



HAL
open science

Violence scolaire langage et renversement de pratique

Nathalie Auger, Christina Romain

► **To cite this version:**

Nathalie Auger, Christina Romain. Violence scolaire langage et renversement de pratique. Dipralang. Violence verbale et école, L'Harmattan, 2015, Enfance et langage, 978-2-343-04841-3. hal-01440856

HAL Id: hal-01440856

<https://amu.hal.science/hal-01440856v1>

Submitted on 6 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

VIOLENCE SCOLAIRE LANGAGE ET RENVERSEMENT DE PRATIQUE

Ce texte centré sur la violence scolaire et la parole, interroge la professionnalité de l'enseignant. Cette interrogation met en évidence les dangers d'un amalgame entre l'agressivité, le conflit, l'incivilité et oriente les réponses à la violence, vers la relation éducative. En d'autres termes nous essayons de comprendre comment créer un environnement, une ambiance de classe, un cadre qui permette aux professeurs et aux élèves de faire leur métier.

INTERROGATIONS DE LA VIOLENCE DANS LE CADRE DU METIER D'ENSEIGNANT

Le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM de janvier 2007 fixe à l'ensemble des enseignants des compétences à acquérir, étroitement liées à une attitude citoyenne et éthique¹. La dixième compétence,² demande au professeur de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement. Les prescriptions institutionnelles, font de la violence scolaire un objet de lutte, et du même coup les conflits, deviennent un objet de travail et la capacité à les gérer, un moyen d'accès à la citoyenneté. Ils sont définis de plus en plus clairement comme des situations sur lesquelles l'enseignant doit s'appuyer pour transmettre des codes et des savoirs relatifs à des conduites de vie en société dans le but d'apprendre à *vivre ensemble*. Pour faire de ces situations un moyen d'éducation, il s'agit de former les élèves à débattre, à se confronter à autrui, ce qui renvoie à la fois à un ensemble d'objectifs langagiers, et de comportement. La civilité, la politesse et la courtoisie s'inscrivent désormais dans les programmes de l'école. Le métier est ainsi interrogé dans le champ de la relation éducative (Postic 2001), caractéristique de la mise en œuvre des moyens propres à assurer le développement d'un être humain à éduquer. Il se crée de fait un lien de dépendance ou d'influence réciproque. Freud inscrit la problématique de la relation éducative dans une passe dangereuse entre l'écueil de l'interdiction et celui du laisser-faire. L'autre n'est ni objet d'amour ni objet à maîtriser par le savoir. Cette problématique du développement questionne en priorité les pratiques de classe et les conditions qui permettent à l'instauration de la relation éducative.

Un questionnement éthique du métier d'enseignant.

La transmission des savoirs scolaires est un processus complexe, potentiellement générateur de tensions car il crée des contradictions indispensables pour apprendre. Cette dynamique productrice de conflits contraint l'enseignant à comprendre ces mécanismes, dont certains conduisent à la violence. Une question primordiale, s'adresse aux conditions de vie de l'élève dans le quotidien scolaire, à sa sécurité, à sa protection, à son intégrité physique et morale. Sur ce plan l'institution, interpelle le devoir de surveillance du professeur. Elle interroge son niveau de responsabilité, et son implication personnelle en tant que sujet, dans le processus de transmission des savoirs. Une compétence professorale renvoie à la formation sociale et civique, comme au respect de la personne de chaque élève. En d'autres termes l'éducation est à la fois un objectif, en tant que contenu de savoir éducatif, et un moyen, en tant que condition pour faire apprendre. Cet objectif s'actualise dans le respect des règles de vie en collectivité, la gestion de la classe, la participation à la vie des établissements. Le contenu d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté directement interpellé, a pour vocation de faire accepter, intégrer, respecter comprendre des règles de fonctionnement pour que l'enfant prenne sa place au sein du groupe. Le conflit devient alors intéressant dans sa fonction d'intégration (Tap, 1990). L'organisation de la classe, ne se réduit pas seulement à une technique, mais représente un creuset des relations humaines. Potentiellement producteur de violence, le conflit devient porteur d'un enjeu éthique.

¹ Compétence 1 : agir en fonctionnaire de l'état, de manière éthique et responsable

² Compétence 10 : Innover et se former

La reconnaissance de l'élève dans la construction du rapport aux savoirs.

Ainsi l'activité de la classe oriente la transmission des savoirs, et du même coup facilite ou inhibe une issue positive au conflit. Ni le sens, *pourquoi j'apprends*, ni la conscience de l'activité, *comment j'apprends*, ne sont systématiquement donnés pour comprendre *un monde de paradoxes à résoudre ou des conflits à surmonter* (Wallon, 1941). Les situations de tension inhérentes au rapport au savoir, provoquent des peurs, des surinterprétations de faits ou des erreurs d'analyse pour les acteurs engagés. Ces émotions sont sous l'effet des processus d'évaluation eux-mêmes impliqués dans le rapport au savoir. Les remises en question, les transformations de représentations, les erreurs sont indispensables pour que l'enfant apprenne, évolue et grandisse. Mais un certain type de jugement, une forme de regard sur ses activités, peut être plus destructeur que constructif, et induire en retour, une réponse violente. Y Harvois (1986) s'appuyant sur des travaux d'Ardoino distingue les processus de contrôle et d'évaluation. Le premier, mesure la conformité à un référent préétabli, hiérarchise, détaché du pouvoir, selon une logique contrôleur-contrôlé non démocratique. Il clôture, sanctionne, maintient dans l'état, renvoyant au désir archaïque de pouvoir. Le second processus, l'évaluation fait évoluer les situations d'apprentissage, développe la remise en cause des normes, croise les niveaux de compréhension, clarifie les systèmes, leur donne du sens, s'oriente vers un devenir, s'empare de l'avenir, et permet au bout du compte d'établir une relation démocratique. Si l'évaluation est une prise de décision qui engage l'avenir de l'élève, alors le dispositif doit être construit en fonction de critères préétablis, avant cette même prise de décision, et non après pour la justifier.

Les paradoxes évoqués consubstantiels du métier, posent le professeur en équilibre sur le fil du rasoir. Comment contraindre sans opprimer, créer des obstacles, tout en aidant à les franchir, comment évaluer, sans omettre d'aider ? C'est pourtant dans la résolution de ces oppositions que nous situons une part de la dynamique professionnelle. Comprendre ce mouvement, rend préalablement nécessaire une clarification des éléments à l'origine de ces tensions. Ainsi notre démarche a deux objectifs : d'abord distinguer les enjeux caractéristiques des situations de violence, d'incivilité et de conflit, pour mieux les comprendre, et les mettre en rapport ; ensuite proposer des réponses en termes de gestes et de pratiques de classe, constitutifs de la relation éducative.

LES DANGERS D'UN AMALGAME

Une première difficulté se présente quand il s'agit de définir la violence. Ce travail de clarification est difficile, parce qu'il s'agit de donner des limites claires, à un phénomène multiforme qui n'en a pas. Et pourtant cerner le phénomène est une condition nécessaire pour prendre de la distance.

Le danger contre éducatif d'associer violence et conflit.

Une telle confusion présente le danger contre éducatif d'apporter une réponse unique, inadaptée, donc ressentie comme injuste et violente à des phénomènes d'une grande diversité. L'école a comme finalité de faire comprendre le monde aux élèves, de leur montrer où est le juste le beau, le bon, de leur faire accepter les contraintes du rapport à l'autre comme une liberté, de leur faire construire un rapport au savoir, à l'éthique et à la loi. La violence dans ce projet éducatif ne peut apparaître comme une fatalité en réponse à des contradictions. Il faut donc amener les enfants à dépasser les désaccords sans anéantir l'autre. Toute opposition n'est pas systématiquement destructrice, imaginer une diversité de réponses, est un enjeu éducatif. Il s'agit aussi de mettre la barre entre l'acceptable et inacceptable, pour éviter les définitions à géométrie variable, sur lesquelles jouent les approches sécuritaires. Le contexte d'analyse est donc essentiel pour comprendre la violence scolaire, en évitant de s'empêtrer dans des processus de démultiplication, tels que la peur, l'angoisse, ou la passion.

Les difficultés de définitions liées à l'évolution de la notion.

Les difficultés de clarification de la violence, viennent d'abord de son caractère multiforme et évolutif. Cependant quelques éléments caractéristiques ont été repérés. La notion varie en fonction de l'histoire et du rapport que l'homme entretient avec son milieu. Aujourd'hui le seuil de tolérance aux événements désagréables s'est abaissé grâce à un environnement social moins violent qu'auparavant (Chesnais, 1981). Ce qui était de l'ordre du supportable est devenu aujourd'hui inacceptable, la moindre frustration, la moindre opposition, conduit à un sentiment de violence qui

n'est pas la violence réelle. Ce sentiment et sa catégorisation ont une dimension historique et culturelle, socialement construite (Debarbieux, et Montoya, 1997). Ainsi au début du siècle certains faits classés aujourd'hui comme violents, étaient considérés comme de l'ordre du rite initiatique. Une autre difficulté, repose sur les émotions que génèrent les faits, et qui biaisent leur analyse. Une victime, touchée dans son intégrité, sa sensibilité, ne peut prendre de distance par rapport à ce qu'elle a subi. La question du rapport entre l'acte et la réparation, se pose, avec le risque d'entrer dans une spirale de la violence, eu égard à la souffrance de la victime qui trouve injuste la justice rendue. Pour l'enseignant, il y a nécessité de prendre le temps de se décaler avant de sanctionner, pour rechercher l'adaptation et la pertinence par rapport aux faits. La réponse dans l'urgence, ne peut être que violente elle-même. La sanction est socialisante, (Prairat, 1997, 2001) et dans la mesure où l'agresseur répare, elle le déculpabilise. La punition en revanche est un acte par lequel on inflige une souffrance à un coupable, (Conche, 1993). Une finalité éducative ne peut envisager de le stigmatiser. L'enseignant, en jouant son rôle de tiers prend de la distance et s'oppose à une stigmatisation systématique qui tient souvent lieu de réponse.

LIMITES ENTRE VIOLENCE CONFLIT ET INCIVILITE ET LEUR MISE EN RAPPORT

La violence

La violence a une dimension vertigineuse. Elle part d'un acte sans gravité pour aboutir à des extrémités qui offrent *toute la séduction d'un anéantissement de soi et d'autrui* (Baudry, 1994). Les mythologies, les cosmogonies, de nombreuses approches en sciences humaines, placent la violence au fondement d'une société (Girard, 1982). La racine latine vis (force), renvoie la violence à l'usage de la supériorité physique sur autrui. Elle se manifeste avec une brutalité destructrice, et peut prendre la forme de la fureur, ou de la frénésie. La violence met donc en œuvre la force brutale au lieu de la raison. Elle exerce ainsi un rapport destructeur à un objet qui pose problème. L'exemple du nœud Gordien tranché par Alexandre le Grand, illustre cette posture destructrice. Tout ce qui fait problème doit être anéanti, seul le résultat compte, avec la préservation d'une image de toute puissance, et la légitimité d'un pouvoir fondé sur la domination de celui à qui rien ne doit résister. Dans le cadre scolaire plus qu'ailleurs, la violence est inacceptable surtout quand le problème c'est l'autre. Elle fonctionne en miroir entraînant cet autre dans sa spirale. La violence est un acte complètement dénué de sens qui, de ce fait, menace d'effondrement le socle culturel et humain, mettant en péril tout processus de vie. Elle met en danger de destruction les autres, mais aussi leur environnement. Si elle plonge ses racines dans l'agressivité humaine, elle n'en est qu'une forme d'expression.

L'agressivité

L'agressivité est une énergie, une puissance d'affrontement, inhérente au processus de vie, contrairement à la violence qui la met violente en danger. L'étymologie latine d'agressivité (ad gradior, marcher contre, en direction de, affronter) nous renseigne sur sa nature dynamique. La notion d'agressivité a été envisagée dans de nombreux domaines qui en donnent des définitions particulières et complémentaires. La psychanalyse oppose agressivité latente et agressivité concrète, la psychologie sociale qualifie l'une de réactionnelle, et l'autre d'instrumentale. On peut tout aussi bien l'envisager comme une caractéristique de la personnalité ou la cerner à partir des cibles qu'elle vise, de son mode d'expression ou de ses conséquences. Sa définition en fait une tendance et lui confère un sens, un but. Elle est à distinguer de l'agression qui représente l'actualisation de la tendance qu'elle représente (Van Rillaer 1973). Cette idée de déplacement vers l'avant, en fait un moyen d'agir sur l'environnement. Envisagée comme une source d'action sur le monde extérieur, elle permet à l'individu d'affronter des oppositions caractéristiques des conflits. En d'autres termes si l'agressivité peut conduire à la violence, elle participe aussi à la résolution positive des problèmes.

Les conflits, une situation d'opposition.

De façon générale, le conflit caractérise la nature de certaines situations d'affrontement. Il s'inscrit dans une opposition qui fait lien (Simmel 1982). Pour un professeur le conflit peut être la meilleure ou la pire des choses selon qu'il débouche sur de l'apprentissage ou de la violence. Ces confrontations mettent en jeu des personnalités en quête de sens, de pouvoir, de liberté d'action, d'autonomie, de réalisation de soi. Ils représentent alors des moyens pour mesurer l'importance de l'autre. L'affirmation de soi implique une opposition, un co-étayage avec autrui, et celui qui s'oppose devient un point d'appui. Les conflits engagent donc l'individu dans un processus de développement, une dynamique de vie,

ils mobilisent une énergie transformatrice, une énergie du changement (Touati 1990). La dynamique qu'ils induisent conduit à un dépassement de soi pour aller au-delà de ce qui est attendu, possible, imaginable. De ce fait, en ce qu'il permet de s'individualiser de se particulariser, de se positionner, de se repérer, le conflit devient humanisant. Son haut degré de différenciation est caractéristique de l'être humain car en lui permettant de s'attribuer une identité humaine, il lui permet par conséquent de construire une identité personnelle (Devereux, 1972). Du même coup, il devient un moyen de construire une identité culturelle à la fois comme système d'appartenance et comme système de références. Il définit l'humain comme projet de dignité et de citoyenneté. Il favorise la création culturelle, la démocratisation, l'invention de valeurs, de normes, d'habitudes coopératives, en accord avec les aspirations finales des individus (Godinho, 1982). Il n'est pas non plus étranger à la mise en œuvre des processus de la socialité humaine qui règlent les rapports humains. Pour Freud c'est ce qui se joue à travers la prohibition du désir de l'inceste et l'angoisse du châtiement, articulant tensions internes et externes, où le Moi et le Surmoi, s'opposent. Cette perspective permet d'élaborer un modèle de compréhension du dépassement des conflits, qui les lie à l'ébauche de l'organisation psychique (Touati, 1990). De ce fait il existe une dialectique potentiellement à l'œuvre dans ces situations de dépassement, pour qu'une nouvelle réorganisation des rapports de force, maintienne les tensions tout en les déplaçant, et aille au-delà de ce qui est pensable, pour un temps, pour le sujet ou les groupes. Il participe ainsi au processus de déploiement et de développement de l'unité des contraires. Le point de vue de la totalité ne saurait exister dans deux mondes séparés (Del Rey, Benasayag, 2007). Cette approche rend nécessaire une réflexion sur les conditions de sa gestion tendue vers la construction d'un monde commun. Ces conditions font de l'éthique une dimension première. Apprendre que l'autre même le salut n'est pas une souillure à éliminer, pour s'extraire de la barbarie que nous prétendons éliminer (Del Rey, Benasayag, 2007). Dans une perspective éducative, aucun mode de réponse fondé sur la force ne peut être légitime. Mais alors comment faire pour que les situations d'opposition indispensables, trouvent leur résolution dans une construction et non dans une destruction qui obère l'avenir. Une voie est de le définir comme une situation problème.

La résolution de problème comme modèle pour gérer les conflits.

L'étymologie de problème renvoie à un triple sens. (Fabre 1999). Le grec (*proballein -jeter en avant*) lui donne le sens de projet, la source latine (*problema*) qualifie à la fois ce qui est placé devant le bouclier avec le sens d'obstacle, mais aussi la saillance, le promontoire lui conférant alors le sens de signification.

Dans la mesure où le conflit décrit une situation de rencontre souvent nouvelle, dans laquelle un ou plusieurs individus se confrontent, soit entre eux, soit à un obstacle, le conflit est un problème. De ce fait sa résolution, qui vise à établir des relations dans un ensemble de données, peut être pensée de deux façons, comme une transformation d'états ou comme une induction de structures, (Fabre, 1999).

Résoudre un problème, c'est passer d'un état initial à un état final plus satisfaisant. C'est donc inventer une stratégie pour transformer une situation qui laisse entrevoir des buts potentiels, offre des opérateurs, mais fixe des conditions, et des contraintes (Hoc J.-M., 1992). Les conditions à mettre en œuvre pour le dépasser se réfèrent à la gestion des contraintes, et à la prise en compte des réalités, mais aussi à l'imagination face à l'inconnu. Cependant la rencontre avec une situation initiale jamais rencontrée auparavant est anxiogène. Car souvent la situation de départ est diffuse, mal définie, obscure, et ses conséquences ne sont pas perceptibles, voire contradictoires quand elle provoque des réactions discordantes (Dewey, 1925). Cette définition caractérise parfaitement les états de la situation lors de désaccords. Dans une perspective pragmatique, il y a donc nécessité de construire le problème, en définissant des objectifs et une problématique. Deux moments d'analyse sont nécessaires : extraire le sens des propositions et faire la synthèse pour reconstruire des propositions nouvelles. Dans ce travail la mobilisation des connaissances est essentielle. Il n'y a pas de problématisation ni de résolution possible sans connaissance préalable. Ces connaissances naissent d'ailleurs de problèmes qui vont à leur tour modifier ces connaissances pour en faire des outils. De la même façon, la résolution d'un conflit renvoie à une transformation d'états, négociée, dont l'objectif consiste à passer d'un état d'opposition non résolu à un état où la contradiction est dépassée. Mais la spécificité du conflit fait que le passage à ce nouvel état doit être élaborée en prenant en compte les acteurs en tant que sujet, afin que chacun y trouve son intérêt ou une amélioration de la situation de départ. Il y a donc une problématisation de la situation, et une négociation entre acteurs, pour définir le but à atteindre collectivement, les contraintes à prendre en compte, et les outils possibles. La façon et les moyens comptent autant que le résultat.

Conditions de résolution.

Une condition de la résolution du conflit, est le principe de réalité qui souligne que tout n'est pas possible. Toutes les opinions ne se valent pas dans un débat. Certaines pratiques sont impossibles certaines positions intenable. Dans l'analyse de la situation, les protagonistes doivent faire de cette réalité anthropologique une des conditions préalables. Se décentrer pour accepter les réalités multiples, les siennes et celles des autres, afin de les gérer est indispensable.

Mais résoudre un problème, c'est aussi viser à établir des relations dans un ensemble. Ces conditions déterminent un modèle général de résolution de problème, fondé sur le parcours des éléments de la situation dans le but de les analyser avant de les mettre en relation. L'analyse de la situation engage un ensemble de connaissances indispensables pour décider ou non, d'un mode de réponse. La charge émotionnelle due à l'engagement des individus, produit de l'anxiété et de l'angoisse perturbant les processus de compréhension et d'analyse. Les conditions de la résolution des oppositions participent autant à l'éducation des individus, qu'à la construction de leurs connaissances, car on apprend tout aussi bien grâce et avec, que contre. Les désaccords, médiatisés par la parole, mettent en présence des individus qui exposent leurs différences. Elles présentent l'intérêt d'engager les acteurs dans une dynamique de dépassement des oppositions, qui permet à chacun de se construire par rapport à l'autre, en s'appuyant sur lui. Rendre le conflit systématiquement synonyme de guerre, est un abus de langage qui ne peut se réduire à un exercice de vocabulaire.

Les incivilités.

Eléments de définition.

Relativement à la question qui nous préoccupe, les incivilités se distinguent de la violence dans le sens où elles qualifient un ensemble de faits qui témoigne d'un malaise. Elles caractérisent ce qui est désagréable, à la limite des règles et des lois. Ce sont *des désordres qui échappent aux sanctions du code pénal* (S. Roché, 1996). Elles ignorent les normes sociales de savoir vivre, comme par exemple, les insultes ou les crachats. Eric Debarbieux (1996) les considère comme des faits de violence, et distingue deux niveaux, l'un qui relève des crimes et des délits, *pénalisable*, l'autre *non pénalisable*, renvoie aux incivilités. Ces faits prennent la *forme de violence grave et révélatrice d'une crise forte du lien social*³. Ce sont les codes élémentaires de la vie en société qui ne sont pas respectés. Le Littré distingue la civilité qui renvoie aux relations entre concitoyens et intègre la politesse, et la courtoisie qui renvoie à des normes. La civilité préside aux relations entre ceux qui appartiennent à la même cité, et se définit par un cérémonial, des règles qui sont de convention, liées à des normes sociales. La notion couvre donc tous les champs du comportement social, (économie, politique, intellectuel), et donne sens au système des relations, en référence à des normes culturelles, sociales et éthiques. De ce fait on ne confondons pas violence et incivilité qui se distinguent dans leur rapport aux normes.

Vivre dans la cité nécessite l'apprentissage et la connaissance de codes et d'usage, au fondement des lois, dans le but de faciliter la vie de chacun. La civilité est donc ce qui permet à la communication de bien fonctionner, aux relations entre individus d'être agréables.

Cette référence aux lois conduit à distinguer la civilité de la citoyenneté. La civilité ne met pas en jeu une conduite citoyenne, de la même façon, que s'opposent *être résident et avoir droit de cité*. *La ville est l'espace physique des activités sociales, commerciales et artisanales alors que la polis est le rassemblement des citoyens d'où sont exclus les femmes, les enfants, les esclaves et les étrangers*, (Prairat, 2001 p.150). Etre citoyen c'est être membre de la polis, participer à la vie politique, sans oublier ce qu'écrivait Rousseau dans le contrat social, *les maisons font la ville les citoyens la cité*. L'institution consciente de l'importance de ces règles de savoir vivre (ensemble), en fait aujourd'hui des objectifs d'apprentissage explicites. Il s'agit pour les élèves d'apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale. Les codes communs de politesse tels que saluer les gens, remercier, répondre aux questions, constituent des savoirs - outils de la relation interindividuelle. A l'inverse on peut s'interroger sur la fonction des incivilités.

Les fonctions de l'incivilité.

³ *Prévention de la violence en milieu scolaire. Un conflit des civilités.* », Bulletin officiel, n° 23, du 6 juin 1996. Paris, publié par le Ministère de l'éducation nationale, p. 1622-1623

Pour Régine Dhoquois (1996), la civilité c'est *prendre l'autre en considération*. A l'inverse, l'incivilité s'articule autour de l'absence de *notions élémentaires de politesse*, et des *atteintes au respect de l'autre*, qui sont autant de coups infligés au lien social.

Les incivilités ont une fonction de signalisation. De ce fait les actes d'incivilité, des jeunes accroissent le sentiment d'insécurité, dans le but de se rendre visible socialement. Les incivilités sont un symptôme, elles représentent un ensemble de signaux annonciateurs de la violence. Dans le cadre de la classe, elles sont à prendre comme des indicateurs de l'émergence proche de l'explosion. Du même coup le système devient aussi outil de communication. Pour éviter le glissement vers la violence l'enseignant doit apprendre à lire ce système. Aucune loi ne codifie ou n'interdit ces actes désagréables ou méprisants, du registre de l'impolitesse, qui présentent cependant, l'intérêt d'être signifiants. Ils participent ainsi à la régulation de la conduite des élèves et de l'activité du professeur.

Fonction de régulation. En échappant à toute qualification juridique, à tout dispositif d'interdictions explicite, l'incivilité engage les responsabilités individuelles. D'une part cet engagement personnel, ce rapport à soi même, touchent au domaine de l'éthique. Et ce système, en référence à des normes culturelles, devient un outil de mesure des faits qui renvoie au jugement de ses propres actions. D'autre part dans l'activité de régulation, la réciprocité entre en jeu. Certaines professions, comme celle de caissière, particulièrement soumises à l'invisibilité, (négarion de l'autre par l'absence de regard, remarques blessantes, ignorance etc.), sont génératrices d'incivilité, (Dhoquois 1996). C'est une question de survie psychologique.

Si l'incivilité, bafoue le rapport à l'autre, la civilité en revanche, facilite et prolonge la relation à l'autre. Il s'agit donc de travailler collectivement au respect, à la prise en considération d'autrui, pour construire une relation entre concitoyens. Ces attitudes sont autant d'éléments régulateurs des réponses ultérieures.

Les incivilités un matériau et un moyen de travail.

Dans le sens où les incivilités permettent de désamorcer, et de prévenir la violence, elles participent au dispositif de prévention et constituent ainsi un champ de travail. Se référant aux discours des professionnels du social et du pénal, des politologues des criminologues et des acteurs politiques, Sébastien Roché (1996) écrit : "*(ils) ont souligné l'importance des incivilités ou désordres comme sources de perturbation de la vie de la cité et comme cible prioritaire du travail des institutions*". Ce champ a donc la double caractéristique, d'être à la fois un moyen, en tant que système d'indicateurs, et un objet d'éducation. En revanche l'école offre une résistance à cette démarche. Les incivilités y sont rarement considérées comme des erreurs, ou des faux pas, dans les cheminements personnels et les parcours éducatifs individuels. Dans le monde scolaire, la perception de l'incivilité la fait passer dans l'indiscutable, alors qu'elle gagnerait à être *parlée, dite*, avant d'être *interdite*. Cette posture opacifie l'analyse du problème, renforce le sécuritaire et la peur et transforme au bout du compte l'incivilité en sentiment de violence et le sentiment de violence en violence réelle par raidissement des acteurs. Encore un paradoxe : accepter l'incivilité comme matériau de travail éducatif. Parce que ses ressorts se fondent sur l'identification, le respect, la réciprocité (Dhoquois, 1996), souvent, les élèves qui *provoquent* leur professeur, cherchent à exister. Ces indicateurs de dysfonctionnement de la classe, en appellent donc au sens des valeurs, des règles de vie, mais aussi au comportement du professeur selon une relation éducative en miroir. A la source du sentiment d'injustice elles préfigurent la violence ; mais elles témoignent aussi de la souffrance au travail, des professeurs et des élèves.

L'émergence des limites.

Cet ensemble de définitions fait ressortir des limites qui positionnent chaque espace par rapport à l'autre. Ce qui nous intéresse particulièrement en termes éducatifs, c'est la zone associant incivilité et civilité, qui témoigne de l'intégration par un sujet, des règles du savoir vivre, de la politesse et de la courtoisie, au fondement de la vie en société. Mettre ces objets au travail dans un espace qui s'inscrit entre loi et norme, est une des conditions à mettre en œuvre pour gérer les conflits de façon satisfaisante.

Les normes, un savoir souvent implicite.

Nous placerons d'abord les normes qui séparent ce qui peut se faire, de ce qui ne peut pas se faire. Elles touchent un grand nombre de façons d'être : façon de parler, de se vêtir, gestes, compris dans un contexte. Liées aux valeurs d'une société, certaines sont reconnues par le droit, mais toutes ne le sont pas. Du latin *norma*, étymologiquement règle équerre, elle pose ce qui est idéal. C'est le principe, le modèle, le canon. La définition de la déviance par exemple, se fait en référence à une norme. Les écoles normales d'instituteurs formaient selon les *normes* de la république, des enseignants amenés à instituer selon ces valeurs, des citoyens et des adultes dans l'enfant à éduquer.

Certaines normes sont implicites comme les normes familiales par exemple. La culpabilité la mauvaise image renvoyée, ou la perte de la réputation est considérée en psychologie comme une sanction personnelle que l'individu qui s'écarte de la norme, s'inflige. Elles apparaissent ainsi traçant des lignes distinctives entre les conduites polies par le savoir vivre, et celles impolies, (non polies par ce savoir). La norme a souvent un usage culturel elle est non écrite et sépare civilité et incivilité. Elle s'explique, s'enseigne très tôt et permet de créer les conditions pour que dans un groupe les relations interindividuelles puissent fonctionner. Une approche sociologique culturaliste, des incivilités comme écart à des normes, met en avant le processus de stigmatisation relatif à la déviance (Becker, 1985). Ce processus de désignation qui conduit à un jugement peut se faire de façon formelle ou informelle par le simple détournement du regard (Goffman, 1968). Ainsi la norme renvoie au contrôle de sa propre image, et devient un enjeu prioritaire pour l'individu, qui se construit dans le regard des autres (Goffman, 1968). La stigmatisation peut aller jusqu'à une transformation de la personnalité et des relations sociales. De ce fait les conduites inciviles comme processus de distanciation aux normes déclenchent un jugement défavorable sans questionner l'origine de cet écart. N'étant pas loi, dans quelle mesure, sont-elles légitimes ? Qui impose les normes, (Becker, 1985) pour qui et dans quel but ?

Les règles : un dispositif de balisage.

En revanche, les incivilités définies comme une zone à interroger, deviennent pertinentes pour le travail scolaire. En effet entre la norme et la loi indiscutable se trouve une zone floue d'événements *non illégaux* mais potentiellement producteurs de violence. Ils témoignent d'une inadaptation, ou d'une méconnaissance des codes sociaux. Le travail éducatif consiste à baliser cette zone par un système de règles, qui permettent de tracer des lignes de conduite, en regard des situations à transformer. Certes, dans le cadre scolaire il existe un règlement départemental qui organise le fonctionnement des établissements. Il est écrit, mais souvent il doit être expliqué aux élèves qui ne le comprennent pas toujours. Sa nature permet qu'il soit adapté et négocié dans le contexte scolaire. Son manquement est une question propre à la classe, et renvoie à de la désobéissance. Si d'un côté il interdit, de l'autre, la nature des règles ainsi négociées offre une possibilité d'agir, de libérer l'action, de la contraindre pour l'orienter et la guider. Dans une perspective éducative, ce système de règles est donc un ressort de l'action. A son manquement, correspond une sanction envisageable dans une perspective socialisante (E Prairat 1997, 2001). Cependant un recours systématique à la sanction, conduit à une dangereuse inflation. Pour qu'elle devienne un outil possible, elle doit être juste, mesurée, adaptée à l'acte et s'adresser au bon individu au bon moment, et surtout succéder à un rappel à la loi. En revanche réparatrice, elle est signifiante à la fois pour la victime, et pour l'auteur du « délit ». Ils peuvent ensemble, retisser du lien, car elle déculpabilise l'un et soulage l'autre.

La loi, indiscutable à l'école.

Si la règle est discutable à l'école, il n'en est pas de même de la loi. Son sens premier qu'on retrouve dans le grec *nomos*, signifie partage. Un partage équitable, donc juste, qui permet à chacun d'avoir son dû. La loi se distingue de la norme car la séparation n'est pas de même nature. Si la première distinction sépare ce qu'il est usuel de faire, de ce qui ne l'est pas, la loi sépare le légal de l'illégal. Dans le cadre scolaire la loi ne se discute pas, elle se transmet, s'enseigne, s'apprend. La loi de la république organise un espace politique, celui de l'état de droit. Dans ce cadre la loi renvoie à un code pénal, qui définit des infractions. Dans un état de droit démocratique, où tout citoyen obéit à la loi et non à un autre citoyen, elle constitue un arbitre. Si les lois sont indiscutables, le fonctionnement politique d'une démocratie pense les procédures politiques de leur transformation pour les adapter sans cesse aux réalités. Seule la dimension éthique de ce dispositif, autorise le questionnement moral de ces lois en vue de leur évolution. Pour cela une première distinction est à faire entre loi de la république et loi symbolique.

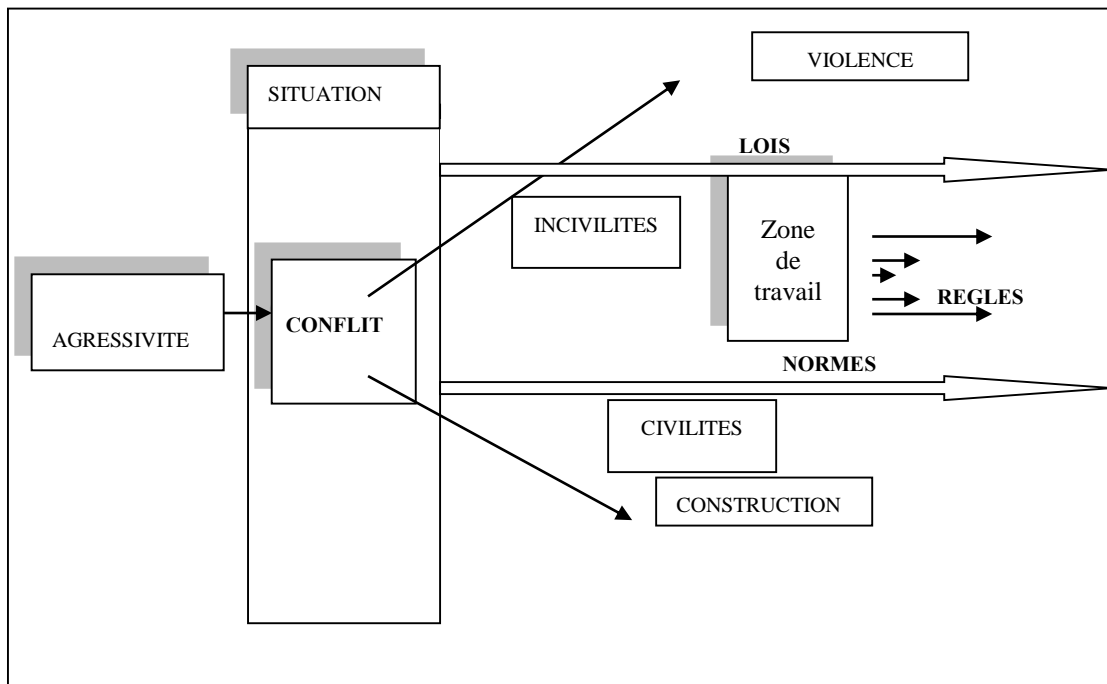
Loi symbolique.

D'un côté, la notion d'arbitre, de tiers, rapporté au domaine psychanalytique permet d'expliquer la régulation du comportement pulsionnel de l'individu tout en le protégeant de l'action intrusive des autres. D'un autre côté, la loi symbolique renvoie à l'éthique, à une dimension universelle en jeu dans les relations humaines. Son contournement n'est pas admissible c'est une faute qui attaque les fondements même de l'humanité. C'est le *tu ne tueras point*, des *Tables de la Loi*. Son questionnement éthique permet d'établir et de faire fonctionner la relation éducative à plusieurs niveaux.

Premièrement au plan humain, les lois déterminent des interdits universels intransgressibles, mais en faible nombre. Elles concernent le respect indiscutable de la vie, l'interdit de l'inceste que Freud ou Levy Strauss, ont posé comme universel. Elles ont un caractère hors du temps, indiscutable, immuable, intemporel. A ce stade il n'y a pas de débat. Leur application conduit dans certains cas à une réorientation des lois juridiques, voire à un devoir de désobéissance.

Deuxièmement, le plan politique, et social renvoie à la citoyenneté, aux lois juridiques, le code est écrit et explicite. Elles sont à questionner dans un contexte collectif, selon des procédures politiques. Les domaines visés sont ceux du vivre ensemble, du civisme et de la citoyenneté. Elles organisent la vie selon les intérêts collectifs, dans le cadre des valeurs et des normes d'un état de droit. Cette évolution a une dimension historique et culturelle.

Troisièmement, le plan individuel, culturel pose une question de civilité. Les rapports entre la loi et l'éthique, sont subjectifs, variables. La civilité exprime le degré d'intégration des valeurs et des normes de l'individu. Les règles de fonctionnement se discutent entre les acteurs, selon leur perception de la situation, dans laquelle, la culture a sa part. C'est le stade du débat, de la justification et des prises de position individuelles.



Chacun, porteur d'une parcelle de pouvoir, a la liberté de faire valoir son point de vue. Pour se faire entendre le seul outil qui permet de se substituer à la force est la parole.

LA PAROLE ET LA VIOLENCE

Pour que la parole se substitue à la violence, et puisse agir sur le monde, il s'agit de savoir maîtriser la langue c'est une évidence, mais encore organiser les espaces et les situations dans lesquels elle se développe.

La parole ou la violence

La bagarre n'est que l'expression visible d'une misère sociale, c'est le langage de ceux à qui manque la magie du verbe; à défaut de parole la force brutale tient lieu d'argument. (Chesnais, 1981, p.409). Fondée sur la force des institutions, le courant de la pédagogie institutionnelle, s'appuie sur les notions de langage et de loi. Il ne prévoit pas autre chose que la puissance de la loi médiatisée par le langage (Imbert, 1994). Dans ce type d'approches, la parole est la seule alternative à la violence. L'institution elle-même a pris en compte, son importance, en fixant dans les programmes une ½ heure de débat hebdomadaire pour les élèves du cycle3. Ces activités de langage s'inscrivent dans de véritables situations de communication. Le langage, premier système symbolique devient un outil efficace de substitution à la force. Mais la mise en œuvre de la parole, nécessite des espaces organisés. Dans un travail conduit avec de jeunes débutants en classe coopérative (Floro M., Lévêque L., Rattet C., Rosello C., 1999) il apparaît que l'organisation de la classe est essentielle et doit tenir compte d'un ensemble de facteurs. D'abord le temps, avec les durées et les rythmes des conseils. Ce qui revêt une importance primordiale pour assurer un rôle rassurant de repère. Les moments doivent être ritualisés, les temps de chacun strictement respecté. L'espace doit être organisé de façon à rendre chacun visible. Un ensemble d'outils guide et oriente l'action collective : l'horloge, le tableau affichant l'ordre du jour, une boîte de recueil de *doléances*, et de thèmes, sous forme écrite, dont les élèves veulent débattre, permet au professeur d'établir l'ordre du jour indispensable. Il s'agit ensuite de penser une mémoire de la parole collective, dite. Pour cela, l'enseignant⁴ a deux cahiers, l'un tenu pendant le débat pour que le secrétaire de séance prenne des notes sur les décisions, pensées par le groupe. L'autre, un cahier de rappel des règles établi comme référence légale, s'adresse à tous : élèves et professeur. Une condition essentielle est que le professeur obéisse aux mêmes lois que les élèves. Même s'il peut user de son droit *de veto*, dans certains cas. Le professeur rappelle les règles de civilité sur la forme et le fond du discours. Il fonde ainsi les bases d'une relation éducative d'aide en résumant, synthétisant ce qui a été dit, tout en surveillant la conformité des débats,

Une dialectique constructive.

Cette démarche discursive a des vertus. Elle implique les acteurs, professeur et élèves, qui prennent des engagements et des décisions dont le résultat transformera le vécu scolaire. Si la parole est essentielle, elle doit se traduire par des actions collectives. Mais elle impose que chacun, après avoir exprimé ses désirs, entende ceux de l'autre et les mesure à l'aune des réalités, du possible et de l'impossible. Elle établit une dialectique entre soi et le monde qui se résout en référence à la règle. Mais elle montre aussi, qu'elle est susceptible de *faire vivre* à l'école, le principe des lois sur lesquelles repose une société de droit.

Dans ce contexte, l'approche des conflits sous l'angle de la résolution de problème, permet de considérer que certains points d'opposition représentent un état initial où les questions nouvelles et non résolues se posent. Paradoxalement, c'est l'ensemble des contraintes liées à la situation comme les temps de parole, les points à l'ordre du jour etc., qui rendent le débat possible. La parole joue le rôle d'opérateur essentiel et donne accès à un nouvel état. Le cheminement vers le but est devenu une construction collective. La solution attendue ne vient plus de la parole d'un professeur ou d'un élève, mais d'un débat collectif. Externe à chacun, elle a pour but de satisfaire l'ensemble. Pour accéder à ces transformations et réorganiser le quotidien de façon durable, un effort commun est indispensable. Ce dispositif permet de passer au crible des réalités, les affrontements produits par la vie quotidienne de la classe. Il mesure particulièrement la validité des règles et des lois, force le professeur à une cohérence entre son discours et ses actes. Par ses attitudes, sa vigilance et sa distance que seul son propre rapport à la loi peut lui conférer, le *professeur adulte*, instaure et prolonge la relation éducative. C'est grâce au rôle protecteur des règles, que le conseil fonctionne, que chaque élève a une place et qu'il s'exprime à parité. La position du professeur dans ce dispositif est essentielle, et bien que l'école ne soit pas un lieu démocratique, son rôle est de rappeler la force de la loi, de construire des situations de communication collective, au sein desquelles la parole qui circule est interdite, avant d'être libérée.

Un ensemble de rapports en synergie

Dans la gestion d'un désaccord, plusieurs rapports entrent en synergie. Prévenir la violence, c'est d'abord questionner une relation constituée de l'ensemble des mouvements, des attitudes, des façons de faire et de se comporter, dans le but de gérer un ensemble de rapports en jeu dans l'acte éducatif.

⁴ Lionel Lévêque.

D'abord les rapports humains et l'engagement personnel relatifs aux acteurs de la classe, impliquent une multiplicité de plans : cognitif, affectif, relationnel, qui s'actualisent dans les prises de parole. Le rapport aux savoirs et à l'évaluation du travail des élèves oriente le sens de leur transmission. Du coup l'objet privilégiant le *comment et le pourquoi* j'apprends, questionne à son tour les processus d'évaluation. Les situations de jugement, et de contrôle, influent sur les niveaux de prise de risque, les enjeux de carrière d'élèves et leur image de soi. Enfin les rapports de travail et l'organisation de la classe se fondent sur un modèle de distribution des rôles souvent figé, qui place d'un côté un *professeur sachant*, qui dit et de l'autre un *élève ignorant*, qui écoute. Cet ensemble de rapports, entre en synergie dans la relation éducative, qui opère par la médiation de la parole, et a comme finalité majeure, de permettre aux enfants de vivre ensemble, et de faire leur métier d'élèves, et d'écoliers. Ainsi prévenir de la violence, c'est penser les conflits comme des situations de langage qui permettent de laisser parler, faire dire ce qui est à faire, et entendre ce qui se fait.

QUELS GESTES EN JEU DANS LA RELATION EDUCATIVE POUR PREVENIR LA VIOLENCE SCOLAIRE ET REPENDRE AUX DIFFICULTES DE LA CLASSE

Notre démarche se fonde sur un travail collaboratif d'analyse réflexive de pratique. Nous avons demandé aux intéressés de définir leurs difficultés puis de les interrogées dans le cadre de leur travail de classe.

Méthode d'étude

Avant de penser les réponses, nous avons demandé aux stagiaires de préciser quelle question est essentielle pour eux. Il s'avère que cette question a été posée en termes de gestion de classe difficile et de violence scolaire. Nous les avons accompagnés, dans une interrogation de ces difficultés, dans le but de les problématiser. Nous avons co-construit les dispositifs de travail, nous les avons filmés en classe, puis à l'issue nous les avons interrogés, ainsi que les élèves. Cette démarche avait deux objectifs : d'abord conduire une analyse de leurs propres gestes pour les rendre conscients de leur activité, les engager dans une réflexion distanciée en faisant ressortir les réussites et les obstacles ; ensuite un objectif de formation en terme de transmission à d'autres stagiaires de cette expérience, dans le cadre de séminaire transversaux. *L'effet tuteur*, quand il s'agit d'apprendre pour enseigner a été avéré par des auteurs comme (Bargh et Schull, 1980, Barnier, 1989, 2001 Goodlad S. & Hirst, 1990).). Le but est de rendre compte des connaissances pratiques, fondées sur une sorte de ruse de métier, de savoir faire efficace, une forme de « métier » (Vignaud, 2001), qui apparaît à travers le discours du praticien qui explique son activité. C'est du même coup offrir une garantie de véracité, qui légitime le discours de la formation aux yeux des stagiaires. La méthode de repérage des conditions d'une relation éducative efficace est fondée sur l'observation et le recueil filmé d'activités en situation de classe, suivies d'entretiens. Les situations décrivent les activités du professeur et des élèves, lors de l'utilisation d'un outil appelé « Brevets » et leur discours sur l'activité réalisée. Le document filmé, a servi de support en formation initiale pour des activités d'analyse de pratiques. Dans le gisement de savoirs en actes (Vergnaud 1996), que représente la classe, nous avons extrait des indicateurs décrivant les éléments de la relation en jeu susceptibles de faire fonctionner la classe.

Une démarche, un outil, pour gérer la violence institutionnelle.

Nous avons regardé travailler des enseignants qui ont construit une démarche particulière pour gérer leur classe a priori difficile. L'école où de déroule ce travail se trouve dans les quartiers nord de Marseille. Nous avons recueilli des faits d'enseignement dans leur contexte de travail (Film).

Communauté de savoirs et ambiance de classe.

La démarche pense autrement l'organisation de la classe, et s'appuie sur un collectif tourné vers l'entraide et la solidarité : *Personne ne sait tout mais tout le monde sait quelque chose* (Authier et Levy, 1999). Elle joue sur différents types d'interactions, en prenant comme idée centrale que c'est aussi par l'organisation d'activités de classe, que se prévient la violence. Cette prévention se fonde sur une *ambiance de classe*. En effet, l'organisation du milieu a des effets sur l'enrôlement des élèves dans les activités d'apprentissage (Jones, 1996). La gestion d'événements simultanés associant vision d'ensemble du groupe et identification de tout écart singulier de conduite de la part d'un élève (Doyle, 1986) a un impact tout comme la mesure des niveaux de participation,

d'engagement personnel et d'achèvement de la tâche, sur la motivation des élèves (Anderson, Hamilton et Hattie, 2004). Il est avéré que des facteurs tels que l'ordre et la discipline plutôt que la confusion et le désordre engagent les élèves dans les activités (Archambault et Chouinard, 2003) ; de même que les indications claires sur leur comportement (Everton et Worsham, 1997), la clarification des règles de fonctionnement (Archambault et Chouinard, 2003), ou la clarté de la procédure comme l'exigence de l'enseignant à l'égard des élèves (Jones et Jones, 1995). Cette interrogation du non respect des règles conduit ces auteurs à distinguer entre la punition et la prise de conscience de la conséquence de ses actes, qui en mettant l'accent sur ce qu'il faut faire, favorise l'apprentissage. Du même coup les *interdits* ne se résument plus à une suite d'injonctions qui perdent leur sens, mais deviennent source de savoir décrivant une réalité dite *entre* les individus. Dans ce contexte, ce qui est dit entre les sujets renvoie à l'habileté à questionner comme moyen efficace pour capter l'attention des élèves et vérifier leur compréhension tout en favorisant leur curiosité et leur intérêt (Pintrich et Schunk, 1996).

Les enseignants ont donné sens à leur démarche, en créant une *ambiance* qui vise à atténuer le malaise des élèves, en clarifiant les conditions de travail, mais surtout en les engageant comme des sujets apprenant. Leur premier constat est celui d'un temps didactique qui s'enfuit sans attendre l'élève, qui abandonne la poursuite.

Les cinq principes de la création de l'outil.

Le premier principe est une prise de conscience.

Le projet des enseignants est de créer des situations nouvelles qui permettent aux enfants des prises de conscience. Il s'agit de leur faire *toucher du doigt un couple primordial, le couple entraînement-réussite* ; et de s'inscrire dans un cheminement : *il nous fallait extraire une démarche, un matériau, des institutions qui donnent corps à ces idées...*⁵

Le second principe repose sur l'idée du choix.

Le but exprimé des enseignants est de *...mettre en place une pédagogie qui laisse aux enfants un choix important dans leurs apprentissages*, définis comme l'association de compétence à travailler et de modalité de travail et du moment de l'évaluation. C'est un élève global, un être psychologique et affectif, en train d'apprendre, qui doit être impliqué dans les processus.

Le temps de l'action, comme troisième principe.

Il en découle un troisième principe qui envisage autrement le temps de l'action. En privilégiant toutes choses qui ouvrent le temps, et ne le ferment pas, toutes choses qui le démultiplient. *Penser le temps de la classe comme étant dévoué aux apprentissages et non à l'enseignement*,⁶ pour conférer aux résultats des apprentissages une dimension non pénalisante qui prévoit des temps pour retravailler la question. Les affirmations des principes : renoncer à ce que tous les enfants fassent la même chose au même moment ; accepter que tous les enfants n'apprennent pas au même rythme ; penser le temps de la classe comme étant dévoué aux apprentissages et non à l'enseignement.

L'évaluation comme quatrième principe.

Réfléchir aux apprentissages, c'est penser à leur évaluation et au traitement de l'échec. Si l'outil permet d'apprendre à son rythme, de laisser un temps d'entraînement et d'apprentissage spécifiques pour chaque élève, il est alors cohérent de leur donner le choix du moment de l'évaluation et de ne pas faire de l'échec un coup d'arrêt. L'idée exprimée des enseignants est de *dépasser l'idée d'évaluation diagnostique, formative et autre pour s'essayer à l'évaluation choisie, continue*. L'erreur n'est à aucun moment rédhitoire, elle laisse un avenir de travail. Il s'agit de : *mettre en place une pédagogie où il y aura toujours un lendemain à l'échec*⁷. Le nombre de tentatives est en revanche un indicateur pour l'enseignant. Il voit assez rapidement s'il caractérise la difficulté d'un élève, d'un groupe d'élèves ou d'une tâche

Le rapport au professeur comme cinquième principe. Le cinquième principe envisage une révision des rôles et des statuts. *Penser le temps de la classe comme étant dévoué aux apprentissages et non à l'enseignement*, faire le deuil du *doux rêve que la seule parole de l'enseignant permettra à tous de comprendre*. Le projet de mettre en place un tutorat effectif, détermine une autre place pour

⁵ Paroles rapportées d'Emmanuel d'Estaing (CM2), et Maurice Galeazzi (CP). Ce sont les enseignants qui après un travail de préparation collectif, ont mis en place ce dispositif, chacun dans leur classe.

⁶ Emmanuel d'Estaing et Maurice Galeazzi.

⁷ Emmanuel d'Estaing et Maurice Galeazzi.

le professeur et les élèves, et transforme les rapports de travail qui de contraignants deviennent structurants.

La description de la mise en œuvre.

L'outil se compose de quatre institutions qui sont autant d'étapes : la situation de découverte du brevet ou compétence, l'entraînement ou apprentissage, le passage ou évaluation, la remise des blasons correspondant à la réussite. Le terme institution rappelle que chaque étape est clairement définie codifiée, réglée, et minutée.

Une autre formulation des compétences.

Le premier travail que les enseignants ont réalisé, a été de rendre les compétences prescrites, compréhensibles par les élèves. Ils en ont rédigé la liste avec les élèves, dans un langage abordable par l'enfant. Cette précaution a nécessité quelques transformations. Par exemple : *Reconnaître et comparer différents systèmes graphiques*, est devenu : *Reconnaître les lettres en attaché et en détaché* ; ou bien *Associer écriture littérale et écriture chiffrée d'un nombre entier*, est devenu : *Ecrire un nombre en lettres ou en chiffres*. Ils couvrent chacun des domaines d'apprentissage. Pour ce qui concerne le français et les mathématiques, ils sont au nombre de 60 par an, qui correspond à une moyenne de deux brevets introduits par semaine. Pour permettre une meilleure différenciation, chaque brevet comporte deux niveaux, notés 1 ou 2 étoiles. Il s'agit de la même compétence mais portant sur un domaine plus ou moins large. Par exemple 1* = Savoir reconnaître la nature des mots (noms, verbes, adjectifs) ; 2* = Savoir reconnaître la nature des mots (noms, verbes, adjectifs, et autre natures)

Les quatre étapes de développement de l'outil.

La première étape la découverte, a pour objectif de conduire à une situation de découverte dans laquelle LES élèves doivent se demander : *Qu'est-ce qu'on apprend à faire ?* Plus que des consignes et des injonctions de travail, ce sont des questions posées sur l'activité à réaliser dont il s'agit.

La seconde étape, l'entraînement dure environ 20mn par brevet. Au fur et à mesure de la détermination de leur choix, les élèves commencent un apprentissage en autonomie, pendant que l'enseignant continue à guider les autres élèves. Cette phase est d'abord initiée par le choix des contenus et des modalités. Le choix des contenus se fait parmi l'ensemble des brevets que l'élève n'a pas encore à son palmarès ou inscrit sur son blason. Mais un choix peut aussi se faire parmi un nombre réduit de brevets imposés par l'enseignant. Le choix des modalités, offre à l'élève de travailler soit en atelier, soit en binôme, soit individuellement.

Les formes de travail possible à l'étape entraînement.

L'atelier s'adresse à un groupe de 6 ou 7 enfants. Le choix du brevet est effectué par l'enseignant, et se fait en fonction des besoins, c'est à dire des brevets les moins validés à l'échelle de la classe. L'atelier peut prendre deux formes.

1° forme : L'enseignant anime l'atelier. Il revoit et renvoie à la fiche outil mémoire, rappelle les éléments clés du brevet, propose des exercices. C'est l'enseignant qui accompagne un petit groupe d'enfants.

2° forme : Deux enfants ayant déjà validé un brevet animent un atelier. Ils devront expliquer la leçon, donner des exercices. Ces deux tuteurs disposent de tout le matériel de l'enseignant et se placent dans un lieu spécifique (table particulière, bancs autour du tableau). Dans ce cas, deux enfants accompagnent un petit groupe d'élèves.

Le binôme peut de la même façon revêtir deux aspects :

1° forme : Sur un brevet particulier, un tuteur est désigné par l'enseignant. Le tuteur devra avoir validé ladite compétence. Muni de son badge de tuteur indiquant symboliquement son *expertise*, il répond individuellement aux sollicitations des autres enfants sur ce seul brevet. Un enfant expert accompagne un autre enfant.

2° forme : Deux enfants ayant un même besoin décident d'apprendre ensemble. Ils utilisent les fiches d'exercice autocorrectives à disposition. Deux enfants considérés comme deux pairs, s'accompagnent mutuellement. C'est un tutorat entre pairs, *un système d'enseignement au sein*

duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant (Goodlad et Hist, 1990)

Le travail individuel est aussi un choix pour l'enfant. Dans ce cas, il utilise les outils collectifs dont dispose aussi l'enseignant, classeur d'exercices, leçons et outil autocorrectif.

Une fois que tout le groupe classe a déterminé ses choix, la phase d'entraînement peut commencer. Elle couvre la préparation de 2 brevets. A l'issue des 25 premières minutes, l'enseignant annonce le changement. Les groupes se défont, les élèves rangent les fiches utilisées et se mettent à préparer le second brevet selon des modalités qui sont différentes mais établies en début de séance. Cette transition tient lieu de détente ponctuelle.

Dans cette organisation, le professeur est une ressource, sa tâche consiste d'une part à aider l'élève en le guidant, il peut aller jusqu'à lire les consignes pour lui si nécessaire, d'autre part à superviser la répartition et l'occupation de l'espace disponible nécessitée par le type de modalité.

Au temps *T*, l'activité professorale doit appartenir à plusieurs institutions à la fois : la phase de découverte avec les uns, la phase entraînement avec les autres ; en tant qu'homme ressource, il répond aux questions ou circule entre les groupes. Cette phase d'activité permet au professeur de s'adapter à l'hétérogénéité des rythmes.

L'étape 3 est le passage proprement dit. Chaque jour, durant 25 minutes, les enfants passent les brevets qu'ils souhaitent. Ils ne passent donc pas tous les mêmes épreuves. La correction de ces brevets est *froide*⁸. Elle ne contient que des résultats, sans aucune trace de correction.

Au cours de cette phase, l'enseignant annonce le passage de certains brevets. Pour vérifier si les compétences attendues sont bien acquises, les élèves qui se sentent prêts, se réunissent autour du professeur ou de deux élèves tuteurs, dont les compétences sont avérées. Pendant ce temps, les enfants non concernés par cette évaluation annoncée, continuent leur entraînement. Pour les plus petits (GS, CP)⁹, la passation se fait collectivement et au tableau. Peu à peu elle commence à se faire par écrit (CE1)¹⁰. Pour permettre au professeur de gérer l'hétérogénéité de l'ensemble de la classe, l'outil produit des temps que l'enseignant gère à la fois de façon simultanée et différenciée. Pendant la phase de passage l'après midi,¹¹ les élèves retirent les fiches de brevet qui les intéressent et les remplissent de façon totalement individuelle. Pour respecter le rythme de chacun, il est à noter qu'un élève peut passer plusieurs brevets le même jour.

Le résultat - après correction par l'enseignant - est exprimé en termes *d'acquis ou de non acquis*. Il n'y a pas de situation intermédiaire, l'élève pourra simplement le passer autant de fois qu'il voudra. Si la compétence est jugée acquise, l'élève devra le repasser quinze jours plus tard, de façon à mesurer le niveau de réinvestissement, et de stabilisation. C'est alors, qu'il pourra l'inscrire à son palmarès ou à son blason.

Trois codes d'évaluation possibles : A : Acquis. L'enfant a réussi pour la première fois ce brevet, réussite = au moins 75 % des items. V : validé : L'enfant a réussi pour la seconde fois ce brevet. Il est considéré comme validé. L'enfant n'a plus besoin d'y revenir. NA : Non Acquis. Ce dispositif permet d'organiser le temps *d'une vérification froide*, qui tient compte de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissages.

L'étape quatre, la remise des brevets et blasons, se déroule pendant le temps de la classe, avant l'entraînement. L'enseignant remet à chaque enfant les brevets qu'il a passés la veille. Ceux qui ont été acquis ou validés donnent droit à une étoile tamponnée sur le blason de l'enfant. Le blason est un indicateur de progression. C'est une fiche A4 sur laquelle figure la liste des brevets vus en classe. Cet outil permet à chaque enfant de savoir ce qu'il sait mais aussi ce qu'il ne sait pas encore. L'information est partagée par le professeur, les élèves et les parents. Car s'il est en premier lieu un outil destiné à l'enfant, il est également précieux pour les parents et l'enseignant. Le passage et la remise des *brevets*, reconnaît publiquement les actions d'apprentissage redistribuant les places de chacun. C'est une étape ritualisée aussi importante que les autres. Ces certifications sont inscrites sur un document personnel collectivement reconnues car les critères d'évaluation sont transparents.

⁸ Emmanuel D'Estaing.

⁹ Grande section de maternelle et cours préparatoire

¹⁰ Cours élémentaire 1^o année

¹¹ Une trentaine de minutes

ANALYSE DE L'ACTIVITE OBSERVEE.

Nous avons analysé cette activité en croisant les regards, des enseignants, des élèves, et des chercheurs. Après avoir présenté les faits produits dans leur contexte de travail, nous les questionnons en référence à la construction d'une relation éducative qui a des incidences sur la violence scolaire.

L'outil inscrit dans un cadre institutionnel, vise l'acquisition de savoir scolaires précis, identifiables, non transformables, exprimés en termes de compétences sous forme de brevet. Mais il repense, dans le quotidien de la classe la lecture de certaines formes de travail, pour en réduire ainsi la violence induite. Il agit essentiellement sur les procédures de travail.

Le regard du professeur... sur sa propre action une triple transformation : temps, savoir, rapports de travail.

Le temps. Le discours commun des enseignants sur leur propre action privilégie la reconnaissance de l'élève quand il est confronté à la difficulté d'apprendre en particulier liée au temps. La démarche vise une transformation du temps des apprentissages, scandé par les programmes scolaires. Le nouveau dispositif, prend en compte leur rythme de travail, et celui du moment de l'évaluation qui brutalise parfois les processus d'apprentissage des élèves. La démarche pédagogique a pour objet de permettre à chacun de prendre le temps de construire son *chemin pour apprendre*.

Le savoir. De ce fait la une transformation du rapport au savoir s'opère. L'outil joue sur différentes formes de groupement. La transformation de la forme d'organisation du travail, produit des types de relation spécifiques. La gestion de l'espace, en investissant divers lieux dans la classe et l'école, a un effet sur le niveau de communication, sur le type des relations interindividuelles, donc sur le rapport au savoir. L'élève s'exprime par des choix portant sur les savoirs à construire, prend la main sur une partie de temps apprentissage et donc sur le moment de l'évaluation, dans un collectif hétérogène, structuré, au service des processus d'apprentissage. Cette transformation, s'inscrit dans un processus de construction d'un autre rapport au savoir, définissant un nouveau *rapport au monde, à l'autre, à soi-même, confronté à la nécessité d'apprendre* (Charlot). *Les parcours sont multiples, plus ou moins tortueux et longs et se constituent un réseau. Mais ils ne sont pas sans liens. Notre démarche se donne pour objectif que ces chemins puissent se croiser, le temps d'un entraînement, le temps d'un accompagnement*¹².

Les rapports de travail. Le travail conçu en termes d'accompagnement, est réalisé grâce à ceux que l'on croise, par la relation que l'on construit avec eux (tutorat, co-recherche). Dans cet accompagnement, les objets de travail, et les outils sont visibles et accessibles à tous. Ils représentent des éléments symboliques et institutionnalisés (badge du tuteur, le lieu particulier de l'atelier, dispositifs et institutions mises en place etc.) qui ont leur importance. Leur but : *rappeler sans cesse aux enfants qu'il n'est d'apprentissage qu'en mouvement et que ce cheminement ne se fait jamais seul même s'il est propre à chacun*¹³.

Ce principe transforme les rapports de travail, et fait évoluer le rapport au savoir. L'espace d'action choisi, porte sur les procédures de travail de classe, joue sur des modalités de regroupement, et réorganise les échanges interindividuels. Les rapports entre les acteurs, varient au fil des situations. L'action, de prévention de la violence, passe ici par la création d'une marge de liberté transférée aux élèves. Ceci leur donne une existence d'apprenant et les reconnaît en leur accordant un crédit de savoir. Ces rapports de travail modifiés influencent donc aussi le rapport au savoir.

Rôles multiples et engagement humain.

Au cours de son activité, le professeur tient plusieurs statuts, celui d'animateur, celui d'homme ressource tout en restant le professeur qui transmet les savoirs. Les élèves acquièrent de leur côté d'autres statuts produits par la certification de leurs compétences, tout en restant à leur place d'élève. En revanche des rôles, variables institutionnalisés émergent. Le temps d'expertise d'un élève dure le temps d'une modalité, dans un espace défini de la classe équipé d'un matériel spécifique, et ciblée sur un contenu clairement défini. L'activité déclenchée est ouverte, elle suscite les échanges entre pairs, modifiant les rapports au savoir. En effet l'association enfant et moniteur, ou enfant et

¹² Emmanuel d'Estaing et Maurice Galeazzi

¹³ Emmanuel d'Estaing et Maurice Galeazzi

expert désigné, ou encore deux pairs associés ne développent pas les mêmes stratégies et les mêmes processus d'apprentissage. D'autre part, les performances, sont non seulement mesurées par les brevets qui les certifient, mais elles sont un label, qui donne une responsabilité à l'élève. Cette responsabilité porte sur transmission des savoirs acquis sous forme de brevet, et de ce fait, donne un pouvoir à celui qui l'a acquis.

Deuil et plaisir sont des mots employés par les professeurs. Ils caractérisent un regard paradoxal sur leur activité en forme de bilan. *Ce que nous pouvons dire avec certitude, c'est que ce système est inconfortable, exigeant, lourd en préparation mais extrêmement jubilatoire*¹⁴. L'inconfort vient du fait que l'enseignant n'a plus *la main* sur les variables clés de l'acte d'apprendre. Il ne décide plus tout le temps de quand : *quoi étudier*. Chaque enfant décide des brevets sur lesquels il souhaite s'entraîner et de sa modalité d'entraînement, *comment* (atelier, binôme, travail individuel) ; du temps d'entraînement, et du rythme. Ce système est également (...) *source de plaisir, voir les enfants choisir, s'aider, penser leurs apprentissages même chez les plus faibles est un véritable bonheur*¹⁵. Ce plaisir et ce désir d'apprendre commun, est ressenti comme un levier important de ce dispositif. L'engagement du professeur est donc important et essentiel dans la reformulation des objectifs d'apprentissage et l'organisation de la classe.

L'immense majorité dit se plaire dans ce dispositif. Les raisons invoquées sont diverses : absence de note sanction, liberté, droit à l'erreur. Il apparaît que le poids de l'institution se fait plus léger. Ni il ne détermine, ni il ne compromet l'avenir des élèves. Cet allègement favorise une diversité de leurs stratégies. Les enseignants notent que *les parcours choisis par les enfants sont diversifiés. Certains s'acharnent sur un brevet. Ils le passeront cinq ou six fois. D'autres font une tentative et, en cas d'échec, ils se donnent un temps avant un nouvel essai. Certains enfants se rassurent en ne passant que des brevets - une étoile - puis prendront un risque plus important. D'autres enfin ne passent que des brevets de mathématiques dans un premier temps et se rendent compte ensuite de l'impasse de leur spécialisation*. Dans tous les cas les activités de classe constituent une mémoire collective qui est matérialisée, stockée dans les outils de travail en évolution.

L'IMPORTANCE DE LA PAROLE ET DE LA COMMUNICATION VRAIE.

Cette démarche ne pourrait aboutir sans une organisation de situations de communication. Pour assurer ces aspects de la relation éducative, nous avons observé un ensemble de gestes relatifs aux situations de communication, en particulier celles qui caractérisent la communication vraie. Si la langue est à travailler au plan technique comme un outil essentiel de communication, elle présente un impact psychologique et affectif. L'individu se personnalise chaque fois qu'il entre en relation avec autrui à travers ses quêtes de sens, et de réalisation de soi. La situation d'opposition est hautement éducative car sa résolution produit un discours vrai. La difficulté d'être élève tient aux conditions dans lesquelles s'exerce l'activité scolaire autant qu'aux activités elles mêmes. La fausse communication, une communication chausse-trappe, (Develay, 1997), qui n'a comme raison d'être que celle du jugement d'un niveau de langue, fait des élèves des objets plus que des sujets apprenant. Une situation de communication vraie, engage un individu dans une situation de partage d'expériences, une mise en commun de points de vue personnels. Mais le prix à payer est qu'il se met à nu. Les élèves engagent donc, non seulement leur image par rapport au groupe, mais ils prennent un risque relatif à leur carrière d'élève. Une condition essentielle à la résolution des conflits est de mettre la classe en sécurité pour que chacun ait confiance. Cette démarche conduit inévitablement à penser l'organisation qui garantit les prises de parole.

Lieux organisés de parole de construction de soi.

La parole pour être efficace doit circuler dans un espace réglé. Il s'agit alors d'organiser des lieux de parole à la fois comme situation d'opérationnalisation des fonctions langagières, mais aussi comme point d'appui pour gérer la classe. La parole qui circule dans ces espaces et ces temps, devient un outil de résolution des tensions, et participe ainsi à la construction de l'individu dans le groupe social. Un espace où chacun a une place qu'il ne s'agit pas à chaque instant de reconquérir (Bucheton, 2002). Cet espace ainsi réglé par des procédures de négociation, et de contractualisation, garantit les dérives d'une communication souterraine (Sirota, 1988), qui met en évidence le nécessaire exutoire construit par les élèves pour lutter contre l'ennui et le désintérêt scolaire. Les incivilités liées à ces bavardages souterrains sont donc des indicateurs d'une régulation

¹⁴ Emmanuel d'Estaing et Maurice Galeazzi

¹⁵ Emmanuel d'Estaing et Maurice Galeazzi

indispensable du professeur sur le plan de la construction d'un cadre qui permet communication et conduite de classe cohérentes. Du même coup ce lieu organisé, participe à la construction de la reconnaissance et du sentiment d'identité, sociales. Le langage en tant que moyen d'élaboration des représentations de la conscience de soi, introduit la dimension psychologique de la situation. Bucheton (2002) met en lumière trois bonnes raisons pour débattre à l'école. Un débat inscrit dans une démarche heuristique qui (...) *permet d'avancer ensemble pour découvrir un peu plus de vérité, un peu plus de savoir, des solutions raisonnées à des problèmes partagés. Ce débat cimenter en même temps une communauté d'individus qui acceptent de penser, d'agir et de vivre ensemble dans l'espace non clos de l'école (p.38)*. Cette forme d'échange participe donc à l'organisation de modalités démocratiques de travail.

Une organisation démocratique des modalités de travail.

Transmettre un savoir, c'est s'adresser à un ensemble classe, à un collectif, qui forme un faisceau d'individualités en tension. Ce qui fait que seule une organisation pédagogique qui convoque des valeurs démocratiques de partage du pouvoir est susceptible d'anticiper sur une dérive violente. C'est une dimension politique du geste professionnel qui peut tout aussi bien être un levier du développement qu'un outil de son inhibition. Une des valeurs fondamentale est le principe de coopération. Coopérer pour gérer les différences inscrites dans l'identité humaine et par conséquent dans les identités personnelles. Le dialogue devient un outil essentiel qui accompagne le cheminement vers un processus respectueux des spécificités.

Un des actes prioritaire de cette modalité repose sur la délégation des responsabilités. Les dispositifs de réglementation de l'activité établissent un rapport à la loi à travers une réflexion sur la règle, et sur une recherche de cohérence. Ce lien entre le discours, sa mise en œuvre et les contraintes que fixent les règles, impliquent les élèves par la délégation d'une forme de pouvoir. De ce fait, ce gain voire ce regain de liberté et de reconnaissance, crée un cadre de communication civil, et humanisé, *dans et par* le groupe.

Ce processus produit deux effets. D'abord la capacité à s'extraire des normes scolaires qui parfois paralysent le développement. Une perspective de création culturelle et de libération, face des savoirs normés, attendus, peut conduire à dépasser les normes scolaires, dans le sens où la démocratisation du dispositif invente de nouvelles habitudes plus coopératives qui produisent une évolution des rapports de travail.

Savoir utiliser les places et les positions de chacun comme un outil de développement, ne conduit pas à la perte du statut du professeur. Si les statuts sont indiscutables, les rôles de chacun sont liés à des situations de classe.

La parole comme moyen de prise en compte de la dimension psychologique individuelle.

Des processus psychoaffectifs entrent en jeu dans la mise en place des modalités de résolution des problèmes de classe. Les conditions de gestion d'un conflit ne peuvent s'affranchir de la prise en compte de l'histoire des individus (Marchand 1990). Elles dépendent aussi de son actualisation dans un temps présent de nature plurielle combinant une expérience passée et sa projection dans le futur. Et cette histoire ne peut rester silencieuse.

La violence à l'école, les conditions de gestion des oppositions dépendent au temps présent, du regard du professeur sur l'élève, de la prise de conscience par l'élève de sa propre activité d'apprentissage ; mais elles dépendent aussi des images de chacun construites par le passé (réputation du professeur, image de bon ou mauvais l'élève) ; enfin elles dépendent de l'intégration des actes dans un projet de vie à venir. Ces dimensions de l'histoire des individus qui tissent les réalités de la classe, ne peuvent prendre corps que dans des espaces de parole organisés.

Renversement de pratiques pour retournement de la violence en classe.

Pour poser le problème de la violence dans le cadre scolaire, nous avons été amenés à le distinguer du conflit et de l'incivilité.

Il est essentiel de rappeler l'importance de la distinction entre le phénomène polymorphe de la violence d'une part, le conflit et les incivilités d'autre part. C'est une question d'adaptation des réponses éducatives, et pour éviter la malédiction du sécuritaire qui s'oppose à toute résolution construite des tensions inévitables dans le processus d'éducation. Les incivilités sont un matériau de travail, et les conflits sont des situations éducatives.

En termes de pratique de classe, les observations montrent que la relation éducative engagée dans le processus devient efficace quand elle donne sens et finalité aux échanges interindividuels, fixe les conditions dans lesquelles le savoir peut se transmettre et organise un mode de fonctionnement du rapport aux autres.

Ces réponses s'inscrivent dans un cadre associant les contraintes institutionnelles et les libertés des élèves dans le choix des modalités de travail qui leur sont offertes.

Les enseignants ont fondé leur démarche sur des renversements. Renversements de temps, renversement de la fonction du professeur qui s'actualise dans les choix offerts aux élèves, dans le renversement des rapports de travail, renversement dans le dispositif d'évaluation. Ils questionnent la fonction subjective du professeur engagé dans une relation de médiation et d'aide. Jamais le statut de professeur adulte n'est touché, pour peu qu'il établisse la confiance grâce à une parole tienne, et qu'il sache déléguer son pouvoir aux élèves, sans ambiguïté à travers divers rôles. Les conflits ont une finalité : celle de reconstruire un monde commun. Bondu (1994), définit 3 issues aux affrontements : la victoire de l'un sur l'autre, mais un renversement est possible et le maître d'hier peut devenir esclave aujourd'hui. L'apaisement par abandon des intervenants, qui en débouchant sur le pourrissement de la situation, rend une rechute inévitable. Enfin l'accord vrai, la seule issue authentique, qui permet à chacun de trouver son compte dans un monde commun collectivement reconstruit.

Prévenir la violence à l'école c'est penser des activités professorales qui traquent pour les dépouiller de leur violence les actes d'institution. La voie tracée par cette équipe de jeunes enseignants fait ressortir l'importance de développer des processus éducatifs qui préservent les relations humaines, dans une classe transparente pour apprendre à s'entendre en s'écoutant.

Bibliographie.

- Anderson A, Hamilton RJ & Hattie J., *Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools*. Learning Environments Research, 2004
- Archambault, J. et Chouinard, R. *Vers une gestion éducative de la classe*, 2e éd., Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 2003.
- Authier M., et Levy P., *Les arbres de connaissance*, Paris, Essais, La découverte, 1999.
- Bargh J. A., Schull Y., *On the cognitive benefits of teaching*, journal of educational psychology, 1980.
- Barnier G. *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, l'Harmattan, mars 2001.
- Barnier G. *L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans*. European Journal of Psychology of Education, IV, 3, 1989.
- Baudry P., *Violence télévision et arbitraire du risque*, La lettre du GRAPPE, n°18, L'enfant et la violence sociale, Toulouse, Erès, décembre 1994
- Becker H., *Outsiders*, Métailié 1985
- Benasayag, M., Del Rey A., *Eloge du conflit*, Paris Armillaire, La découverte, 2007.
- Bucheton D., *Trois bonnes raisons pour débattre à l'école*, Les cahiers pédagogiques, n° 401, février 2002.
- Bondu D., la recherche d'un accord, pour une éthique du conflit, in protéger l'enfant en danger, une pratique des conflits, sous la direction de S. Lesourd et F. Petitot, Eres, Les recherches du GRAPE, 1994.
- Charlot B. Beautier E. Rochex J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1993.
- Chesnaï J.C., *Histoire de la violence*, Hachette, Pluriel.1989.
- Conche M., *Le fondement de la morale*, PUF, 1993.
- Debarbieux E, Montoya Y., *La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)*, Revue Française de Pédagogie, n°123, 1997.
- Debarbieux, E., *Vie scolaire : Prévention de la violence en milieu scolaire. Un conflit des civilités*. Bulletin officiel, n° 23, 6 juin 1996 Paris, Ministère de l'éducation nationale. p. 1622-1623.
- Devereux G., *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion, 1972
- Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*.
- Dewey J., *Comment nous pensons ?* Paris, Flammarion, 1925.
- Develay M., *De la difficulté d'être élève*, in L'état de l'enfance en France sous la direction de G. Langouët, Hachette paris 1997
- Dhoquois R. *Civilités et incivilités*. Les cahiers de la sécurité intérieure, 1er trimestre 1996, n° 23, La documentation Française. p.48-49.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York : McMillan.
- Evertson C.M., Emmer, E.T., Clements, B.S. et Worsham, M.E. *Classroom Management for Elementary on Teaching*, 3° ed., Boston : Allyn and Bacon, 1994.
- Fabre M., *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Education et formation, PUF, 1999.
- Floro M., Lévêque L., Rattet, C., Rosello C., *Pratique de classe et gestion des conflits*, Expression, n°21 mai 2003.
- Girard R., *Le bouc émissaire*, Paris Grasset Fasquelle, 1982.
- Goffman E., *Asiles*, Minuit 1968
- Goffman E. *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit. Goodlad S. & Hirst B. (1990). *Explorations in peer tutoring*. New-York: Basil Blackwell, 1974.
- Godinho M., *Dialogue pour l'identité culturelle* Institut France tiers monde, Paris, Anthropos, 1982.
- Harvois Y., *Le contrôle, cet obscur objet du désir*. Revue Pour, n° 107, 221-223, 1986.
- Jones, V., Classroom management. In J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York : McMillan, 1996.
- Jones, V.F. et Jones, L.S. *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments for All Students*, 4e éd., Boston : Allyn and Bacon, 1995.
- Hoc J.-M., *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, P.U.G., 1992.
- Imbert F., *Médiations, institutions, et lois dans la classe*, E.S.F. 1994.
- Marchand F., *Apprentissage et conflit dans l'institution scolaire*, in *Les conflits*, dir. A. Touati, Le journal des psychologues, 1990.
- Pintrich, P. & Schunk, D. *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996
- Postic M. *La relation éducative*, Education et formation, Paris PUF, 2001
- Prairat E. - *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, Paris l'Harmattan, 1997.
- Prairat Erick., *Sanction et socialisation*, Education et formation PUF, 2001
- Prairat E., *Sociologie de la sanction*, l'Harmattan, 2002.
- Roché S., *Les incivilités vues du côté des institutions : perception traitement et enjeux*, Les cahiers de la sécurité intérieure, 1° trimestre 1996 n° 23 la documentation française, p. 86-87, 1996.
- Simmel G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1982.
- Sirota R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- P.F. Strawson, *Les individus*, Paris, Editions du Seuil, 1973.
- Tapp, P., 1990, *Crise personnelle et conflit d'intégration sociale*, in *Conflits : origine, évolution, dépassement*, Le journal des psychologues, Marseille, Hommes et perspectives, sous la dir. D'A. Touati.
- Touati A., *Conflits origines évolution dépassement*, in *Les conflits*, le journal des psychologues, Hommes et perspectives, 1990
- Van Rillaer J., *L'agressivité humaine*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1973.
- Vergnaud G., *Au fond de l'action la conceptualisation*, in Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris PUF, 1996.
- Vignaud G., *Le jeu des ruses*. Seuil, 2001.
- Wallon H., *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris Colin, 1941.