

NANTES
16 janvier 2008

L'indiscipline scolaire

Décrire, comprendre et agir

Eirick Prairat
Université Nancy 2, LISEC (EA 2310)

En quelques années, les interrogations sur le désordre et les perturbations scolaires ont mis en retrait les questions psychologiques et didactiques qui avaient jusque-là suscité l'essentiel des discours et des recherches en éducation. Question brûlante qui exige de ne pas assimiler l'indiscipline à de la violence. Nous pouvons définir l'indiscipline comme un rapport relâché, flottant, distendu aux normes, aux règles et aux rituels constitutifs de l'ordre scolaire. Dans la première partie de ce texte, nous précisons les formes de l'indiscipline contemporaine puis, dans un second temps, nous avançons des éléments d'explication. Comment rendre compte et donner sens à cette turbulence scolaire ? Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous faisons quelques propositions de travail à l'usage des enseignants.

I Les caractéristiques de l'indiscipline contemporaine

Des discours contradictoires

Il faut tout d'abord relever que les discours sur la discipline sont des discours éminemment contradictoires car l'idée même de discipline ne va plus de soi. D'un côté, on assiste à une demande de discipline, demande exprimée par les parents et qui se manifeste au niveau du secondaire par le souci de choisir l'établissement de son enfant. La qualité de la discipline est aujourd'hui un critère significatif dans le choix de l'école. La demande disciplinaire s'exprime aussi du côté des professionnels. Une des toutes premières enquêtes sur la prise de fonction, celle menée par Stéphane Antigny, montre clairement que la discipline est un problème majeur pour les jeunes enseignants (1). Les enquêtes successives sur ce thème n'ont fait que confirmer cette inquiétude. Demande donc accrue de discipline d'un côté, et qui d'ailleurs va bien au-delà des jeunes enseignants, et d'un autre côté, à entendre un certain nombre de discours, on a le sentiment qu'il y a quelque chose d'incongru et d'inactuel à parler de discipline comme si ce terme n'appartenait pas à la modernité

pédagogique. Toute méditation sur la discipline serait, à en croire certains, une méditation anachronique.

L'oeuvre de Michel Foucault n'est pas étrangère à cet état de fait. Dans un livre magistral, *Surveiller et Punir*, le philosophe met en lumière les procédures disciplinaires de la société du XIXe siècle et montre que la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage et de dressage des corps, elle est pour reprendre une de ses formules : "une technologie politique du corps et de la durée" (2). Or il faut affirmer contre les doutes et les dénis modernes qu'il n'y a pas d'école sans discipline. La question est de savoir ce que l'on met derrière les mots. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle aujourd'hui de discipline scolaire ? Il faut définir la discipline dans son actualité et dans sa visée et dire qu'elle est d'abord l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établies en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement. La discipline a une dimension instrumentale, elle autorise, elle permet. Et que vise-t-elle au-delà de ce présent fonctionnel ? Elle tend à faire entrer chaque élève dans une culture de la responsabilité, c'est-à-dire à lui faire sentir puis comprendre que ses actes enferment des conséquences dont il se doit de répondre. Il faut se déprendre de l'idée négative selon laquelle être discipliné c'est être obéissant et servile pour épouser une acception d'inspiration kantienne, acception selon laquelle l'homme discipliné est celui qui est capable de se donner librement des règles de conduite conformément à des valeurs et à des objectifs. Saisir la discipline dans cette orientation positive est peut être la seule manière d'échapper aux discours stériles sur le retour aux bonnes vieilles méthodes.

Il n'y a plus d'exigible pré-défini

Les attitudes scolaires et les normes comportementales ne font plus l'objet d'un consensus. D'une manière générale, on peut dire que l'exigible en matière de discipline scolaire est devenu flou et mal défini. Peut-on aujourd'hui exiger le silence complet plus d'un quart d'heure dans une salle de classe, rien n'est moins sûr. Comme le remarque Antoine Prost : l'école est dans une situation sans précédent car "elle doit pour fonctionner, commencer par créer les conditions qui rendent possible ce fonctionnement même [...]. En deçà de toute pédagogie, bonne ou mauvaise, l'enjeu est la possibilité même d'une pédagogie, à la limite c'est une question de survie" (3). Cette situation inédite fragilise l'espace scolaire et modifie considérablement la tâche et la manière dont l'enseignant pense son rapport au savoir, à l'élève et à la communauté éducative. Il faut prolonger ces conclusions en disant que non seulement il n'y a plus d'exigible pré-défini mais que celui-ci n'est jamais définitivement acquis. Dans bien des situations, il faut redéfinir les règles du jeu, renégocier les limites de l'acceptable et redire les exigences de travail. Il n'y a plus comme jadis cette sorte de moment inaugural au cours duquel les règles étaient établies une fois pour toutes. Certes, il fallait bien de temps à autre réaffirmer avec vigueur la transcendance de la règle mais, dans l'ensemble, les situations scolaires étaient plus stables et n'exigeaient pas, comme dans certaines classes de certains établissements, une perpétuelle renégociation du cadre de travail. Ainsi "domine le sentiment qu'aucune situation ne peut être durablement stabilisée, qu'aucune norme ne peut être définitivement reconnue, qu'aucune classe ni aucun élève ne peut être considéré comme étant gagné de manière durable, que les épreuves et les rapports de force sont sans cesse à rejouer, les situations de travail sans cesse à reconstruire. Là est manifestement la nouveauté..." (4).

La nature anomique des actes d'indiscipline

On peut prolonger la réflexion précédente par une remarque relative à l'évolution des phénomènes d'indiscipline et souligner que ceux-ci ont changé de nature. Jacques Testanière a très justement noté, il y a quelques années déjà, que nous n'avons plus à faire dans les

enceintes scolaires à des chahuts traditionnels mais à des chahuts anoniques (5). Que faut-il entendre par chahuts traditionnels ? Ce sont des transgressions, ritualisées, circonscrites dans le temps et dans l'espace, qui témoignent, de manière paradoxale, d'une adhésion aux règles qui fondent l'ordre scolaire. Les chahuts traditionnels ressemblent aux rites de la fête de carnaval, la transgression loin d'être ignorance ou mépris de la norme participe encore de son intériorisation. Le chahut traditionnel est une pratique sociale intégratrice qui participe de l'inculcation des normes et des valeurs dominantes alors que le chahut anonique, désordre diffus et peu ritualisé, témoigne d'une désacralisation des règles. Il n'y a plus de reconnaissance de la règle aux deux sens du terme reconnaître, c'est-à-dire que la loi n'est plus connue ou, si elle l'est, c'est sur un mode distant ; elle n'est plus appréhendée comme une instance régulatrice. Hervé Hamon et Patrick Rotman donnent dans un de leurs ouvrages un exemple particulièrement éclairant de chahut anonique. Nous ne pouvons pas le reprendre dans son intégralité car la description court sur plus de deux pages mais nous pouvons en donner un large aperçu à titre d'illustration. Précisons que nous sommes dans une classe de cinquième d'un collège de la région parisienne et qu'Arlette Iris est une jeune professeure de français.

"Les gosses sont incapables de s'écouter, décrochent. Arlette Iris est obligée de crier, de s'adresser aux élèves par petits secteurs, par foyers d'attention. Deux garçons, près de moi, discutent à haute voix. Quand Arlette Iris pose une question, les enfants lèvent brusquement le doigt – " M' dame, M' dame !", y compris ceux dont on pensait qu'ils ne suivent absolument pas. Il se produit, à ce moment, une bizarre émulation, moins pour donner la bonne réponse que pour prendre la parole. Les enfants se baladent pour échanger du matériel, en un va-et-vient continu. Interrogation écrite sur le vocabulaire du texte. Les élèves se courbent sur leur feuille. Un calme soudain, apaisant. Puis la sonnerie, la ruée vers le couloir".

"Onze heures. C'est la reprise. Violente bousculade à l'entrée. Un garçon, devant moi, imite le cri de la chouette dans le creux de ses mains. On corrige l'interrogation écrite. A ma gauche, un carré de filles réfractaires discutent et rient, tournant carrément le dos au tableau. L'attention chute : le cours n'est plus suivi que par le tiers ou le quart de l'effectif. Le bruit monte. Cette fois, c'est la pagaille" (6).

Georges Lapassade préfère parler de chahut endémique, les mots changent mais la réalité décrite reste la même. "J'appelle chahut endémique une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi-permanente la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié, il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants" (7). Dans la suite de son développement, Lapassade retient quatre critères pour préciser la notion de chahut endémique, critères qui confirment les analyses de Testanière.

1. Ce sont des perturbations polymorphes : bavardages, interpellations bruyantes, déplacements incessants, désintérêt manifeste pour ce qui est proposé.
2. Ils sont marqués par l'absence d'agressivité à l'encontre du professeur. Si le professeur souhaite remettre de l'ordre, cela peut déclencher des réactions brusques voire violentes de la part des élèves mais cette violence est seconde, elle est réactive.
3. C'est un désordre quasi-permanent, d'où le qualificatif d'endémique.

4. Enfin, c'est "un désordre sans cible". "Il est certain [...] que contrairement au chahut d'antan, le charivari actuel ne vise généralement pas un destinataire précis. Les élèves se défoulent contre une obligation, contre un lieu, contre un discours : le conflit balaie l'enseignant, le submerge, le dépasse" (8).

L'indiscipline est donc plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions toujours clairement identifiables ; c'est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à renverser qu'à effriter ou à subvertir le cadre normatif par le jeu incessant des petits désordres.

La forme et les effets

Au-delà de l'aspect extérieur, on peut regrouper à la suite de Maria-Teresa Estrela les actes d'indiscipline en trois grandes catégories (9). Bien sûr, une telle typologie n'est possible que parce qu'elle oublie le donné immédiat pour se focaliser sur le registre des effets.

– Le premier type d'indiscipline se caractérise par le souci de se dégager de l'emprise scolaire. Se soustraire, se retirer, échapper au travail scolaire parce qu'il est jugé pénible, fastidieux, insignifiant, inintéressant ou tout simplement trop difficile. Au-delà des raisons affichées ou annoncées, il faut comprendre que l'indiscipline a une fonction d'évitement et de retrait.

– Le second type d'indiscipline se spécifie par une fonction d'obstruction. L'indiscipline vise à empêcher partiellement ou totalement le déroulement normal du cours. On pervertit les règles du jeu et les règles de la communication. Troubler le cours pour ensuite atteindre le professeur dans sa fonction, dans son rôle, dans son statut et parfois dans sa personne. Comme le notent Patrick Boumard et Jean-François Marchat, les chahuts sadiques n'ont cours que dans les grandes classes ; dans les petites classes de l'institution scolaire, ce n'est qu'exceptionnellement pour ne pas dire jamais, que l'enseignant est pris à partie en tant que personne (10). Dans les petites classes, on chahute un membre de la communauté des adultes, le titulaire d'une fonction ou encore un représentant de l'institution.

– Il existe enfin une dernière modalité qui est contestation des règles du jeu et des modalités de travail. Il ne s'agit pas de contester pour contester mais de dénoncer un contrat implicite qui s'est instauré dans la classe sans le consentement des principaux intéressés. L'indiscipline a, ici, une fonction d'imposition, elle vise à renégocier de nouvelles règles du jeu.

Evitement ou retrait, obstruction ou empêchement, contestation ou renégociation, telles sont les trois visées à partir desquelles se distribuent les phénomènes d'indiscipline.

Victime et coupable

Notre dernier constat veut insister sur le fait que l'indiscipline fait souffrir les enseignants. Nous ne nous plaçons pas pour soutenir une telle affirmation d'un point de vue extérieur et objectif qui consiste à inventorier les troubles physiques et psychiques qui affectent les enseignants chahutés mais dans une optique phénoménologique qui est celle d'une mise au jour d'une structure expérientielle. Les enseignants vivent les chahuts sur un mode ambivalent, ils se sentent à la fois victimes et coupables (11). Victimes, car dans les actes d'indiscipline, les élèves moquent les convenances, oublient les habitudes et les règles, parodient les adultes et leurs manières d'être. L'indiscipline est alors perçue comme une atteinte à l'autorité professorale. Elle est douloureusement vécue parce que vécue comme un

danger identitaire. Victimes, donc, mais aussi coupables car les chahuts sont éprouvés de manière plus ou moins confuse comme la conséquence d'une faute personnelle, comme le signe d'une professionnalité hésitante et incapable de nouer un dialogue constructif avec des élèves. L'indiscipline culpabilise.

La première expérience que font les jeunes professeurs, en situation d'enseignement, est toujours l'expérience d'un écart, d'un décalage. Tout jeune enseignant fait l'expérience d'une distance entre ce qu'il a entendu en formation et ce qu'il découvre sur le terrain, distance entre des représentations plus ou moins rigides et une réalité pédagogique mouvante et incertaine. La grande découverte, si l'on peut dire, est que dans la classe les « choses » les plus élémentaires ne vont pas de soi (12).

II Eléments d'explications

Au-delà des précisions qui viennent d'être données, peut-on identifier des éléments d'explication ? Comment, en somme, rendre compte et donner sens à cette turbulence scolaire ? Il n'y a pas de théorie générale, de principe explicatif unique, mais une multiplicité de facteurs qui peuvent interférer les uns sur les autres. L'ambition de cette seconde partie est de donner, ne serait-ce que brièvement, quelques éléments d'explication.

Les effets de la massification

Le premier élément à verser au dossier est celui de la massification, c'est-à-dire l'afflux important d'élèves dans les établissements du secondaire. Les meilleurs analystes ont vite compris que cette question qui se donne d'emblée comme un problème quantitatif est aussi un problème d'ordre qualitatif. Les établissements du secondaire accueillent aujourd'hui des publics qui sont dépourvus des références et des règles élémentaires requises pour investir de manière positive leur métier d'élève. Ce sont pour reprendre la terminologie de François Dubet "les nouveaux lycéens", ces élèves qui ignorent tout ou presque tout de la culture scolaire et qui parasitent, parfois bien involontairement, par leurs comportements mêmes, les activités studieuses (13). L'argument de la massification est un élément d'explication que l'on peut mobiliser pour le collège ou le lycée, mais pas pour l'école primaire qui a toujours eu vocation à accueillir l'ensemble d'une classe d'âge. Cela signifie qu'il est difficile de parler de l'école en général, sans distinguer les différents niveaux de la scolarité. Une école maternelle n'est pas un lycée. L'Ecole, comme catégorie générale, empêche parfois de penser les nuances et les différences. Les évolutions structurelles, la taille des établissements, l'âge des publics et les modes de fonctionnement pédagogiques sont quelques variables qui attestent que le primaire et le secondaire, pour reprendre les grandes distinctions institutionnelles, ne sont pas des réalités totalement superposables.

La promesse oubliée

La seconde raison concerne également le secondaire et plus particulièrement le lycée. Il n'y a pas si longtemps, l'obtention du baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures qui, elles mêmes, permettaient presque à coup sûr un emploi moyen ou supérieur. Cette espérance socio-professionnelle rendait les contraintes scolaires supportables. Le rapport utilitaire aux études est entrain de s'effriter. La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier, promesse par procuration car c'est le marché du travail qui crée et propose les emplois, l'école actuelle ne peut plus la faire. Il y a "un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école" qui produit un décalage entre les contraintes – ce qui est exigé – et ce qu'il est raisonnable d'espérer en termes socio-professionnels (14). L'enseignant chahuté y est au titre de

représentant d'une institution qui déçoit. François Dubet propose une analyse très proche lorsqu'il évoque "la chute des motivations scolaires" (15). On peut prolonger cette réflexion et dire qu'un adolescent qui fait l'expérience d'un monde sans limite, sans possibilité d'identification positive et sans espérance peut sombrer, à tout moment, dans le chaos insensé de la violence ou du désespoir. L'école peut introduire de la limite, parfois difficilement, car il y a des enfants qui découvrent tardivement (à l'école) que la vie sociale exige règles et interdits. L'école est aussi l'occasion de rencontrer de vrais adultes qui seuls autorisent le grandir. L'adulte, comme nous l'avons déjà souligné est celui contre qui il est permis d'être au double sens du mot contre (16). L'adolescent a besoin d'être contre l'adulte au sens de s'opposer, il se pose en s'opposant, et il a également besoin d'être contre au sens de s'adosser, telle est la dynamique ambivalente du grandir. Aussi l'adulte, dans son acception éducative, est celui qui est capable de soutenir et de contenir, d'étayer et d'accepter le conflit. La faiblesse de l'école n'est pas sur ce point mais sur le fait qu'elle ne peut plus donner de garanties fortes dans le domaine socio-professionnel. Cette absence de garantie jette un doute sur l'efficacité de l'école et sur l'utilité des savoirs qu'elle dispense. Plus l'école s'adosse à un monde du travail en crise, plus celui-ci la délégitime en retour.

Familles démissionnaires, familles démissionnées

On peut évoquer les effets de la crise socio-économique sur certaines familles. L'argument est connu, il n'en est pas moins fondé. Certaines familles se trouvent aujourd'hui confrontées à des difficultés telles qu'elles ne peuvent plus assurer le moindre suivi éducatif. Des études canadiennes montrent que de jeunes enfants arrivent à l'école avec des comportements d'indiscipline fortement structurés et une perception négative de toute forme d'autorité. Ces enfants ont appris très tôt à adopter des modèles oppositionnels comme réponses aux quelques exigences parentales (17). Cette précocité n'est pas une exclusivité anglo-saxonne comme le remarque le Président du tribunal pour enfants de Bobigny. "Trop de petits délinquants de 10-12 ans, note Jean-Pierre Rosenczweig, avaient été repérés dès la crèche ou la maternelle puis complètement abandonnés à leur entrée à l'école" (18). Dans certaines familles où s'additionnent difficultés matérielles, remise en cause personnelle et sentiment de dévalorisation, les parents n'ont bien souvent d'autres stratégies que celles de la séduction ou du laisser-faire. Ce sont moins des parents démissionnaires comme on se plaît à le dire que des parents socialement disqualifiés et humiliés qui génèrent cette "délinquance de socialisation" (19).

La violence symbolique du jugement scolaire

Il faut dire un mot, avec Angelina Peralva, sur le jugement scolaire, celui-ci a pris une importance démesurée. Jadis, il n'avait guère de signification en dehors de l'école même si la réussite scolaire avait des effets sur l'insertion professionnelle. Aujourd'hui, l'école fait l'objet d'une surenchère, il ne s'agit plus seulement de réussir mais de réussir mieux que les autres. Dans un tel contexte, le jugement scolaire ne porte plus sur l'activité scolaire immédiate, mais sur "l'ensemble d'une destinée" (20). Dire à un élève qu'il a de mauvais résultats, c'est lui signifier, par une sorte d'effet de miroir, qu'il est un sombre "crétin" sans avenir. Verdict insupportable. L'indiscipline est alors une attitude de résistance contre une institution qui vous dévalorise, une manière de refuser l'incorporation d'une identité négative. On est tenté de lire cette conclusion comme une application particulière de la grille d'Henri Laborit. Henri Laborit explique qu'en situation d'agression un être vivant (homme ou animal) a le choix entre trois types de réponses : la soumission, la fuite et la lutte. On retrouve précisément ce triptyque chez les élèves en échec scolaire. Il y a les apathiques, totalement abattus et démobilisés par ce qui leur arrive, il y a les "décrocheurs" qui fuient l'institution et enfin les indisciplinés.

L'élève en difficulté devient un élève difficile. L'indiscipline est une manière de survivre psychologiquement à la brutalité symbolique de la sentence scolaire.

Télescopages axiologiques

On peut évoquer l'écart entre les valeurs prônées par la société et celles mises en avant par l'école. Il faut sans doute distinguer les valeurs de l'école, ou plus exactement de ses représentants, c'est-à-dire d'acteurs institutionnellement définis, des valeurs de ces mêmes représentants, mais saisis à titre privé, c'est-à-dire en tant que personnes détachées d'une fonction socio-professionnelle. D'un côté, une société qui fait l'apologie de l'immédiateté, du zapping, de l'hédonisme généralisé et des approches utilitaristes où tout se mesure à l'aune d'un profit mesurable. De l'autre, une école qui en appelle au long terme, au plaisir différé, à l'abnégation et à une certaine gratuité de l'effort. Cette situation révèle un véritable télescopage axiologique, un conflit de valeurs entre l'école et la société qui fait de l'école un lieu exigeant, trop exigeant pour certains. L'indiscipline est l'aboutissement d'un processus contradictoire, elle est l'expression d'une distance symbolique et culturelle trop forte entre deux univers (21).

Autres élèves, autre expérience d'une tension, d'un écart. Les élèves issus des classes moyennes font aujourd'hui l'expérience d'un écart entre l'espace familial où les règles sont de plus en plus souvent discutées et négociées et l'espace scolaire où tout est contraint. On ne peut pas ne pas prendre acte des bouleversements relationnels qui ont affecté la sphère domestique ces trente dernières années. "L'autorité du père a cédé la place à ce que nous avons nommé... la démocratie familiale, écrit Michel Fize. Autrement dit, un pouvoir partagé par les membres de la famille a remplacé l'antique puissance paternelle. Il s'agit là, d'un bouleversement historique considérable, d'une "révolution" (silencieuse) des mœurs aussi importante que la révolution économique d'après guerre qui a fait passer la France d'une société de pénurie à une société de croissance" (22). Les lieux de règles négociées rendent plus difficilement supportables les lieux de règles non négociées. Il ne s'agit pas de transposer le modèle de gestion familiale au sein de la classe mais de ne plus ignorer certaines évolutions extra-scolaires qui, à l'évidence, ont des effets au sein même de l'école.

Enigmes symboliques et enjeux anthropologiques

Plusieurs enquêtes ont déjà souligné que les élèves s'ennuient à l'école, les activités proposées ne les passionnent pas (23). Comment ne pas voir que l'ennui peut générer de l'indiscipline. Bon nombre de dispositifs et de procédures pédagogiques élaborés ces trente dernières années sont encore sous-utilisés dans les établissements scolaires. Il ne s'agit pas en disant cela de plaider pour "une pédagogie d'Etat", pédagogie imposée d'en haut, à toutes et à tous ; cela n'aurait guère de sens. Quand bien même l'idée serait pertinente, son effectuation resterait très hypothétique. Il est question de compétences pédagogiques fondamentales pour l'exercice actuel du métier. Il nous semble que la maîtrise de l'évaluation formative et des modalités de la différenciation pédagogique sont deux compétences centrales car elles individualisent, impliquent et positivent. Savoir proposer des entrées multiples, variées et hiérarchisées dans les contenus d'enseignement et savoir évaluer sans dévaluer sont deux règles d'or.

Entre normalisation et normativité

Certains élèves confondent normativité et normalisation, arbitraire culturel (ou symbolique) et arbitraire social (24). Que faut-il entendre par arbitraire culturel ? Prenons l'exemple des mathématiques, cette discipline est structurée par un ensemble de normes qui la constituent précisément en tant que discipline, c'est une normativité fondatrice. Il n'y a pas de

pensée mathématique sans la reconnaissance et l'acceptation de cette normativité interne. Il en est ainsi de tous les ensembles symboliques, ils obéissent à des règles et à des normes qui leur sont propres. Pour parler la langue française, il faut se soumettre aux contraintes syntaxiques et lexicales de la langue. Celui qui refuse de se soumettre à celles-ci est condamné aux borborygmes et à l'incompréhension. A l'inverse, c'est par une appropriation intelligente de ces contraintes que je passe de la *phônê* au *logos*. Accepter la normativité d'une discipline c'est se soumettre à un pouvoir qui, une fois consenti, me donne du pouvoir et me libère. C'est parce que j'accepte les règles constitutives du savoir biologique que le monde du vivant me devient familier et me passionne. Or pour certains élèves se soumettre à la normativité d'une discipline d'enseignement revient à se soumettre à l'entreprise de normalisation du professeur, c'est-à-dire à son emprise personnelle.

La distinction normativité/normalisation souffre d'un brouillage du fait même que la classe est précisément ce lieu où les élèves s'instruisent en se socialisant. En classe, l'élève est confronté dans le même moment à une double altérité : celle de ses pairs et celle des savoirs. L'une médiatise l'autre, on pourrait parler d'altérité croisée puisque l'élève se confronte aux savoirs par le biais de ses pairs, tantôt tuteurs, tantôt rivaux, et se socialise par la médiation des énigmes symboliques qui lui sont proposées. Cela exige assurément que les élèves saisissent que les normes sociales toujours révisables et nécessaires à la vie sociale sont d'une autre nature que les normes symboliques structurant les champs de savoir. Etre enseignant c'est assumer la part de violence symbolique consubstantielle à l'acte d'enseigner (il faudra toujours faire entrer les "nouveaux-venus" dans des disciplines qu'ils n'ont pas choisies, univers symboliques intrinsèquement normés) tout en essayant au plan socio-pédagogique de réduire les sur-contraintes liées au vivre-ensemble.

La crise de la fonction symbolique

Enfin, donnons un dernier élément d'explication qu'il est difficile de ne pas mentionner car il dépasse l'école dans son ampleur mais l'interpelle quant à sa nature, c'est ce que l'on peut nommer la crise de la fonction symbolique dans les sociétés post-modernes. Symbole, rappelons-le, vient du grec *sumbolon*, qui est né de l'association de deux mots *sun* (ensemble et en même temps) et *ballein* (jeter, lancer). Le symbole, si l'on suit l'analyse de Francis Imbert est le jet articulé et réglé d'un bolos (le projectile) (25). Dès lors que les projectiles ne sont plus reliés, ils menacent, à tous moments, de devenir des bolides qui se percutent et s'entredétruisent. La violence guette lorsque les projectiles sont livrés à eux-mêmes et à leurs courses folles. L'émiettement des repères, l'affaiblissement du sens de l'interdit ou encore la perte des effets structurants de l'obligation ne sont que des déclinaisons de cette crise de la fonction symbolique qui est crise du lien, défaut d'articulation. Nous vivons aujourd'hui un effritement généralisé de tout ce qui nous relie et nous articule, ce déficit de "sun" fait peser sur nos sociétés un risque d'éclatement et de dispersion. L'accroissement de l'indépendance sociale des individus et son corollaire psychologique (l'affaiblissement de nos capacités subjectives d'auto-contrainte) est devenue une source permanente de conflits et d'exacerbation des tensions.

III Quelques réponses

Présenter quelques éléments d'explication permet de distinguer plusieurs niveaux de réponse : un niveau national avec le déblocage de crédits afférents aux décisions prises et un niveau local qui est celui de l'établissement et de la classe. C'est à ce dernier niveau -celui de la classe précisément- que nous nous situons dans cette dernière partie car, qu'on le veuille ou

non, celle-ci est le lieu privilégié où prennent forme et la condition enseignante et l'expérience scolaire de l'élève. (26).

Elaborer un contrat de vie clair

L'expression « contrat de vie et de travail » peut choquer voire irriter, parlons alors plus simplement de règles de classe . Peu importe les mots, l'important n'est pas là, il est de comprendre que tout collectif d'individus appelé à cohabiter longtemps dans un même lieu est dans l'attente d'une structure qui vienne réguler ses tâches, ses activités de communication et ses normes comportementales. Travailler et réfléchir sur les lois de la classe n'est donc pas du temps de perdu mais une nécessité fonctionnelle. Comment s'y prendre pour élaborer ces règles ? On peut procéder de plusieurs manières car il n'y a pas en ce domaine une et une seule méthode.

On peut, par exemple, travailler à l'élaboration de règles à partir des quatre grands types d'activités qui tissent la vie hebdomadaire de la classe : les activités dirigées par l'enseignant (travail collectif), les activités individuelles, les travaux de groupe et les temps libres. Une seconde manière de faire est de légiférer à partir des différents domaines constitutifs de l'apprendre-ensemble (gestion de la parole, gestion du matériel, déplacements autorisés...). On peut encore, et ce serait une troisième voie, produire des règles en ayant présent à l'esprit que la forme scolaire idéale s'appuie sur un carré axiologique ou pour le dire plus simplement sur quatre valeurs cardinales : le respect de soi, le respect de l'Autre, le respect du milieu (en tant qu'environnement) et le respect du travail (en tant qu'activité).

Deux remarques pour terminer ce premier point. Un règlement de classe n'est pas une liste de « tu dois » ou de « il faut » ; toute socialisation s'inscrit dans un espace bipolaire, d'un côté le pôle des contraintes et des interdits et de l'autre le pôle des autorisations et des droits. C'est cette tension qui permet, au plan pratique, l'émergence d'une liberté d'action effective et, au plan symbolique, le dépassement de l'oscillation paralysante entre fantasme d'omnipotence et angoisse d'impuissance. Enfin, il faut comprendre cette question de l'élaboration des lois non comme la présentation d'un cadre tout fait mais comme un chantier travaillé et retravaillé tout au long de l'année.

Instaurer un temps d'institutionnalisation

Avoir des règles est une chose, avoir le temps de les préciser et de les discuter en est une autre. La classe n'est pas seulement un groupe de travail, elle est aussi un groupe de base, c'est la leçon d'Elliot-Jack, de Wilhelm Bion ou encore de Didier Anzieu. Se vivre comme un groupe institué c'est bien, se vivre dans la double dimension de groupe institué et instituant c'est mieux. Si la dimension instituante est refusée à un groupe, il peut y avoir brouillage, agitation, chahut... Le maître ne travaille pas dans une classe mais avec une classe. Sur ce point, la tradition institutionnaliste peut nous servir, si ce n'est de modèle, tout au moins de référence (27). La réunion du conseil, dans la perspective institutionnaliste, n'est pas une causerie mondaine ou un blabla de fin de journée mais une véritable institution c'est-à-dire un moment où se nouent production de liens sociaux et émergence de sujets.

Assignation de statuts (secrétaire, président...), prises de parole ritualisées, maîtres-mots qui scandent le déroulement, délimitation dans le temps, ordre du jour préparé à l'avance, manière solennelle de consigner les engagements et les décisions... Le conseil est l'instance par laquelle une classe s'explicité à elle-même ses problèmes et se donne des procédures et des règles. Il ne s'agit pas seulement de donner la parole aux élèves mais de donner du pouvoir à la parole des élèves. Si dans cet espace-temps on ne peut y instituer de la

loi ou de la règle parce que les règles et les lois sont déjà-là, qu'on prenne alors le temps de les interroger et de les questionner. Un loi n'est pas un arbitraire, on peut en rendre raison. La classe doit ouvrir un espace où il existe une immunité de parole, c'est-à-dire un lieu où on peut prendre la parole sans prendre de risque.

Introduire de la ritualité

Les rituels n'appartiennent pas aux seules sociétés primitives. Il y a des rituels dans toutes sociétés car le vivre-ensemble exige non seulement de la régulation (de la règle) mais aussi de la ritualisation (des rituels). Il faut dénoncer l'illusion pan-juridique c'est-à-dire l'illusion selon laquelle le vivre-ensemble requiert uniquement de la loi, de la normativité juridique. La plupart de nos relations de proximité ne sont pas soumises à l'emprise de droit mais structurées par des rituels. Aussi faut-il distinguer la socialisation qui est le processus d'intégration par la médiation de la loi et la sociabilité qui est la capacité à entrer et à entretenir des relations. Les rituels concernent cette dernière car ils produisent du lien et ponctuent les interactions sociales. On peut aussi montrer qu'ils ont une fonction de protection en permettant d'anticiper les comportements d'autrui.

L'école a sans doute à inventer de nouvelles formes rituelles, de nouveaux modes de régulation infra-juridique. On pense immédiatement au « quoi de neuf ? » de la pédagogie institutionnelle, parole cadrée où chacun peut s'exprimer sur un événement ou une situation vécus dans le quartier, la cité ou la famille. Rituels d'accueil, rituels de politesse, d'activités... L'institution de nouveaux rituels, au sein des établissements scolaires exige comme préalable de mettre en évidence ce que Basil Bernstein appelle des « points critiques de ritualisation », c'est-à-dire des espaces-temps où peuvent s'ancrer de manière privilégiée des rapports ritualisés (28).

Proposer des contrats

Ce que nous appelons contrat n'est pas une modalité qui doit se substituer aux règles de la classe ou à celles de l'établissement, le contrat est une procédure complémentaire. Lorsqu'un élève manifeste en classe ou hors de la classe un comportement inacceptable de manière répétitive, la pratique dite du contrat peut être pertinente. Il s'agit dans un premier temps de signifier clairement à l'élève que l'on n'accepte plus telle attitude ou tel comportement et qu'il doit maintenant s'engager dans la voie du changement. Le contrat est un document écrit et co-signé par l'élève et l'enseignant ; ce n'est pas une question de formalisme mais de solennité, et en la matière la solennité s'impose.

Sept éléments méritent impérativement de figurer sur un contrat : le nom de l'élève, celui de l'enseignant, le comportement inacceptable, ce vers quoi l'élève doit tendre, la sanction possible si le comportement ne s'améliore pas, la date d'expiration de la période probatoire et les signatures de l'élève et de l'enseignant. Le document peut également être visé par le directeur de l'établissement et les parents, dans tous les cas il est bon d'en transmettre une copie aux parents à titre d'information.

« En y opposant sa signature, écrivent Black et Downs, l'élève n'indique pas nécessairement qu'il est d'accord avec ce que contient le contrat mais qu'il le comprend » (29). En ce sens on peut dire qu'il ne s'agit pas d'un contrat au sens juridique du terme puisque celui-ci présuppose la liberté de contracter et de se rétracter mais plus simplement la mise en place d'un sursis, d'une période de mise à l'essai. « Cette méthode, comme le remarque Judith Létourneau, met à contribution l'élève dans sa démarche de changement »

(30). On donne un temps à l'élève pour qu'il se ressaisisse et donne des gages de bonne volonté.

Si au terme de la période de mise à l'épreuve, le résultat n'est pas probant, il faut impérativement appliquer la sanction prévue, il en va de la crédibilité de l'adulte et des procédures que l'on arrête au sein de l'établissement. Notons encore même si cela peut paraître évident que le but à atteindre est la disparition de l'attitude ou du comportement inacceptable et qu'il peut être fixé d'un commun accord entre l'élève et l'enseignant. Au début, c'est l'enseignant qui gère le contrat mais on peut très bien imaginer que graduellement l'élève soit invité à donner son avis sur l'évolution de son attitude en fin de journée ou de semaine selon le type de contrat prévu.

L'écriture comme travail de mise à distance

Disons-le d'emblée, l'idée n'est pas de se servir d'un acquis scolaire dans une perspective punitive. Cette idée de l'écriture comme remédiation a fait l'objet d'explications et de commentaires dans les ouvrages du québécois Charles Côté (31). L'auteur propose en cas de manquement grave que l'élève coupable prenne le temps de remplir ce qu'il appelle une fiche de réflexion, moment pour faire retour sur ce qu'il a fait, sur les conséquences de son acte et sur ce qu'a pu ressentir la personne offensée ou agressée mais aussi moment pour évaluer les efforts qu'il est prêt à consentir pour s'améliorer. Nous savons l'importance de l'écriture dans le travail de mise à distance des affects et des émotions, condition essentielle de l'accès à la maîtrise de soi.

Charles Côté préconise également des lettres de réintégration et d'excuse, lettres adressées à la classe, à un élève ou à l'enseignant pour signifier son intention de rester membre du groupe. Il ne s'agit pas de reprendre de manière mécanique et systématique ces outils et ces dispositifs mais, peut-être, d'en reprendre quelques-uns, de les modifier et de les intégrer dans un ensemble cohérent. Ils ont en tous cas le mérite de nous faire comprendre que le travail sur la discipline n'est pas un travail de dressage mais de responsabilisation.

Savoir faire face

De même, les maîtres pourraient tirer profit des observations qui ont été faites sur la dynamique conflictuelle. On peut citer la typologie des formes de désobéissance de Kuczynski et de ses collaborateurs (32) ou encore la spirale du conflit ouvert telle que la décrit Colvin : 1. l'élève est dans un état agité 2. l'enseignant fait une requête à l'élève 3. l'élève pose une question afin de résister au commandement 4. l'enseignant répète le commandement 5. l'élève offre une excuse, argumente, gémit, se plaint... 6. l'enseignant continue à inciter l'élève à obéir 7. l'élève fait une colère, insulte l'enseignant et sort de la classe (33). Pourquoi ne pas expérimenter ce genre de situation ? Apprendre à faire face ne s'improvise pas et combien d'expériences traumatiques de début de carrière pourraient être évitées. Le jeu de rôle qui contrairement au psychodrame porte sur des situations sociales et professionnelles, banales ou typiques, peut être ici un outil d'investigation et de préparation tout à fait pertinent. Il faut prendre acte des suggestions que font ces mêmes chercheurs pour désamorcer des situations tendues.

Colvin propose trois règles, règles simples mais pas sans intérêt (34).

1. Ne rien demander à l'élève hors de lui. Attendez que son humeur change ou passe avant d'amorcer une interaction impliquant un commandement ou une exigence. Quand un élève est agité, il est probable que le commandement de l'enseignant soit perçu comme une provocation, spécialement s'il est donné en présence de autres élèves. Dans certaines

situations, on peut tenter de savoir quel est le problème de l'élève mais sans accompagner cette demande d'une injonction ou d'un commandement.

2. Ne vous engager pas dans une série de questions et de réponses amorcées par l'élève. Ne répondez pas aux questions et aux commentaires de l'élève à propos de la situation à respecter. Si l'élève vous pose une question, ignorez-la ou répétez simplement ce qu'il doit faire et indiquez que vous répondrez à sa question ensuite. Si l'élève refuse, laissez-le seul jusqu'à ce que l'agitation soit passée ou ait diminuée.

3. N'essayez pas de forcer la main de l'élève. Si celui-ci choisit de ne pas obéir ou de ne pas coopérer, n'essayez pas de le contraindre par des tactiques telles que tourner autour de lui et attendre, utiliser une punition sociale (regard furieux, réprimandes verbales, intimidation) ou le menacer de sanctions futures. Ne touchez jamais un élève, ne le saisissez pas, ne le secouez jamais d'aucune manière dans n'importe quelle situation.. Si la situation mentionnée ci-dessus nécessite un retrait, une perte de privilèges ou de points, ou amène d'autres conséquences faisant partie du règlement de la classe et de votre programme de gestion de comportement, appliquez les promptement avec un minimum de verbalisation. Si la situation ne nécessite pas de telles actions, alors quittez l'élève et cessez l'interaction.

Certains verront dans ces conseils une sorte de guide survie ou une manière de s'accoutumer à un état de fait. Ce n'est pas dans cette perspective que nous nous plaçons mais dans celle d'une préparation à un travail d'éducation qui exige aujourd'hui, et sans aucun doute plus qu'hier, une grande qualité de présence et d'importantes ressources psychologiques.

Désigner des délégués de classe

Les délégués de classe dont parlent John Dewey, Célestin Freinet ou encore Jean Oury ne poursuivent pas les mêmes objectifs que les officiers institués au XVII^{ème} siècle dans les petites écoles religieuses. Dans une stratégie centrée sur l'enfant, l'attribution de tâches fonctionne comme une véritable éducation à la responsabilité, ce qui n'est nullement le cas dans les pratiques magistro-centriques où le maître entend avant tout s'assurer du contrôle de la classe. L'histoire ne bégaie pas totalement ; certes des éléments, des dispositions sont repris à deux ou trois siècles d'intervalle, mais pour être inscrits dans d'autres problématiques et d'autres modes de fonctionnement. « Ce que l'enseignant a en tête dans cette distribution de rôles, écrit André de Péretti, c'est la mise en responsabilité des élèves, et leur mise en solidarité » (35). Cette suggestion d'instaurer des délégués prolonge la proposition précédente et s'inscrit dans une perspective de dévolution des responsabilités. Si, dans l'ensemble et d'une manière générale, les élèves souhaitant être moins passifs alors qu'attendons-nous pour les impliquer dans l'organisation de la classe ? (36)

Utiliser des procédures pédagogiques positives et impliquantes

Si la classe est ce lieu où l'on s'instruit en se socialisant, comme nous l'avons précisé. Cela signifie que la discipline est déjà inscrite dans la manière dont on organise les apprentissages, elle n'est pas dans un stricte rapport d'extériorité aux apprentissages. Elle n'est pas en position de superstructure, elle est la forme sociale des apprentissages. Les pédagogies nouvelles n'ont pas manqué d'insister sur ce point, nous trouverions d'ailleurs dans l'œuvre de Freinet, en de maints endroits, cette idée que le désordre scolaire naît d'une faille dans l'organisation du travail ou qu'il est le fruit d'activités qui ne répondent ni aux désirs ni aux possibilités des enfants.

Les premiers conseils que l'on donne à un enseignant débutant sont d'éviter les activités insignifiantes, les tâches frustrantes et ennuyantes, les attentes imprécises, les périodes d'attente trop longues entre les différentes activités... Nous ne méprisons pas ces suggestions, elles ont leur mérite. Cela dit, au-delà de ces petites techniques, deux modalités pédagogiques présentent un intérêt particulier, il s'agit de la différenciation pédagogique et de l'évaluation formative (37). Ce sont là deux compétences centrales dans l'exercice actuel du métier d'enseignant car elles individualisent, impliquent et positivent. Comment en effet ne pas voir que l'ennui scolaire produit de l'indiscipline et du chahut ? Proposer des entrées multiples, variées et hiérarchisées dans les savoirs mais aussi savoir évaluer sans dévaluer, voilà deux règles d'or pour enseigner aujourd'hui.

Structurer et rythmer le travail

Il est pertinent d'annoncer les activités que l'on va mener dans la journée et, plus largement, de baliser le court et le moyen terme. Faire de la classe un univers prévisible et du travail scolaire une activité structurée. Cela signifie qu'il faut éviter les temps morts et les flottements, tout ce qui peut donner à penser que l'activité est peu préparée, improvisée. Cette proposition n'est pas contraire à celle du travail différencié ci-dessus présentée, elle en est même le contre-point nécessaire. Varier les supports, moduler les entrées en matière ou encore changer les types d'exercice proposés supposent précisément un cadre, un emploi du temps.

Les recherches de Smith et Misra montrent précisément que la fixité du cadre de travail répond à un besoin de sécurité chez l'élève (38). Hill et Janet Walker soulignent également l'importance d'un « horaire prévisible » et d'une « routine bien établie » (39). La différenciation pédagogique ne doit pas être comprise comme un mobilisme imprévisible mais un travail de variation et de diversification à l'intérieur d'un canevas horaire et organisationnel qui pose des régularités. Cela n'exclut pas également le principe de l'alternance, alternance de plages de travail intensifs et de moments moins soutenus. Le travail scolaire est une activité structurée et rythmée.

Notes

- (1) ANTIGNY (S.) *Le nouvel enseignant face à la classe*. Education et formation n°37, 1994. Cette enquête inaugurale a été à de multiples reprises confirmée.
- (2) FOUCAULT (M.) **Surveiller et punir. Naissance de la prison**. Paris, Gallimard, 1975, pp.137-227.
- (3) PROST (A.) **Eloge des pédagogues**. Paris, Editions du Seuil, 1995, p.34.
- (4) ROCHEX (J.-Y.) *Eloge des commencements* in « **Pourvu qu'on m'écoute...** ». CRDP de Créteil 1995, p.181.
- (5) TESTANIERE (J.) *Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré*. Revue Française de sociologie, vol. VIII, 1967, pp.17-33.
- (6) HAMON (H.), ROTMAN (P.) **Tant qu'il y aura des profs**. Paris, Editions du Seuil, 1984, pp.115-117.
- (7) LAPASSADE (G.) **Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire**. Paris, A. Colin, 1993, p.23.
- (8) LAPASSADE (G.) **Op. cit.**, p.26.
- (9) ESTRELA (M.-T.) **Autorité et discipline à l'école**. Paris, ESF, 1994.
- (10) BOUMARD (P.), MARCHAT (J.-F.) **Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative**. Paris, A. Colin, 1993, p.24.
- (11) BOUMARD (P.), MARCHAT (J.-F.) **Op. cit.**, p.12.
- (12) Sur ce point, on peut se reporter à notre texte « Réformes éducatives et formation des maîtres » publié dans le présent volume.
- (13) DUBET (F.) *Les mutations du système scolaire et les violences à l'école*. Cahiers de l'I.H.E.S.I., n° 15, 1994, p. 23.
- (14) BALLION (R.) *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions*. in **Violences à l'école. Etat des savoirs**. Sous la dir. de Charlot (B.) et Emin (J.-C.), Paris, Armand Colin, 1997, p. 43. Voir aussi *L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées*. Cahiers de l'I.H.E.S.I., n° 15, p. 78.

- (15) DUBET (F.) *Raison garder* in **Ecole en devenir, école en débat**. Sous la dir. de Dupuis (P.-A.) et Prairat (E.), Paris, L'Harmattan, 2000, pp.87-106.
- (16) PRAIRAT (E.) **La sanction**. Paris, L'harmattan, 1997, pp. 87-89.
- (17) On peut se reporter aux nombreuses publications canadiennes et américaines sur le sujet.
- (18) *Les boulimies du juge Rosenczveig*. Le monde du 22/01/1999, p.12.
- (19) L'expression de « délinquance de socialisation » est de Jean-Pierre Rosenczveig. Sur cette question de la crise économique et de l'autorité parentale on peut se reporter à l'article paru dans le journal Le Monde du 29 juillet 1997 : *La précarité économique fragilise l'autorité parentale*.
- (20) PERALVA (A.) *Des collégiens et de la violence* in **Violences à l'école. Etat des savoirs**, p. 105.
- (21) Sur une approche de la violence et de l'indiscipline en termes d'exigences contradictoires, on peut se reporter à Fumat (Y.) *Contraintes, conflits, violences à l'école*. Revue française de pédagogie, n° 118, 1997, pp. 61-70.
- (22) FIZE (M.) **La démocratie familiale**. Paris, Presses de la Renaissance, 1990. Voir également du même auteur *Le pouvoir au foyer, du patriarcat à la négociation*. Sciences Humaines, n° 9, 1991, pp.34-35.
- (23) On peut sur ce point se reporter à la récente enquête du Centre de Recherche pour l'étude et les Conditions de vie (CREDOC) sur les collégiens et leurs enseignants, janvier 2004.
- (24) ROCHEX (J.-Y.) *Eloge des commencements* in « **Pourvu qu'on m'écoute...** ». CRDP de Créteil 1995, pp. 195-196.
- (25) IMBERT (F.) **Médiations, institutions et loi dans la classe**. Paris, ESF, 1994, p.21.
- (26) Nous nous en tenons ici à quelques propositions. Pour avoir un ensemble de suggestions plus large, on peut se reporter à notre ouvrage **Questions de discipline à l'école**. Erès, 2004.
- (27) Sur l'instance du conseil, les ouvrages de la pédagogie institutionnelle sont des ouvrages de référence. Nous conseillons particulièrement l'ouvrage de OURY (F.) et VASQUEZ (A.) **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris, Maspero, 1991.
- (28) BERNSTEIN (B.), ELVIN (H.-L.), PETERS (R.-S.) *Les rites dans l'éducation* in **Le comportement rituel chez l'homme et l'animal**. Sous la dir. de Huxley (J.), Paris, Gallimard, p.280.
- (29) COTE (C.) **La discipline en classe et à l'école**. Montréal, Guérin, 1992.
- (30) BLACK (D.-D.), DOWNS (J.-C.) **Les élèves agressifs et perturbateurs**. Traduit par I. Tremblay et adapté par E. Royer. Lévis, Ecole et Comportement, 1995, p.66.
- (31) LETOURNEAU (J.) **Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire**. Lévis, Ecole et Comportement, 1995, p.29.
- (32) KUCZYNSKI (L.), KOCHANSKA (G.), RADKE-YARROW (M.), GIRNIUS-BROWN (O.) *A developmental interpretation of young children's noncompliance*. Developmental Psychology, 23, 1987, pp.799-806. Les quatre formes de désobéissance relevées par ces auteurs sont : la désobéissance passive, le simple refus, la provocation directe et la négociation.
- (33) COLVIN (B.) *Procedures for preventing serious acting out behaviour in the classroom* cité par WALKER (H.-M.) et WALKER (J.-E.) **L'indiscipline en classe, une approche positive pour les enseignants**. Traduit et adapté par E. Royer, Corporation école et comportement, Lévis, Canada, 1991, pp.25-28.
- (34) COLVIN (B.) *Procedures for preventing serious acting out behaviour in the classroom* cité par WALKER (H.-M.), WALKER (J.-E.) **Op. cit.**, p.26.
- (35) DE PERETTI (A.) *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite*. Cahiers Pédagogiques n°277, 1989, p31.
- (36) COMEAU (M.), GOUPIL (G.) et MICHAUD (P.) *Etude des perceptions du climat de classe chez les garçons et les filles*. Revue des sciences de l'éducation, volume 14, n°3, 1988.
- (37) Les références bibliographiques sur la différenciation pédagogique et l'évaluation formative sont très nombreuses. Nous renvoyons ici le lecteur aux ouvrages classiques et facilement accessibles sur ces deux questions.
- (38) SMITH (M.-A.), MIRA (A.) *A comprehensive management system for students in regular classrooms*. The elementary school journal, n°3, 1992.
- (39) WALKER (H.-M.), WALKER (J.E.) **Op. Cit.**, 1991, p.48.

