettrait aux mêmes règles que les élèves*
- ◇ *Aucune « instance supérieure » toute puissante ne la dirigerait. La loi et les règles à respecter seraient l'œuvre de tous et la responsabilité de chacun*
- ◇ *L'école de mes rêves est une école qui interdit toute forme d'humiliation (punitions ridicules, interrogations orales forcées des élèves les plus faibles sous prétexte de faire participer)*
- ◇ *L'enfant devrait pouvoir devenir le maître de son éducation, puisqu'il est quand même le premier concerné*

Il apparaît très clairement que, tout au long de leur scolarité, ces élèves ont aspiré à plus de souplesse, à plus de dialogue, à plus de « conscience » de ce qu'ils faisaient à l'école, à plus de plaisir et surtout à plus de responsabilisation, en fait, à une « séparation des pouvoirs » entre enseignant et enseigné.

Pour mettre un terme à ce cahier de doléances, il fallait bien entendu aborder la question des sanctions. Voici donc la liste non exhaustive des diverses punitions ou répressions auxquelles les étudiants du cours/séminaire ont eu la joie de goûter durant leur scolarité :

Au coin avec un bonnet d'âne – tirer les cheveux – papier collant sur la bouche – mis sous le bureau de la maîtresse – mis dans la corbeille à papier – mis derrière la porte – tapes dans le dos – laver la bouche avec du savon et avaler le savon – menace de redoublement ou de placement dans une section inférieure – donner le rôle de concierge de la classe à un élève – faire la chaise invisible contre le mur – gifle – enfermé dans une armoire – lancer des projectiles contre les élèves (puck de hockey, taille-crayon métallique, craie, pots de colle,

cube en bois,...) – remarques ironiques ou humiliantes de la part de l’enseignant – heures de retenue – pensum – mauvaises notes injustifiées

Ces divers exemples entrent tout à fait dans le cadre de deux recherches, relativement récentes, effectuées respectivement par Bernard Defrance (1993) et Bernard Douet (1987). L’étude effectuée par ce dernier met en évidence l’administration des sanctions suivantes :

- ◇ 82 % : travail à refaire
- ◇ 79 % : réparation de l’acte incriminé
- ◇ 73 % : lignes d’écriture
- ◇ 56 % : verbes à conjuguer et copiages
- ◇ 44% : atteintes corporelles (gifles, pincements d’oreille, fessées)

Bernard Defrance de son côté donne les exemples suivants. Pour lui, les réflexions ironiques ou méprisantes d’un professeur constituent le premier degré de punition (op. cit., p. 12). D’autre part, il souligne le fait que, souvent, l’évaluation du travail et celle du comportement sont confondues : « la notation est souvent utilisée comme outil de moralisation des comportements » (Ibid., p. 28). Il rapporte aussi la liste effrayante des atteintes corporelles subies par ses élèves de terminale, tout au long de leur scolarité :

Tirer les cheveux par poignées – passer le pousse en appuyant fortement et en remontant sur les cheveux courts des tempes – barbouiller les cheveux, la figure, avec de la poussière de craie – écraser du chewing-gum dans les cheveux – tirer les oreilles ou les pincer – soulever de terre par les oreilles – fermer la bouche avec du ruban adhésif – claques derrière la tête – pincement des joues – coups de règle sur le bout des doigts, sur la paume ouverte, sur le dos, sur les fesses – fessées à la main, déculottés ou non – coups de pied au derrière – claques sur les cuisses – coups de badine sur les mollets (Ibid., pp. 40-41).

Il énumère enfin une liste de positions pénibles ou humiliantes :

À genoux sur une règle - au coin avec un bonnet d’âne – exhibitions diverses avec cahiers malpropres ou sous-vêtements souillés épinglés au dos ou à la poitrine – avec écriteau : « je suis un voleur » accroché au cou – station debout les deux pieds dans la corbeille à papier – enfermement dans une armoire – agenouillement sous un bureau – déshabillage et douche forcée (cours d’éducation physique) - immobilisations par attachement sur une chaise - à un radiateur, à un portemanteau (Ibid.).

Bien entendu, il ne faut pas être dupe de l’effet d’accumulation produit par cet inventaire ; d’un point de vue historique, la violence physique des éducateurs à l’égard des enfants a considérablement diminué (cf. B. Douet, op. cit., pp. 16-31). Cependant l’étude de Bernard Douet ainsi que les témoignages d’étudiants neuchâtelois démontrent que, bien loin d’avoir disparu dans un prétendu « laxisme généralisé », les punitions persistent et continuent d’être massivement pratiquées.

Il est surtout intéressant de constater que « ce recours constant aux punitions révèle chez les enseignants toute une conception sous-jacente des rapports au savoir, à l’autorité, toute une vision de l’enfant qu’il faut, peu ou prou, ‘dresser’ et qui, si on lui laissait ‘la bride sur le cou’, ne saurait évidemment que commettre les pires bêtises » (B. Defrance, op. cit., p. 47).

L'enquête de Bernard Douet évalue à 80 % la proportion des maîtres qui expriment, même avec diverses nuances, cette idéologie.

Pour clore ce constat inquiétant, je ne résiste pas à l'envie de faire part des « conseils » que certains chercheurs américains donnent aux enseignants, pour faire face aux problèmes d'indiscipline dans leur classe : « Il est plus efficace d'utiliser le commandement, plutôt que la requête, afin de s'assurer que l'élève ne puisse pas refuser et pour que l'enseignant ne soit pas piégé ». « La justification fournie immédiatement après le commandement tend à embrouiller le problème, fait dévier l'attention qui était centrée sur l'obéissance et augmente la probabilité que la désobéissance ait lieu ». « Ne répondez pas aux questions et aux commentaires de l'élève en ce qui a trait à la situation et, spécialement, n'argumentez pas avec l'élève. Si l'élève pose une question, ignorez-la ou répétez simplement ce qu'il faut faire » (H.M. Walker, 1994). J'espère de tout cœur que les enseignants ayant des difficultés disciplinaires dans leur classe n'iront pas chercher des réponses à leur problèmes chez les auteurs américains.

Au vu de ces différents constats et « résultats », il me paraît intéressant de se questionner quant à un éventuel « contre-pouvoir », capable de contrecarrer l'omnipotence de l'enseignant en matière de discipline scolaire, ainsi que l'absurdité et la cruauté de certaines sanctions.

Les pratiques disciplinaires actuelles sous la loupe de la législation neuchâteloise et de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Un premier élément de contre-pouvoir semble se trouver dans la législation neuchâteloise en matière d'enseignement obligatoire et plus précisément dans les articles suivants :

Loi sur l'organisation scolaire, 28 mars 1984

Art.10

- 1) Les écoles primaires et secondaires dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des *connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale* et professionnelle.
- 2) Elles contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à *l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités.*
- 3) Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves.

Art. 41

- 1) Le personnel enseignant exerce ses fonctions *dans le respect des institutions du pays.*
- 2) Il observe la neutralité de l'enseignement aux points de vue politique et religieux en s'abstenant toute attitude partisane.
- 3) *Il développe le sens de la responsabilité* et de la solidarité des élèves.

Il semble évident, par rapport aux passages que j'ai mis en italiques, que l'intégration à la vie sociale, le développement du sens de la responsabilité et la capacité de jugement indépendant d'un enfant ne peuvent se faire qu'à travers un exercice réel et quotidien de la citoyenneté. Dans la grande majorité des cas, le mode actuel de fonctionnement de la classe implique une concentration des pouvoirs dans la seule main de l'enseignant, si bien que l'école ne peut jouer son rôle d'initiation aux responsabilités (civiques ou autres) qu'à la condition d'introduire une séparation progressive des pouvoirs dans le quotidien même de la classe¹.

¹ Je signale au passage que la loi neuchâteloise ne contient aucune prescription précise en matière de discipline scolaire proprement dite.

Quant à la *Convention relative aux droits de l'enfant* adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 (et par la Confédération suisse, qui l'a ratifiée en 1996 avec quelques réserves en 1996), il s'agit d'un texte écrit à l'intention des enfants par des adultes, ...pour des adultes. En fait, par ses préoccupations, la *Convention* livre des clichés de la condition des enfants dans les parties les plus défavorisées du monde. Toutefois, ses dispositions ne devraient être négligées nulle part. A titre d'exemple, voyons-en brièvement quelques articles.

Article 12 : opinion de l'enfant (résumé)

L'enfant (qui est capable de discernement) a le droit, dans toute question ou procédure le concernant, d'exprimer librement son opinion et de voir cette opinion prise en considération.

Article 13 : liberté d'expression (résumé)

L'enfant a le droit d'exprimer ses vues, d'obtenir des informations et de faire connaître des idées et des informations, sans considération de frontière.

La capacité de discernement étant fixée à 7 ans par le code pénal, un enfant devrait pouvoir s'exprimer librement et donner son opinion sur tout, dans le milieu scolaire. Cependant, il ne possède pas de pouvoir de décision. De sorte que ces deux articles, anodins à première vue, remettent totalement en question les rapports maître-élève dans une classe. En effet, selon cet article, l'enseignant devrait avoir un rôle de médiateur (et non plus de « maître omnipotent »), afin que la parole de l'enfant puisse être entendue et qu'ensuite elle puisse porter. C'est donc à l'enseignant de garantir un certain pouvoir à l'enfant, en protégeant sa liberté d'expression et surtout en tenant compte de ses revendications en y donnant suite. Ceci est valable tant pour l'acquisition des savoirs que pour la gestion de la discipline et de la vie de la classe.

Les points 1 de l'article 19 et 2 de l'article 28, quand on garde en tête la liste affligeante des punitions répertoriées précédemment, montrent que de sérieux efforts restent à faire en matière de discipline scolaire.

Article 19 : protection contre les mauvais traitements

1. Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales,...

Article 28

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

L'article 29, quant à lui, rejoint les différents articles de la loi neuchâteloise :

Article 29 : objectifs de l'éducation (en bref)

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance (...).

Pour l'enfant, l'école constitue la première « société ». Il apparaît donc évident que le fait de recevoir la loi de l'extérieur, ou de se la voir imposer par l'enseignant, empêche l'enfant de la construire, de l'intégrer et donc de la vivre comme un point d'appui à la liberté. Intérioriser purement et simplement les interdictions empêche de construire en soi les logiques des règles ou de la loi. Il s'agirait donc pour l'enseignant de laisser un certain pouvoir de réflexion, d'expression et de décision à ses élèves, afin qu'ils puissent devenir de plus en plus conscients de leurs droits et de leurs devoirs : conscients de ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

En définitive, la loi neuchâteloise ainsi que la *Convention* invitent les enseignants à une réflexion approfondie sur la place de l'élève dans la classe et l'école et sur une modification du rapport de pouvoir entre enseignant et enseigné.

Il me semble que les techniques de la pédagogie institutionnelle sont justement basées sur cette « séparation des pouvoirs », sur le dialogue, sur le droit à l'expression, à la différence et donc à la liberté associée à la responsabilité. La pédagogie institutionnelle m'apparaît donc comme un autre « contre-pouvoir », en apportant de réels outils à l'enseignant désireux de procéder à une redéfinition des rôles à l'intérieur de sa classe.

La pédagogie institutionnelle, un outil pour la redéfinition des rôles ?

C'est l'article de Marie-Paule Matthey (1998) qui m'a fait prendre conscience de la pertinence des techniques pédagogiques et des outils d'analyse de la pédagogie institutionnelle, non seulement dans le domaine de l'acquisition des savoirs, mais également en ce qui concerne la vie de la classe en général et, par conséquent, la question de la discipline. Cette pédagogie s'inscrit dans la continuité des pédagogies actives de Decroly ou Freinet. Ce courant est peu représenté dans les pratiques actuelles, peut-être en raison de la remise en question totale à laquelle il convie des « rapports entre enseignant et enseigné, des structures sélectives, du rapport à un savoir transmis verticalement, plutôt qu'à une activité constructive du sujet » (op. cit., p. 4).

Comme le fait remarquer Marie-Paule Matthey, on ne peut pas parler aujourd'hui d'une pédagogie institutionnelle, car elle a été et est toujours en constante évolution. Cependant, il est tout de même possible d'en retracer les « principes directeurs ».

Tout d'abord, les classes institutionnelles fonctionnent selon les techniques Freinet (imprimerie, texte libre, journal, correspondance, enquêtes, coopération, conseil). Le conseil est défini par R. Fonvieille comme « un organe de décision et de régulation de la totalité des activités scolaires et socioculturelles du groupe classe » (in A. Lamihi, 1994, p. 90). Il permet donc de gérer collectivement tous les conflits inhérents à la vie de la classe. A l'intérieur du conseil, le maître est à la disposition du groupe en tant que conseiller ; il fait des propositions et participe à l'élaboration de solutions. Dans cette structure démocratique, il apparaît comme l'égal de ses élèves. Cependant, cette attitude non-directive n'est pas synonyme de « laisser-faire ». Le maître peut parfaitement prendre seul certaines décisions, car « il est le garant de l'ordre et il est responsable de la protection de chacun de ses élèves » (M.-P. Matthey, op. cit., p. 24). Dans la classe institutionnelle, les libertés et les droits de chacun sont garantis par un certain nombre de lois, posées d'emblée par le maître, et de règles, décidées en conseil. En discutant les règles en conseil, l'élève apprend à s'exprimer, à se responsabiliser et à devenir

un être humain autonome. Il me semble que, dans cette situation, les prescriptions de la loi neuchâteloise et de la *Convention relative aux droits de l'enfant* sont respectées. En élaborant eux-mêmes les règles de la classe, «les élèves les intègrent, ils se les approprient et ils leur donnent du sens tout en s'affirmant en tant qu'individu » (ibid., p. 26).

Bien entendu, toute loi ou règle est soumise à infraction. Cependant, « toute règle transgressée nécessite une réponse (sanction, réparation) pour assurer la pérennité de la règle et la responsabilité de l'individu ». « La sanction est donc la condition même de l'existence de la règle » (in J. Pain, op. cit.). Dans la classe coopérative institutionnelle, la sanction peut-être une amende, une exclusion momentanée ou encore toute autre mesure autorisée par la loi. « Bien sûr, on évitera les sanctions qui humilient, les sanctions affectives, émotionnelles » (id.). C'est durant le conseil que les élèves décident les sanctions. « Celui qui est puni n'est pas puni en tant que personne ; il répare, paie en quelque sorte son dû au groupe » (M.-P. Matthey, op. cit., p. 29). La sanction est perçue comme une possibilité de *remettre les compteurs à zéro* et n'est pas synonyme de rejet ou d'exclusion.

Cette manière de gérer les conflits me semble très intéressante car elle permet à chacun d'être entendu. Les conflits sont préalablement inscrits dans un cahier, et ce système permet à l'enseignant de prendre de la distance. Il n'est pas obligé de réagir à chaud, parfois sous l'emprise de la colère. Il évite ainsi le risque de créer des jalousies ou des sentiments d'injustice à l'intérieur de la classe. « La parole différée pour l'élève et l'action différée pour le maître, c'est en fait une autre façon d'exercer son autorité, sa fonction éducative » (id., p. 30). D'autre part, face à un comportement « indiscipliné », l'enseignant a souvent tendance à demander des explications à l'élève, alors que peu d'enfants sont capables de donner une explication de leurs comportements. Le conseil permet d'exposer ce qui s'est passé et de tenir compte des témoignages d'autres élèves. Le maître peut ainsi analyser beaucoup mieux la situation.

A travers le conseil et les règles collectives qui y sont établies, la pédagogie institutionnelle permet donc à l'élève de faire l'expérience de l'autonomie et de la responsabilisation, compétences attendues de tout citoyen dans la société. En effet, il ne suffit pas d'informer les enfants de leurs droits ou de leurs devoirs, il faut qu'ils apprennent à les vivre au quotidien. Il me semble que c'est aussi le rôle de l'école de leur offrir cette possibilité.

En conclusion

Loin de moi l'idée ou l'envie de vouloir dramatiser la situation. Malheureusement, il faut bien se rendre à l'évidence : des générations entières ont été et sont toujours éduquées « hors la loi », même si la violence physique des éducateurs à l'égard des enfants a considérablement diminué. Selon la loi, le rôle de l'école, outre l'acquisition de certains savoirs, est bien de former des citoyens libres, conscients de leurs droits et de leurs devoirs, autonomes et responsables. Comment cela serait-il possible alors que bon nombre d'enseignants transgressent le principe fondateur du droit selon lequel « nul ne peut se faire justice soi-même » ? En effet, ils décident seuls de ce qui est punissable ou non, et ils décident également de la nature et du degré de gravité de la punition. Il est vrai qu'il est plus facile d'imposer sa loi que d'établir une loi commune, mais il ne faut pas alors être surpris des effets produits ensuite. De nombreux enseignants se plaignent de plus en plus fréquemment de ces

élèves « qui agissent comme s'ils pouvaient faire la loi dans la classe ». Ces derniers ne font que reproduire le modèle d'autorité vécu à l'école, où un individu impose sa loi aux autres. En s'opposant frontalement à de tels comportements, l'enseignant ne va que renforcer ce qu'il prétend éliminer.

Que certaines règles ou que certains comportements autoritaires soient absurdes est une évidence. Cependant, l'absence de règles ou d'autorité est sans doute encore plus néfaste. La solution n'est pas que l'enseignant « renonce à son autorité, au sens défini par sa fonction, par ses compétences et son expérience » (M.-P. Matthey, op. cit., p. 23). Mais d'autre part, si les élèves ne participent pas à l'élaboration de règles de la vie en classe, il n'est pas surprenant qu'ils aient des difficultés à les accepter et à les appliquer.

L'objectif de ma réflexion n'est pas de trouver une « solution miracle » aux problèmes de discipline que les enseignants rencontrent chaque jour. Les relations entre enseignants et élèves sont avant tout imprégnées d'affects (même si certains persistent à le nier) et la vie de la classe est inévitablement ponctuée par toutes sortes de problèmes ou conflits émotionnels et affectifs. Je me suis plutôt intéressée à une façon de gérer au mieux les problèmes (sans nier leur existence si leur complexité) de discipline scolaire, tout en respectant la loi, les prescriptions de la *Convention relatives aux droits de l'enfant* et surtout l'intégrité des élèves.

Bien entendu, l'introduction de nouvelles pratiques à l'intérieur de l'enseignement traditionnel est synonyme d'efforts et d'apprentissages considérables tant pour l'institution que pour les élèves et les enseignants. Cependant, une redéfinition des rôles à l'intérieur de la classe « traditionnelle » m'apparaît aujourd'hui comme indispensable, afin que l'élève puisse enfin devenir **sujet** de sa propre éducation.

Bibliographie

- Defrance, B., *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 1993
- Douet, B., *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987
- Estrela, M. T., *Autorité et discipline à l'école*, Paris, ESF, 1994
- Foucault, M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975
- Lamihi, A., *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Vauchrétien, Ivan Davy, 1994
- Matthey, M.-P., Les courants de la pédagogie contemporaine, I. La pédagogie institutionnelle, in : *Vous avez dit ... pédagogie*, novembre 1998, Neuchâtel
- Pain, J. (dir.), *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice, 1994
- Petirakis, J.-P., Gentili, F., Sénore, D., *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?*, Lyon, CRDP, 1997
- Viaccoz, S., *La discipline entre contraintes et bienveillance*, Lausanne, EESP, 1997
- Walker, H.-M., & al., *L'indiscipline en classe : une approche positive pour les enseignants*, Lévis (Québec), La Corporation école et comportement, 1994